

Stärken und Schwächen der Demokratiebildung

in Aussagen von Expertinnen und Experten

Eine explorative Erschließung für Thüringen

KomRex - Zentrum für
Rechtsextremismusforschung
Demokratiebildung &
gesellschaftliche Integration

Dezember 2016 (Überarbeitete Fassung)

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

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

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	S. 1
2. Vorabbemerkungen zur Auswahl des Begriffes Demokratiebildung	S. 2
3. ExpertInnen-Interviews zur qualitativen Datenerhebung	S. 4
3.1 Anmerkungen zur Methode und Auswahl der ExpertInnen	S. 4
3.2 Der Ablauf der Interviews	S. 6
3.3 Die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse	S. 7
4. Die Ergebnisse der Praxisexpertise	S. 11
4.1. Das Verständnis über Demokratiebildung	S. 11
4.2 Aktuell relevante Themen in Thüringen	S. 14
4.3 Die Stärken und Schwächen der Demokratiebildung in Thüringen	S. 17
4.3.1 Stärken	S. 18
4.3.2 Schwächen	S. 19
4.3.3 Forderungen und Bedarfe	S. 27
5. Einordnung der Ergebnisse und Schlussfolgerung	S. 29
5.1 Die Bedeutung von Denk BUNT für die Demokratiebildung in Thüringen	S. 30
5.2. Grenzen von Weiterbildungsangeboten	S. 31
5.3 Die Bedeutung professionsspezifischer Standards an 2 Beispielen	S. 32
6. Fazit und Ausblick	S. 35
7. Literatur	S. 36

1. Einleitung

Im Aktionsplan Demokratiebildung, der im Sommer 2016 vorgelegt wurde, wird deutlich, dass in Thüringen Demokratiebildung in gesetzlichen Vorgaben, Bildungsplänen, Schulgesetzen oder Kindertageseinrichtungsgesetzen eine wachsende Bedeutung zugemessen wird.¹

Als besonderer Meilenstein gilt für Thüringen der Bildungsplan bis 18. Die dort formulierten Ansprüche müssen von Menschen in sozialen Berufen, von pädagogischem Personal und vor allem von Personal mit Bildungsauftrag gelebt und umgesetzt werden. Der Aktionsplan Demokratiebildung formuliert die These, dass hierbei die größte Herausforderung kommender Jahre in der Qualifizierung und Professionalisierung des Fachpersonals liegt.²

Wenn der Demokratiebildung theoretisch eine wachsende Bedeutung beigemessen wird, sie umfänglich in Plänen und Gesetzen beschrieben ist und weitreichende Ziele formuliert werden, stellt sich die Frage nach der Praxis. Wie ist es um die Demokratiebildung in Thüringen jenseits der Gesetzesprosa aktuell bestellt? Welchen Stellenwert hat sie tatsächlich in Bildungsprozessen? Spiegelt sich die theoretisch wachsende Bedeutung auch in Prozessen der Praxis wider?

Für eine umfassende wissenschaftliche Stärken- und Schwächenanalyse besteht das Ziel darin, möglichst praxisrelevante und praktikable Untersuchungsgegenstände eingrenzen zu können, Problemlagen zu erkennen und deren Ursachen zu beleuchten, um passende Konzepte und Strategien zu entwickeln.

Der Aktionsplan merkt an, dass Expertisen von Praxisakteuren Defizite der Demokratiebildung in Thüringen benennen könnten, gerade wenn es sich um Institutionen handelt, welche zum Teil schon sehr lange und professionell im Arbeitsfeld der Demokratiebildung tätig sind.³

¹ Vgl. Förster, Mario/, May, Michael (2016): Aktionsplan Demokratiebildung. Nichtveröffentlichtes Papier des Kompetenzzentrum Rechtsextremismus der Friedrich-Schiller-Universität Jena, S. 7-11.

² Vgl. ebd., S. 5.

³ Vgl. ebd., S. 26.

Da Demokratiebildung in besonderem Maße von einem guten Transfer und enger Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis lebt, sind Einschätzungen von ExpertInnen von großer Bedeutung für eine ausführliche Analyse der Stärken und Schwächen 2017. Im Zeitraum von Ende August bis Dezember 2016 sind am Lehrstuhl der Didaktik der Politik der FSU Jena, im Rahmen des Kompetenzzentrums Rechtsextremismus, in einer explorativen Untersuchung Einschätzungen von ExpertInnen zur aktuellen Lage der Demokratiebildung in Interviewgesprächen erfragt und ausgewertet worden. Denk BUNT – das Thüringer Landesprogramm für Demokratie, Toleranz und Weltoffenheit – hat dieses Projekt finanziell unterstützt.

2. Vorabbemerkungen zur Einordnung des Begriffes Demokratiebildung

Der Begriff der Demokratiebildung wird in Thüringen bereits etwas länger genutzt, meist von bildenden AkteurInnen selbst. Die Vorstellungen über das Konzept der Demokratiebildung scheinen darüber hinaus aber recht unterschiedlich auszufallen.

Demokratiebildung ist nicht etwa eine zusätzliche Benennung neben den Bezeichnungen Demokratiepädagogik oder politische Bildung, sondern der Versuch, diese zu vereinen. Eine zunächst sehr kontrovers geführte Fachdebatte zur wissenschaftlichen und praktischen Relevanz der „Demokratiepädagogik“ im Verhältnis zum Konzept der „Politischen Bildung“ hat sich inzwischen zu einem kooperativen Verhältnis zwischen den Fachverbänden und ExpertInnen entwickelt – insbesondere auch an der Universität Jena. Thematisch bezieht sich Demokratiepädagogik dabei nicht auf ein konkretes inhaltliches, methodisches oder fachliches Gebiet, sondern bezeichnet zunächst eine pädagogische Daueraufgabe und einen normativen Anspruch für Erziehung und Bildung: „Bildungspolitisch gesehen bezeichnet ‚Demokratiepädagogik‘ die gemeinsame Aufgabe zivilgesellschaftlicher Initiativen, Konzepte, Programme und Aktivitäten in Praxis und Wissenschaft, die das Ziel verfolgen, die Erziehung zur Demokratie zu fördern. Pädagogisch geht es darum, Formen und Standards für professionelles Handeln und für die Gestaltung von Institutionen im Sinne des Demokratie-Lernens bewusst zu machen, zu entwickeln und als Bestandteile des beruflichen Wissens und

Könnens zu etablieren“⁴. Politische Bildung hat die Aufgabe und den Auftrag, demokratiebezogene Kompetenzen zu fördern und zu entwickeln. Die Zielvorstellung politischer Bildung und Erziehung ist dabei oftmals der mündige Bürger, der idealerweise rational urteilt und aktiv-partizipatorisch in die Politik eingreift. Notwendige Kompetenzen, die dazu erworben werden müssen, sind z.B. Perspektivenübernahme, Konfliktfähigkeit, sozialwissenschaftliche Analysefähigkeit, politische Urteilskraft und Partizipationsfähigkeit. Während die politische Bildung die fachwissenschaftliche Zentrierung sowie die systematische und staatliche Ebene nicht ausschließlich, aber vorrangig in den Blick nimmt, liegt der Fokus der Demokratiepädagogik stärker auf dem Prozess des Kompetenzerwerbs und der politischen Handlungsfähigkeit im gesellschaftlichen Nahraum.

Die Nutzung des Begriffes „Demokratiebildung“ ermöglicht es nicht nur, diese beiden Bereiche zu vereinen, sondern noch einen dritten zu stärken. Neben einer individuellen authentischen Demokratiekompetenz von PraktikerInnen, die notwendig ist, um gesamtgesellschaftlich, aber vor allem in professionellen und speziell pädagogischen Kontexten gegenüber den Klienten demokratisch handeln zu können, braucht es für den Bildungsauftrag zudem partizipative, inklusive und emanzipatorische Methodenkenntnisse. Demokratiethemata als Lerninhalt für unterschiedliche Zielgruppen und Kontexte aufarbeiten und vermitteln zu können, bedarf der ganzen Vielfalt der Didaktik. „Demokratiebildung“ stärkt diesen letztgenannten Bereich, weil sie didaktisch-methodische Ansätze sowohl der Demokratiepädagogik als auch der Politikdidaktik vereint und nicht gegeneinander ausspielt.

Die Wahl des Begriffes Demokratiebildung ist hier also nicht einfach nur ein Kompromiss, sondern Strategie, um politische Bildung, Demokratiepädagogik und eine ganzheitlich verstandene Demokratiedidaktik zusammenzuführen.

⁴ Fauser, Peter (2007): Demokratiepädagogik und politische Bildung. Ein Diskussionsbeitrag. In: Beutel, Wolfgang/Fauser, Peter (Hrsg.): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft. Schwalbach/Ts.

3. ExpertInnen-Interviews zur qualitativen Datenerhebung

Wie bereits einleitend erwähnt, ist es das Ziel der vorliegenden explorativen Analyse, Hinweise darüber zu erlangen, wo Bedingungen beschwerlich wirken, welche Vorstellungen und Vorschläge demokratiebildende Akteure formulieren, aber auch wo Zusammenhänge genauer untersucht werden sollten. Dabei geht es vorerst nicht darum, quantitative Daten zu gewinnen und allgemeingültige Aussagen zu treffen.

Entsprechend wurden sieben qualitative Interviews mit ExpertInnen geführt.⁵

Durch ein exploratives Vorgehen besteht die Möglichkeit, problemorientiert Daten zu erheben, zu interpretieren und einzelne persönliche Erfahrungen nutzen zu können, um z.B. in einer weiteren Projektphase ein Erhebungsinstrument speziell für die Fragestellung zu entwickeln.⁶

Von Interesse war es außerdem zu erfahren, welche Themen im Bereich der Demokratiebildung in Thüringen derzeit Konjunktur haben bzw. als relevant eingestuft werden sowie die Frage, wie gestaltende Akteure selbst Demokratiebildung definieren bzw. was sie darunter verstehen.

3.1 Anmerkungen zur Methode und Auswahl der ExpertInnen

Nach der Entscheidung, Einschätzungen von ExpertInnen aus der demokratiebildenden Praxis Thüringens in qualitativen Interviews zu explorativen Zwecken zu erfragen, ist vorab der Begriff „ExpertIn“ definiert worden. Als „ExpertInnen“ werden demnach Personen verstanden, welche in etablierten, institutionalisierten Zusammenhängen, Organisationen bzw. Einrichtungen demokratiebildend tätig sind, die thüringenweit seit mindestens 10 Jahren schwerpunktmäßig im Themenfeld wirken und inhaltlich möglichst breit aufgestellt sind. Zudem mussten sich die Interviewten selbst als Akteur oder Akteurin der Demokratiebildung verstehen. Auch wenn der Kontext, in welchem die Personen tätig sind, entscheidend für ihre Auswahl war, so sprachen sie in den Interviews über ihre

⁵ Vgl. Bogner, Alexander u.a. (Hrsg.) (2005): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung, 2. Auflage. Wiesbaden.

⁶ Vgl. Honer, Anne (1994): Das explorative Interview: zur Rekonstruktion der Relevanzen von Expertinnen und anderen Leuten. In: Schweizerische Zeitschrift für Soziologie 20 (1994), 3, S. 623-640.

persönlichen Erfahrungen und nicht für die Institution. Darüber wurde sich vorab verständigt, ebenso wie den Interviewten eine Anonymisierung zugesagt worden ist, die es erleichtern sollte, offen Kritik zu äußern. Dazu gehört auch, dass einzelne Aussagen nicht dem Wirkungskontext bzw. Institutionen zugeordnet werden, die wiederum Rückschlüsse direkt auf die Person ermöglichen würden. Dass aber Wirkungskontexte bzw. alle Institutionen, aus denen die Interviewteilnehmenden stammen, genannt werden, befürworteten alle ExpertInnen.

Die Personen, die diese Voraussetzungen erfüllten und über ihre Erfahrungen und Einschätzungen berichteten, sind u.a. tätig bei der Evangelischen Akademie Thüringen⁷, der Landeszentrale für politische Bildung⁸, in der Europäischen Jugendbildungs- und Begegnungsstätte Weimar (EJBW)⁹, dem Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm)¹⁰, dem Förderprogramm Demokratisch Handeln¹¹, der Mobilen Beratung für Demokratie – Gegen Rechtsextremismus (MoBiT)¹² und dem Thüringer Netzwerk Demokratie und Courage (NDC)¹³. Die ersten Interview-Teilnehmenden waren innerhalb der Demokratiebildung thematisch wie auch zielgruppenbezogen übergreifend aktiv.

Bereits die ersten Interviews gaben interessante Hinweise, die Rückschlüsse zuließen, wo einerseits thematische und andererseits strukturelle Schwerpunkte in und für die Demokratiebildung gesehen werden. Im Sinne des Theoretischen Sampling der Grounded Theory wurden weitere Interviews geführt, mit denen die bereits gegebenen Hinweise besonders berücksichtigt werden sollten, ohne die definierten Voraussetzungen für ExpertInnen einzuengen. Der Forschungsprozess ist mit anderen Worten als theoriegenerierend beschreibbar.¹⁴

⁷ <http://www.ev-akademie-thueringen.de/> (zuletzt aufgerufen am 27.12.2016)

⁸ <http://www.lzt-thueringen.de/> (zuletzt aufgerufen am 27.12.2016)

⁹ <http://www.ejbweimar.de/> (zuletzt aufgerufen am 27.12.2016)

¹⁰ <http://www.schulportal-thueringen.de/thillm> (zuletzt aufgerufen am 27.12.2016)

¹¹ <http://www.demokratisch-handeln.de/> (zuletzt aufgerufen am 27.12.2016)

¹² <http://www.mobit.org/> (zuletzt aufgerufen am 27.12.2016)

¹³ <https://www.courage-thueringen.de/> (zuletzt aufgerufen am 27.12.2016)

¹⁴ Vgl. Glaser, Barney/ Strauss, Anselm (2010): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. 3. unveränd. Auflage, Bern, S. 61.

Die Überlegung hinter der Entscheidung ist, dass persönliche Wahrnehmungen, aber auch Einschätzungen darüber, was relevante Themen oder auch Problemlagen sind, vom Arbeitskontext abhängen und mit welchen Zielgruppen agiert wird.

Auf die Struktur bezogen wurde in den ersten Interviews vor allem Demokratiebildung *im schulischen Kontext* sehr ausführlich als Herausforderung thematisiert, wobei die interviewten ExpertInnen schwerpunktmäßig gar nicht mit SchülerInnen oder Lehrkräften arbeiteten. Deswegen haben wir uns entschieden, zwei weitere Interviews mit thematisch breit aufgestellten demokratiebildenden Personen – von Demokratisch Handeln und dem Thillm – zu führen, welche ihre Arbeit auf mindestens eine der zwei Zielgruppen des Bereiches Schule zugeschnitten haben. Wie würden sie die Situationen einschätzen?

Ebenfalls auffällig war die Thematisierung der Auseinandersetzung mit Menschen- und Demokratiefeindlichkeit bzw. mit dem sogenannten Rechtsextremismus, die in bis dato vier von fünf geführten Interviews als notwendig erachtet wurde. Obwohl alle bisher befragten AkteurInnen inhaltlich und thematisch sehr breit aufgestellt arbeiten, ist der Frage nach der Demokratiegefährdung und dem Umgang damit eine besondere Bedeutung und Herausforderung in Thüringen zugeschrieben worden. Aus diesem Grund wurden zudem die allgemein formulierten Fragen zur Demokratiebildung auch einer Person von MoBiT gestellt.

Da Schule als Struktur und das Thema Demokratiegefährdung als besondere Herausforderungen in und für die Demokratiebildung erscheinen, stammt eine Expertise auch vom Netzwerk Demokratie und Courage (NDC) in Thüringen. Ihre Angebote vereinen die thematischen Fokusse wie auch die Zielgruppenausrichtung.

3.2 Der Ablauf der Interviews

Als Grundlage für die qualitativen Interviews dienten elf Leitfaden-Fragen, welche den Erzählungen der PraktikerInnen einen gemeinsamen und durchaus auch vergleichbaren Rahmen gaben, auch wenn es weder um Vergleiche noch um quantitative Aussagen ging. Unabhängig von den sich im Gesprächsverlauf unterschiedlich ergebenden Nach- oder Zwischenfragen, wurden also alle InterviewpartnerInnen mit den folgenden elf Fragen konfrontiert:

- Verstehen Sie sich als Akteur/ Angebot der Demokratiebildung in Thüringen? Inwiefern?
- Was verstehen Sie unter dem Begriff Demokratiebildung? Um welche Bildungsinhalte/-bereiche geht es hierbei Ihrer Meinung nach?
- In welchem der Bereiche sehen Sie Ihre/n Arbeitsschwerpunkt/e?
- Wie würden sie das Ziel/ die Ziele ihrer Arbeit/Angebote benennen?
- Mit welchen Zielgruppen bzw. für welche Zielgruppen arbeiten Sie? Welche Themen sehen Sie als die relevantesten für die/ in der Demokratiebildung der letzten 5 Jahren in Thüringen?
- Wo sehen Sie die größten Schwächen und Herausforderungen für die Demokratiebildung in Thüringen?
- Welches sind ihre wichtigsten PartnerInnen?
- Wie finanzieren Sie ihre Arbeit/ Angebote?
- Was denken Sie, sollte in Bezug auf Demokratiebildung einmal genauer untersucht werden?
- Möchten Sie uns noch etwas mitteilen?

Bei sechs von sieben Gesprächen waren zwei Personen gemeinsam mit der zu interviewenden Person anwesend, wobei die Interviews immer von ein und derselben Person allein geführt wurden. Die zweite Person war zurückhaltend beobachtend und notierend tätig. Alle Gespräche wurden aufgezeichnet und später aufwendig transkribiert.

3.3 Die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse

Nach der Transkription der Aufnahmen der sieben offenen, qualitativen Interviews wurde das umfangreiche Datenmaterial von 52 Seiten mit Hilfe einer strukturierenden Inhaltsanalyse ausgewertet. Zur Anwendung kam ein Verfahren, in dem regelgeleitet und nachvollziehbar alle Texte auf die drei eingangs erwähnten Fragestellungen hin interpretiert und ausgewertet wurden. Nach dem von Mayring beschriebenen Grundkonzept der qualitativen Inhaltsanalyse sind die transkribierten Texte

systematisch und schrittweise ausgewertet und durch ein theoriegeleitetes, am Material entwickeltes Kategoriensystem bearbeitet worden.¹⁵

Hierfür kam ein mehrstufiges Verfahren deduktiver wie auch induktiver Kriterien- bzw. Kategorienbildung und Codierung zur Anwendung.¹⁶ Deduktiv meint die Bildung von Kategorien aufgrund theoretischer (Vor)Annahmen zum Gegenstandsbereich, während eine Kategorisierung ausschließlich anhand der erhobenen Daten als induktiv bezeichnet wird.¹⁷

Da es Ziel der ExpertInnen-Interviews war, zu bestimmten Fragen Informationen zu erhalten, wurden eingangs drei Kriterien als grobes Raster deduktiv bestimmt.

Es sollten Informationen gesammelt werden zum *Verständnis* demokratiebildender Akteure über ihr Arbeitsfeld und zu den *aktuell relevantesten Themen*, die innerhalb des Feldes als besonders bedeutsam empfunden werden. Vor allem war es aber Ziel, *Einschätzungen zum Entwicklungszustand der Demokratiebildung* in Thüringen zu erhalten.

Bei Letzteren lag der Fokus ganz klar auf Hinweisen, wo sich Situationen als schwierig erweisen bzw. Probleme oder *Schwächen* benannt werden, an denen es künftig zu arbeiten gilt, um Demokratiebildung in Thüringen zu stärken.

Nach dieser 1. Phase sind alle Interviews nacheinander entlang der drei deduktiven Selektionskriterien codiert worden und die Aussagen in drei gleichnamige Tabellen sortiert und mit genauen Seiten- und Zeilenangaben übertragen worden.

In der nächsten Phase wurde in den Tabellen, am entstandenen Material weitergearbeitet, indem vereinzelt deduktive, mehrheitlich aber induktive Gruppen und Unterkategorien in Kategorien geordnet wurden. Gruppen stellen als Zusammenfassung inhaltlich ähnlicher Aussagen die Einheit mit dem niedrigsten Abstraktionsniveau dar.

¹⁵ Vgl. Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zum qualitativen Denken. Weinheim, S. 114.

¹⁶ Vgl. Kuckartz, Udo (2014): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung, Grundlagentexte, Methoden. 2. Aufl. Weinheim, S. 77.

¹⁷ Vgl. ebd., S. 59.

Das wiederum steigt über Unterkategorie zu Kategorie und letztendlich zum Selektionskriterium auf.

- Selektionskriterium
 - Kategorie
 - Unterkategorie
 - Gruppen
 - ...

Die jeweiligen Bezeichnungen bzw. Namen von Gruppen und Kategorien sind pragmatisch und nicht nach wissenschaftlichen Definitionen gewählt wurden. Ziel war es, für die jeweils höhere Einheit möglichst übergreifende Begriffe zu finden. Was unter ihnen zu verstehen ist, wird im Text in den folgenden Ausführungen deutlicher.

Das Kategoriensystem lässt sich wie folgt darstellen:

- **Tabelle I: Verständnis Demokratiebildung** (Definition) [deduktives Kriterium]
Kategorien-, Unterkategorien, Gruppenbildung
 - Begriffliche Einordnung [induktiv]
 - Ziele [deduktiv]
 - Inhalt/ Themenbereiche [deduktiv] (bezogen auf)
 - Kompetenzbereich [induktiv]
 - Sachkompetenz [induktiv]
 - Urteilskompetenz [induktiv]
 - Handlungskompetenz [induktiv]
 - Bildungskompetenz (Didaktik, Methodik) [induktiv]
 - Demokratieform / Trias [induktiv]
 - Lebensform [induktiv]
 - Gesellschaftsform [induktiv]
 - Herrschaftsform [induktiv]

- **Tabelle II: Aktuelle relevante Themen in Thüringen** [deduktives Kriterium]
rein induktive Kategorien-, Unterkategorienbildung
 - Demokratiegefährdung (antidemokratische Entwicklungen)
 - Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit
 - Rechtsextremismus
 - Rechtspopulismus
 - Stärkung Demokratischer Kultur
 - Menschenrechtsbewusstsein

- Empowerment und Zivilgesellschaft
 - Demokratie in Vielfalt gestalten
 - Globales Verständnis
 - Strategieentwicklung Demokratiebildung
 - Prozesse,
 - Schule,
 - 19_19
- **Tabelle III: Einschätzungen zur Demokratiebildung in Thüringen** [deduktives K.]
deduktive und induktive Kategorien-, Unterkategorien- und Gruppenbildung
 - Stärken (positive Bewertungen) [induktiv, inkl. Unterkategorien]
 - thematisch, strategisch, konzeptionelle Entwicklungen
 - strukturfördernde Entwicklung
 - Entwicklungen zur Fachkräftequalifizierung
 - Schwächen (negative Bewertungen) [induktiv, inkl. Unterkateg. u. Gruppen]
 - Demokratische Kultur Thüringen
 - Demokratieverständnis
 - Demokratiekompetenz
 - Gesamtgesellschaftliche Entwicklungen
 - Strukturelle/institutionelle Bedingungen
 - Bildungseinrichtung
Schule
 - Behörden/ Verwaltung
 - Professionelles Handeln von Fachkräften [induktiv]
 - Lehrkräfte/ PädagogInnen
Kompetenz
Verständnis des Arbeitsauftrags
Demokratische Einstellungen
 - Verwaltungsangestellte
 - Prozesse der Demokratiebildung
 - Qualifizierung bzw. Ausbildung von Fachkräften
 - thematisch/konzeptionell/ strategische
Entwicklungen
 - strukturgebenden Förderung bzw. Finanzierung.
 - Forderungen /Bedarfe (gerichtet an) [induktiv]
 - Wissenschaft [deduktiv]
 - Struktur [induktiv]
 - Untersuchung [deduktiv]
 - Kooperation mit Praxis [induktiv]

Wissenschaftliche Begleitung
Transfer wissenschaftlicher Ergebnisse
Gemeinsame Konzepterarbeitung

- Praxis [induktiv]
- Politik [induktiv]

Damit die gesammelten Aussagen nach Gruppen und Kategorien sortiert werden konnten, ohne dass die Möglichkeit der Zuordnung zum jeweiligen Interview und damit Kontext verloren geht, sind die Aussagen je Tabelle (Selektionskriterium) durchnummeriert worden. Hinter jeder Nummer verbirgt sich also eine Interviewbezeichnung, inklusive Seiten- und Zeilenangaben. So ist es auch zu jedem späteren Zeitpunkt möglich, alle Angaben unter neuen Gesichtspunkten innerhalb ihres Kontextes zu analysieren.

4. Die Ergebnisse der Praxisexpertise

Im Folgenden werden die Erkenntnisse nach den drei dargestellten Kriterien, ihren Kategorien und Gruppen in groben Zügen dargestellt. Es wird bei dieser ersten Ergebnisdarstellung darauf verzichtet, die erhobenen Daten für jedes Interview einzeln und auf den genauen jeweiligen Kontext darzustellen, wie z.B. Tätigkeitsbereich oder Zielgruppenschwerpunkte. Gleichwohl erlauben die Angaben der ExpertInnen auch weitere tiefergehende Betrachtungen.

4.1 Das Verständnis über Demokratiebildung

Die geführten Kontroversen, welche der Nutzung des Begriffes Demokratiebildung vorausgingen, sind bereits kurz erläutert worden. Wie aber verstehen gestaltende Akteure in Thüringen Demokratiebildung, wie verorten sie sich und ihre Tätigkeit, welche Überlegungen müssen eventuell noch mitgedacht werden? Können die Perspektiven der ExpertInnen für die Ausarbeitung einer praxisorientierten, differenzierten Definition der Demokratiebildung wichtige Anhaltspunkte liefern?

Alle Interviews sind, wie beschrieben, im ersten Schritt Aussage für Aussage nach Hinweisen abgesehen worden, die Aufschluss darüber geben, was unter Demokratiebildung von den Interviewten verstanden wird.

In einer weiteren Phase sind diese Aussagen nachfolgenden kategorisierenden Fragen sortiert worden:

Wie ordnen Akteure Demokratiebildung *begrifflich* ein, welche *Ziele* formulieren sie und um welche *Inhalte/ Themenbereiche* dreht es sich hierbei? Die genannten *Inhalte bzw. Themenbereiche* ließen sich weiter in zwei Unterkategorien unterteilen, einerseits unterschiedliche *Kompetenzen* und andererseits verschiedenen *Demokratiebereiche*.

Der *Begriff* Demokratiebildung wird auch von den AkteurInnen in Thüringen durchaus als notwendiger Konsensbegriff gewertet, um alle Bereiche und methodischen Zugänge von Demokratiepädagogik bis zur klassischen politischen Bildung unter einem gemeinsamen Begriff vereinen zu können.

Alle Interviewten betonten dabei einen bewusst weit verstandenen Begriff von Demokratie und sprachen angelehnt an Himmelmann und der Trias von Demokratie als Lebens-, Gesellschafts-, und Herrschaftsform.¹⁸ Unabhängig vom eigenen Tätigkeits- bzw. Arbeitsschwerpunkt betonten die Interviewten die notwendige Verbindung und Zusammenführung der drei Ebenen, um nicht nur Sachwissen zu Demokratie, sondern Urteils- und Handlungskompetenzen zu erwerben, die notwendig sind, um Demokratie auch aktiv zu leben.

Die *Ziele* der Demokratiebildung formulieren die Akteure aber nicht nur bezogen auf das Zusammenführen dieser drei Demokratieebenen in Erziehungs- und Bildungsprozessen, sondern auf eine ganze Reihe von Kompetenzen innerhalb dieser Ebenen.

Die in den Interviews benannten Ziele können folgendermaßen zusammengefasst werden:

- Vermitteln von Wissen und Erlernen von Fähigkeiten
- Fördern eines kritischen Verstehens gesellschaftspolitischer Zusammenhänge und demokratischer Prozesse

¹⁸ Himmelmann, Gerhard (2016): Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Reihe Politik und Bildung, Band 22, 4. Aufl. Schwalbach/Ts.

- Schaffen eines aktiven Bewusstseins für ein demokratisches Miteinander in Vielfalt und Kontroversität, gebunden an eine grund- bzw. menschenrechtsorientierte Haltung
- Erkennen der eigenen Verantwortung und die damit verbundene notwendige Teilhabe
- Befähigung zum Engagement und zum aktiven Schutz von Demokratie
- Kompetenzen, Demokratie für andere erlebbar zu machen und als Bildungsinhalt in Lernprozessen zu vermitteln

In der Kategorie der *Inhalte und Themenbereiche* lassen sich die Aussagen nach erwerbbaaren Kompetenzen in gleichnamige Unterkategorien unterscheiden: Aneignung von *Wissen*, von *Urteilsfähigkeit* und sowie *Handlungskompetenz*. Die *methodische* Kompetenz, Demokratie anderen Menschen zu *vermitteln*, also demokratiebildend oder lehrend zu wirken, ist als vierter Kompetenzbereich extra zu nennen.

Neben der Zuordnung zu *Kompetenzbereichen*, können die erfassten Inhalte auch den drei Ebenen der Demokratie zugeordnet werden: als Lebens-, als Gesellschafts-, und Herrschaftsform.

Für die Bereiche der Demokratiebildung lässt sich somit folgendes Raster erstellen:

Demokratie	als Lebensform	Gesellschaftsform	Herrschaftsform
Bildung			
Wissen (Sachkompetenz)			
Urteilen (Urteilskompetenz)			
Handeln (Handlungskompetenz)			
Bilden und Lehren (Didaktische Kompetenz)			

Auf eine detaillierte, ausführliche schriftliche Darstellung und Zuordnung der Interview- Aussagen in das Raster wird an dieser Stelle verzichtet. Sie ist aber im Rahmen einer praktikablen Definitionsausarbeitung des Begriffes Demokratiebildung empfehlenswert.

4.2 Aktuell relevante Themen in Thüringen

Im Interview wurden die Teilnehmenden explizit nach ihrer Einschätzung gefragt, welches die relevantesten Themen innerhalb der Demokratiebildung in den letzten Jahren waren. Als *aktuell relevantes Thema* festgehalten wurden neben den direkten Antworten auf diese Frage auch alle Aussagen bzw. Benennungen von Themen, denen besondere Konjunktur oder aktuelle Bedeutung zugeschrieben wurden.

Alle Aussagen konnten induktiv gebildeten Gruppen, Unterkategorien und Kategorien zugeordnet werden:

- **Demokratiegefährdung** (Antidemokratische Entwicklungen)
 - Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit, Rechtsextremismus, Rechtspopulismus
- **Stärkung Demokratischer Kultur**
 - Menschenrechtsbewusstsein, Empowerment und Zivilgesellschaft, Demokratie in Vielfalt gestalten, Globales Verständnis
- **Strategieentwicklung Demokratiebildung**
 - Prozesse, Schule, Thüringen 19_19

Der erste Themenbereich, welchem letztendlich in sechs von sieben Interviews eine große Bedeutung im Bereich der Demokratiebildung in Thüringen attestiert wurde, ist *Demokratiegefährdung* und die damit verbundene Frage, was tun bzw. wie umgehen mit den unterschiedlichen Ausprägungen im Alltag?

Konkret ist der bedeutende Themenbereich in Form von antidemokratischen, menschenverachtenden Entwicklungen mehrfach mit „Rechtsextremismus“ oder der „extremen Rechten“ bzw. einmal mit „Extremismus“ benannt worden. Aber auch „Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“, „Fremdenfeindlichkeit“ oder „Rassismus“ sind unterschiedlich oft gefallen. In jüngerer Zeit als zunehmend relevant sind mehrfach „Rechtspopulismus“, bzw. einmal „Rechtsradikalismus“ genannt.

Aus den Interview- und Gesprächskontexten ist zu lesen, dass die Begriffe teilweise unterschiedlich für die gleichen gesellschaftlichen Entwicklungen genutzt werden, ohne dass durch ihre Benutzung gleich erkennbar wird, ob es um menschenverachtende Einstellungen oder entsprechende Aktivitäten bzw.

organisierte Strukturen geht. Auch scheint die Herkunft bzw. perspektivische Einordnung der benutzten Begrifflichkeiten weniger bewusst thematisiert bzw. für die jeweiligen Kontexte reflektiert zu werden. Ihre Anwendbarkeit und klare begriffliche Abgrenzung hingegen scheint aber in der Praxis durchaus Fragen aufzuwerfen, wie z.B.: „...ist eben das[...] was wir [...] zu extremen Rechten sagen, auch anwendbar auf Rechtspopulisten?“¹⁹

Wie gesellschaftliche und besonders antidemokratische Bewegungen kategorisiert werden, scheint auch auf die Demokratiebildung Einfluss zu nehmen. Dabei sollten Motivation und Perspektive der Begrifflichkeit in den jeweiligen Kontexten als Handlungsgrundlage reflektiert und geprüft werden. Ist die für Ermittlungs- und Sicherheitsbehörden zu treffende Unterscheidung zwischen Rechtspopulismus und Rechtsextremismus wirklich immer sinnvoll als Grundlage für eine Auseinandersetzung, zivilgesellschaftlicher, vor allem bildender Akteure, mit Ungleichwertigkeit, Menschenfeindlichkeit und Demokratiegefährdung? Schließlich ist ihre Aufgabe eine andere als die Ermittlung und Strafverfolgung. Und verlangen antidemokratische, abwertende Einstellungen oder diskriminierende Situationen nicht unabhängig von der Quelle oder Kategorisierung ein couragiertes, zivilgesellschaftliches Handeln?

Im Bereich der Demokratiegefährdung sind auch jeweils einmal explizit Burschenschaften thematisiert worden sowie die Themen Gewalt und die Abwertung bzw. Verachtung der Demokratie.

Weitere wichtige Themenbereiche innerhalb der Demokratiebildung in Thüringen können mit den vier Unterkategorien *Empowerment und Zivilgesellschaft, Gestalten demokratischen Miteinanders in Vielfalt, Menschenrechte und globales Verstehen* benannt werden. Es handelt sich hierbei um Themen, die eine Stärkung prodemokratischer politischer Kultur beinhalten (deswegen die Bezeichnung der übergeordneten Kategorie: *Stärkung demokratischer Kultur*).

¹⁹ Tabelle II., Kategorie Demokratiegefährdung, Nr.35.

Europa, die Europäische Integration, Flucht und Migration, weltweite Krisen aber auch ökologische und wirtschaftliche Themen sind jeweils einmal genannt unter der Unterkategorie *Globales Verstehen* zusammengefasst.

Die aufgezählten relevanten Auseinandersetzungen mit Fragen von Mehrheit und Minderheit bzw. ihrem Schutz, die Antidiskriminierungsarbeit oder auch die Flüchtlingspolitik und Migrationspolitik verbergen sich hinter der Unterkategorie *Menschenrechte*.

Demokratisches Miteinander in Vielfalt vereint Fragen der Partizipation und diskriminierungsfreien Beteiligung ebenso wie die Anerkennung von Vielfalt, Pluralität und die notwendige Toleranzerziehung.

Die Stärkung der Zivilgesellschaft, die Förderung zivilgesellschaftlicher Aktivität, das Aufzeigen von Möglichkeiten der Mitgestaltung und Beteiligung sowie der kritische Umgang mit Medien, Meinungen, Presse oder Geschichte sind als aktuell relevante Themen unter *Empowerment und Zivilgesellschaft* zusammengefasst.

Neben den großen Themenbereichen *Demokratiegefährdung* und *Stärkung demokratischer Kultur*, die sich vor allen als Inhalte von Bildungs- und Lernprozessen für diverse Zielgruppen ausmachen lassen, ist ein dritter Bereich zu kategorisieren, mit dem sich demokratiebildende Akteure einzeln oder auch gemeinsam beschäftigen. Hierbei handelt es sich um Fragen zu *Strategien der Entwicklung von Demokratiebildung*.

Außer allgemeinen Fragen zur Wirkung von Projekten, der Erreichbarkeit von Zielgruppen oder der Schwierigkeit, wie konzeptionell auf gesellschaftliche Entwicklungen reagiert werden kann, ist die Schaffung von verlässlichen Strukturen für demokratiebildende Akteure in Thüringen ein großes Thema gewesen. Zum einen beschäftigt die Akteure die Gestaltung der Regelstrukturen, allen voran Schule und Erziehungseinrichtung, als demokratische und demokratiebildende Räume; zum anderen die Schaffung einer gemeinsamen und eigens die Demokratiebildung stützenden Struktur.

Das Thema Demokratiebildung möchten unterschiedliche Akteure und Institutionen aus ganz Thüringen anlässlich eines nahenden Jubiläumsjahrs und unter dem Titel *Thüringen 19_19* voranbringen. Thematisch soll es nicht nur um eine Verankerung in Regelstrukturen, sondern um neue didaktische Impulse angesichts der enormen gesellschaftlichen Herausforderungen gehen.²⁰

4.3 Die Stärken und Schwächen der Demokratiebildung in Thüringen

Das dritte deduktive Kriterium, nach dem die Aussagen in den Interviews abgesehen wurden, waren *Einschätzungen zum Stand der Demokratiebildung*.

Entscheidend für die Zuordnung zu dem Kriterium ist, dass Inhalte, Sachverhalte oder Entwicklungen durch die interviewte Person nicht einfach genannt, sondern positiv oder negativ bewertet worden sind (bezogen auf die demokratiebildende Tätigkeit).

Die Ergebnisse sind in die Kategorien *Stärke* (positive Entwicklungsprozesse), *Schwäche* und in konkret formulierte *Forderungen/ Bedarfe* einteilbar, unter denen wiederum Gruppen und Unterkategorien zusammengefasst wurden:

- **Stärke** (positive Entwicklungsprozesse)
 - Thematisch/konzeptionell/strategische Entwicklung, Strukturfördernde Entwicklung, Entwicklungen zur Fachkräftequalifizierung
- **Schwäche**
 - Demokratische Kultur, strukturelle/institutionelle Bedingungen, Professionalität von Fachkräften, Prozesse der Demokratiebildung
- **Forderungen /Bedarfe**
 - Wissenschaft, Praxis, Politik

Das in mehreren Schritten geordnete und zusammengefasste Material in Tabellenform ist äußerst umfangreich, wobei die Schwächen und formulierten Forderungen den hauptsächlichen Umfang stellen. Dies ist allerdings nicht verwunderlich. Wie eingangs beschrieben, lag bereits in den im Leitfaden formulierten Fragen ein gewisser Fokus auf das Erhalten von Informationen zu möglichen Problemfeldern. In der nächsten Förderphase wird es auch darum gehen

²⁰ <http://www.thueringen19-19.de/> (zuletzt aufgerufen am 27.12.2016)

müssen, die wahrgenommenen Stärken weiter zu schärfen, um positive Entwicklungen der Demokratiebildungen in Thüringen erhalten oder verstärken zu können.

4.3.1 Stärken

Wie im Aktionsplan Demokratiebildung dargestellt, nehmen auch die Akteure der Demokratiebildung eine positive Entwicklung und eine wachsende Bedeutung ihres Arbeitsfeldes wahr. Dass sich hier etwas in Bewegung befindet, wird auch deutlich in ihren Einschätzungen der *Stärken*. Alle positiv gewerteten Einschätzungen beziehen sich auf aktuelle *Entwicklungsprozesse*, so auch der Name der Kategorie.

Die als positiv bewerteten Entwicklungen lassen sich in Unterkategorien *thematischer/ strategischer/ konzeptioneller* sowie *strukturfördernder* Art einordnen. Auch im Bereich *Entwicklungen zur Fachkräftequalifizierung* gibt es erste positive Entwicklungen zu berichten.

Zu den positiven Einschätzungen über die Entwicklungen der Demokratiebildung auf *thematischer, strategischer oder konzeptioneller* Ebene gehört, dass die Demokratiebildung wesentlich ernster genommen wird als noch vor ein paar Jahren. Demokratie in Schule und Erziehungseinrichtungen ist mittlerweile zu einem wichtigen Thema geworden. Eine ganze Reihe an tollen Projekten sei in diesem Bereich entstanden und Schulsozialarbeit habe zudem eine Öffnung ermöglicht.

Auch wurde berichtet, dass zivilgesellschaftliche Akteure selbstständiger im Handeln geworden sind.

Vor allem die Debatte um den Bildungsplan bis 18 wird als Meilenstein beschrieben und der jährliche Thüringen Monitor als Grundlage für Denk BUNT, dem Landesprogramm für Demokratie, Toleranz und Weltoffenheit.

Von mehreren AkteurInnen wird die übergreifende Zusammenarbeit, demokratiebildender Strukturen, anlässlich eines demokratierelevanten Jubiläums 2019, als ein strategisch stärkender Prozess benannt, der neue Ansätze und ein breiteres Konzept ermöglicht.

Als *strukturfördernder Prozess* für die Demokratiebildung der letzten Jahre in Thüringen wird das Landesprogramm Denk BUNT genannt, welches als großer Gewinn, gerade für Akteure und Träger, gewertet wird. Neben großzügiger finanzieller Unterstützung und vielen guten Ansätzen, hat es, laut der ExpertInnen, vor allem Vernetzung und wachsende Kooperationen hervorgebracht.

Hinweise für erste positive Prozesse im Bereich der *Qualifizierung von Fachkräften*, ist die Einrichtung einer Stelle „Demokratieerziehung“ in einem fortbildungsrelevanten Institut. Auch wird von AkteurInnen wahrgenommen, dass sich auch LehrerInnen zunehmend für eine offene Gesellschaft engagieren und KITAS recht schnell ein Bewusstsein für ihre Verantwortung entwickelt haben.

4.3.2 Schwächen

Schon allein auf Grund der gewählten Frage, wo die größten Herausforderungen bzw. Schwächen im Bereich der Demokratiebildung gesehen werden, fielen entsprechende Einschätzungen sehr viel umfangreicher aus. Ziel war es, die Schwächen so konkret wie möglich zu benennen und einzusortieren. Aus diesem Grund sind Aussagen detailliert in Gruppen, Unterkategorien geordnet worden, ohne sie zu stark zu abstrahieren.

In der deduktiv gebildeten Kategorie *Schwäche* sind folgende vier induktive Unterkategorien zusammengefasst: 1. *Demokratische Kultur*, 2. *strukturelle/institutionelle Bedingungen*, 3. *Professionelles Handeln von Fachkräften* und 4. *Prozesse der Demokratiebildung*.

In der Unterkategorie zu Schwächen der *demokratischen Kultur* Thüringens sind jeweils Aussagengruppen zu fehlendem *Demokratieverständnis*, mangelnden *Demokratiekompetenzen* und zu *gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen* in Thüringen sortiert. Es handelt sich um allgemeine, nicht personengruppenbezogene Formulierungen, die Aufschluss über die Verhältnisse in Thüringen geben.

Die als negativ zu bewertenden Einschätzungen der interviewten Personen in der Gruppe *Demokratieverständnis* lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Die Demokratie werde oft äußerst verstaatlicht gesehen, es wird eine Staatsgläubigkeit

wahrgenommen, d.h. Demokratie wird sehr eng und der Staat, von einem selber losgelöst als „die da oben“, verstanden. Der Zivilgesellschaft werde zudem mit Skepsis begegnet.

Mangelnde *Demokratiekompetenzen* zeichnen sich nach Einschätzungen der ExpertInnen in der Gesellschaft mitunter durch fehlendes Wissen zu politischen Abläufen, demokratischen Prozessen und eine mangelnde politische Urteilsfähigkeit aus. Außerdem werde neben einem mangelhaften Verständnis über das politische „System Demokratie“ nicht gesehen, dass Demokratie mehr als nur eine Herrschaftsform sei. Viele Rechte, Pflichten, aber auch gesellschaftliche Mitwirkungsmöglichkeiten und Mitbestimmungsnotwendigkeiten würden gar nicht erkannt.

In die Gruppe der *gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen*, welche als schwächend bzw. schwierig für die Demokratiebildung beschrieben werden, gehört eine zunehmend spürbare Spaltung, in der keine Aushandlungsprozesse mehr stattfinden und ein Teil der Menschen mit Informationen und Angeboten nicht mehr zu erreichen ist. Ebenso wird wahrgenommen, dass Ziele und Inhalte der Demokratiebildung häufiger mit gesellschaftlichen oder auch familiären Gegenentwürfen und Vorstellungen kollidieren, was die Arbeit erschwert.

Schwächen, welche sich eher auf *strukturelle oder institutionelle Bedingungen* zurückführen lassen, sind in einer eigenen Unterkategorie zusammengefasst. Hier geht es sowohl um Aussagegruppen, die sich vor allem auf den Bereich der *Bildungseinrichtung* und dort speziell auf *Schule*, aber auch auf *Verwaltung bzw. Behörden* beziehen.

Nach den ExpertInnen seien Bildungseinrichtungen, insbesondere staatliche, selten aus sich heraus demokratische Gebilde. Die Schwierigkeit bestünde darin, in ihnen eine demokratische Atmosphäre zu schaffen, welche Demokratielernen überhaupt erst ermöglicht. Denn genau da sehen die PraktikerInnen das Problem: „Bildung kommt gegen Erfahrung nicht an. Das heißt, in dem Moment, in dem der erste engere Teil von Demokratiebildung eingebettet ist in eine autoritäre politische Lernkultur,

wird zwar das Wissen der Demokratie vermittelt, aber, wenn man so will, politisch, kulturell und methodisch dementiert“.²¹

Auch wird Lernen beschrieben als ein nicht selten fließender Übergang starrer Systeme von Regelstrukturen, vom Kindesalter bis zum Beruf.

Eine wirklich demokratiebildende bzw. demokratiepädagogische Grundstruktur in Erziehungsinstitutionen gäbe es hingegen bisher noch nicht.

Diese Beschreibungen der Schwächen finden sich bezogen auf *Schule* noch einmal im Besonderen wieder. Hinzu kommt, dass Demokratiebildung dort vor allem in Form von Projekten beschrieben ist, die von außen initiiert werden und meist nicht anschlussfähig an den schulischen Alltag sind.

Schulen würden zu selten Demokratiebildung als ihren Auftrag verstehen und werden selber als sperrig wahrgenommen. Die Bereitschaft zu schulinternen Diskursen über eine gemeinsame demokratische Schulkultur, aber auch zu schulübergreifenden Themen, zum Beispiel wie welche Inhalte in Lehrplänen oder Schulbüchern dargestellt sind, wird als schwach beschrieben. Noch immer beginne beispielsweise der „Geschichtsunterricht mit der Sesshaftmachung und danach wird über ein paar Jahrhunderte hinweg Migration als Störung behandelt“²².

Auch wird kritisiert, wie in Schule Entscheidungen getroffen werden und dabei durch reine Mehrheitsentscheidungen immer die gleichen Minderheiten erzeugt und ausgeschlossen werden. Auf Mitbestimmung sei Schule als hierarchische Institution nicht per se ausgelegt.

Von strukturell schwächenden Bedingungen betroffen seien aber nicht nur *Bildungseinrichtungen*, sondern, in einer zweiten Gruppe, auch *Verwaltungen und Behördenstrukturen*. Für die Demokratiebildung wird behauptet: „Verwaltung oder Polizei, also da wo die Institutionen tief geregelt und geordnet laufen, ist es am schwersten hineinzukommen und Veränderungen zu bringen“²³.

²¹ Tabelle III, Kategorie Schwäche, Unterkategorie Struktur/institutionelle Bedingungen, Nr. 1.

²² Ebd., Nr. 5.

²³ Ebd., Nr.80.

Wenn *strukturelle Bedingungen* als problematisch beschrieben werden, wie sieht es mit den Kompetenzen der Agierenden innerhalb der Strukturen aus? Zum einen können strukturelle Begebenheiten Handelnde vor Herausforderungen stellen, zum anderen werden Strukturen von Handelnden hervorgebracht und getragen.

Negative Einschätzungen, die sich auf die Kompetenzen und damit auf das *professionelle Handeln von Fachkräften* beziehen, sind unter gleichnamige Unterkategorie sortiert worden.

Neben ganz *allgemeinen Einschätzungen* können zudem Aussagen in weiteren Gruppen unterschieden werden, die sich auf *pädagogische bzw. lehrende Fachkräfte* beziehen sowie auf Fachkräfte in Verwaltungsbereichen.

Allgemein lässt sich sagen, dass bezüglich des demokratischen Miteinanders von Fachkräften, aber auch bezogen auf ihre Zielgruppe, Verbesserungsmöglichkeiten wahrgenommen werden.

In Hinblick auf *pädagogisches Fachpersonal und Lehrkräfte* gab es kritische Einschätzungen im Bereich der *Kompetenzen, dem Verständnis des Arbeitsauftrags* und auch der demokratischen *Einstellung*.

Schwächen professionellen Handelns sind genannt worden sowohl im Hinblick auf *fachdidaktische* und *allgemein demokratiepädagogische Kompetenzen* sowie auf *Handlungskompetenzen im Umgang mit antidemokratischen Herausforderungen*.

So spiegelt sich die bereits erwähnte Kritik an Lehrplänen und Schulbüchern auch an der wahrgenommenen didaktischen Herangehensweise von Lehrkräften beispielsweise im Gesichtsunterricht. Für Demokratielernen fehlten, laut ExpertInnen, die lebensweltlichen Bezüge, dafür erinnere der Unterricht „eher an die voruniversitäre Historikerausbildung“.²⁴

Auch wird in Frage gestellt, wie die in Bildungsplänen zunehmend stärker formulierten Ziele der Demokratiebildung von Lehrkräften umgesetzt werden können, die selber nicht ausreichend Demokratiekompetenzen erlernt haben. Das wiederum

²⁴ Tabelle III, Kategorie Schwäche, Unterkategorie Professionalität Fachkräfte, Nr.9.

deckt sich mit geschilderten Erfahrungen, dass Erlerntes aus Demokratieprojekten nicht zuletzt auch an den Lehrkräften scheitert und sich dadurch als nicht anschlussfähig an den schulischen Alltag erweist.

Neben Kompetenzdefiziten sind eine ganze Menge ExpertInnen-Aussagen zusammenfassbar unter der Bezeichnung *fehlendes Verständnis des Arbeitsauftrags*. Auch hier zeigt sich, dass Struktur und Handelnde sich direkt bedingen: von Lehrkräften würde Demokratiebildung nicht als ganzheitliche Aufgabe verstanden, sondern maximal den KollegInnen der Fachbereiche Sozialkunde, Geschichte, etc. zugeschrieben.

In allen Interviews kam zur Sprache, dass Demokratie und Demokratielernen als Nische, nicht aber als Grundlage und schon gar nicht als fächerübergreifender Auftrag verstanden wird. Auch ist artikuliert worden, dass Lehrkräfte nicht beziehungsweise nur schwer in die dafür nötigen Fortbildungen zu bringen sind.

Neben dem fehlenden *Verständnis für Demokratiebildung als Arbeitsauftrag* in Regelstrukturen und *Kompetenzdefiziten* verwiesen die Interviewaussagen auch mehrfach auf *problematische Einstellungen* bei Lehrkräften beziehungsweise PädagogInnen.

Natürlich sind Fachkräfte dieser Bereiche Menschen wie alle anderen auch und so sind Forschungsergebnisse, wie die des Thüringen-Monitors, auch auf ihre Gruppe anwendbar. Dennoch sind Hinweise zu antidemokratischen Einstellungen von PädagogInnen und LehrerInnen für die Demokratiebildung und ihre Ziele besonders herausfordernd und nicht einfach durch Qualifizierungen oder Prozesse der Professionalisierung „behebbar“.

Politikverdrossene und demokratiemüde Haltungen äußern sich laut ExpertInnenaussagen in Frustration und Schimpfen über „die Politik“ ebenso wie im Defizit, demokratische Aushandlungsprozesse und gesellschaftliche Veränderungen anzuerkennen.

Schwerwiegender sind sicherlich Einschätzungen und geschilderte Erfahrungen, die auf *menschenfeindliche Einstellungen* und sogar Verhalten schließen lassen, zum

Beispiel Äußerungen wie: „Die Würde des Schülers ist unantastbar. Da haben wir ein großes Problem mit vielen Lehrern.“²⁵ oder auch „...wo bei Protesten gegen die Flüchtlingsunterbringung ja auch viele Lehrer dabei waren. Also so zu tun, als sei die Gruppe der Lehrer eine homogene funktionierende Gruppe, die auf der Seite der Demokratiebildung stünde, das halte ich für ein falsches Bild.“²⁶

So schilderten ExpertInnen auch Erfahrungen mit PädagogInnen und Lehrkräften, welche bewusst in Opposition zu den formulierten Zielen des Bildungsplans bis 18 gehen, die zum Beispiel queere Familienkonstellationen ablehnen. In einem der Interviews äußert die demokratiebildende Person in diesem Zusammenhang: „das ist an vielen Stellen auch schon Verletzung des Bildungsauftrags, den die PädagogInnen haben.“²⁷

Außer bei Lehrkräften und PädagogInnen sind auch defizitäre *Demokratiekompetenzen* bei Fachkräften der Verwaltung und PolitikerInnen thematisiert worden. So äußerte eine der interviewten Personen auch den Wunsch nach demokratiebildenden Angeboten für MandatsträgerInnen in Thüringen.

Kritische Einschätzungen für die Demokratiebildung sind bisher bezogen auf die *demokratische Kultur* und das *professionelle Handeln von Fachkräften*, insbesondere im pädagogischen Bereich mit Bildungsauftrag, getätigt worden.

Außer zur *Demokratischen Kultur*, zu *strukturellen/institutionellen Bedingungen* und zur *Professionalität von Fachkräften*, sind in einer weiteren Unterkategorie Aussagen verschiedener Gruppen zusammengefasst, die Einschätzungen zu *Prozessen der Demokratiebildung* enthielten.

Es handelt sich hierbei um ExpertInnenaussagen, die Abläufe bezogen auf die Demokratiebildung negativ bewerten.

Kritische Aussagen zu *Abläufen bzw. Prozessen* lassen sich in drei Bereiche und nach ihnen benannte Gruppen einteilen: der *Qualifizierung bzw. Ausbildung von*

²⁵ Ebd., Nr.44.

²⁶ Ebd., Nr.11.

²⁷ Ebd., Nr.145.

Fachkräften; thematische, konzeptionelle und strategische Entwicklungen; schließlich strukturgebenden Förderung bzw. Finanzierung.

Demokratiebildung ist in Ausbildungs- und Qualifizierungsprozessen für Personen mit pädagogischem beziehungsweise bildendem Auftrag nach Einschätzung der ExpertInnen bis heute nicht existent.

Eine entsprechende inhaltliche Verankerung des Themas Demokratie in Bildung und Ausbildung, insbesondere als Gesellschafts- und Lebensform, wird als ein noch langer Weg beschrieben.

Vor allem bemängelt werden das Fehlen einer professionsspezifischen Form der Ausbildung und die Etablierung von Qualitätsstandards sowie ein tiefgreifendes Herangehen an pädagogische Haltungen. Eine umfassende wissenschaftliche Beschäftigung mit genau diesen Fragen fehle. Diese allerdings brauche es, um mehr als nur den Wunsch und Willen nach Demokratiebildung zu artikulieren.

Bei immer weitgehender formulierten Anforderungen wird unter diesen Umständen eher die Gefahr der Überforderung von Fachkräften insbesondere im Bereich Schule gesehen.

Wenig überraschend wird Demokratiebildung von den Interviewten stattdessen hauptsächlich im Rahmen von Fort- und Weiterbildung beschrieben. Allerdings wird auch befürchtet, dass die entsprechenden Fortbildungseinrichtungen das nicht als Referenzaufgabe verstehen könnten.

Es wird deutlich, dass eine professionsspezifische Auseinandersetzung, welche für die Erfüllung von Qualitätsstandards notwendig wäre, in Fortbildungsprozessen zu kurz kommt. Dazu gehört auch die bereits an anderer Stelle erwähnte Auseinandersetzung mit Begrifflichkeiten und daraus abgeleiteten Handlungsgrundlagen.

Thematisch, konzeptionell und strategisch wird die notwendige Erreichbarkeit unterschiedlicher Zielgruppen mit den Themen, Angeboten und Formaten ebenso kritisch hinterfragt, wie auch die als eng empfundenen Strukturen, in denen Angebote entwickelt werden.

Es wird bemängelt, dass demokratiebildende Fortbildungsangebote für Erwachsene und somit auch Fachkräfte häufig nicht regulär, sondern außerhalb der eigentlichen Arbeitszeit stattfinden.

Dass Demokratiebildung nicht regulär in Bildungs-, Ausbildungs- und Qualifizierungsprozessen verankert ist, zeigt sich auch in der Kritik an der *Förderstruktur und Finanzierung*.

Die sich daraus ergebende Abhängigkeit von Geldgebern wird nicht nur als zeitfressender Verwaltungsakt, sondern auch als ein Dauerkampf um Fortführung von Stellen bzw. Projekten, verbunden mit Unsicherheit und Zeitdruck, beschrieben. Auch wird explizit geäußert, dass ein Arbeiten auf dieser Grundlage als wenig professionell empfunden wird.

Als großes Hindernis wird auch das aus der Projektförderung im föderalen System entstehende Kooperationsverbot beschrieben, das sich nicht zuletzt dadurch auszeichnet, dass sich zum Beispiel Ministerien auf Bundesebene in Konkurrenz begegnen.

Verbesserungswürdig erscheinen auch einige Punkte des ansonsten als großer Gewinn empfundenen Landesprogrammes Denk BUNT. Gerade hier erscheint der terminlich viel zu späte Fortschreibungsprozess, dem zwar gute Absichten, aber zu wenig Strategie attestiert wird, für demokratiebildende Akteure eine große Herausforderung zu sein.

Kritisiert wurden in diesem Zusammenhang auch der demokratische Beteiligungszugang von zivilgesellschaftlichen Akteuren außerhalb etablierter Träger und indirekter Kanäle sowie die Abstimmung der Fortbildungsangebote.

Für eine notwendige Professionalisierung und Etablierung der Demokratiebildung über Fortbildungsprozesse hinaus bedarf es ExpertInnenmeinung künftig mehr finanzieller Mittel.

4.3.3 Forderungen und Bedarfe

Die interviewten demokratiebildenden Akteure beschrieben aber nicht nur aktuelle Situationen, Prozesse und gaben kritische Anmerkungen, sondern formulierten auch oft umfassende Vorschläge. Zudem ist für wissenschaftliche Perspektive direkt nach Sachverhalten gefragt worden, die ihrer Meinung nach einmal untersucht werden sollten.

Forderungen bzw. konkret formulierte Bedarfe sind in Gruppen zusammengefasst und in Unterkategorien nach Empfängern sortiert worden. Neben *Praxis* und *Politik* richten sich die Vorschläge größtenteils an die *Wissenschaft*.

Hierbei handelt es sich neben *strukturellen Forderungen* und gewünschten *Untersuchungen* häufig um konkrete Bitten an die Wissenschaft nach *Kooperation mit der Praxis*. Diese beziehen sich auf die *wissenschaftliche Begleitung*, den *Transfer wissenschaftlicher Ergebnisse* und *gemeinsame Konzepterarbeitung*.

Als eine wünschenswerte *Struktur* ist eine Arbeitseinheit oder Professur an einer der Thüringer Hochschulen beschrieben worden, die sich mit der institutionellen Bildung unter dem Aspekt Demokratielernen oder Demokratiebildung, über die fachdidaktischen oder schulpädagogischen Aspekte hinaus, beschäftigt.

Wünsche zu konkreten wissenschaftlichen *Untersuchungen* sind wie folgt benannt worden:

- Wissen zu Demokratie als Lebens-, Gesellschaft-, und Herrschaftsform
- Was ist bei Teilnehmenden demokratiebildender Angebote hängen geblieben?
- Wie werden Bildungsangebote kommuniziert?
- Wer kommt in den Genuss demokratiebildender Angebote und warum kommen Lehrkräfte nicht zu Fortbildungen?
- qualitative Untersuchung zu Einstellungen von Fachkräften aus den Bereichen Kita und Schule
- Demokratiebewusstsein in der frühkindlichen, schulischen und außerschulischen Bildung
- Untersuchung zum Übergang Kita – /Schule

- Demokratische Schulentwicklung und wie verhält sich Schule zu ihrem kommunalen Umfeld
- vergleichende Stadtkulturforschung zur Wirkung von Angeboten auf politische Partizipationsniveaus
- Civic Education in anderen Ländern

Forderungen nach engerer *Kooperation von Wissenschaft und Praxis* und nach *wissenschaftlicher Begleitung* der Demokratiebildung sind nicht nur für die pädagogischen Entwicklungen im Allgemeinen, sondern ganz konkret auch für das Vorhaben 19_19 artikuliert worden. Zudem gab es den Vorschlag, das Landesprogramm Denk BUNT zu begleiten und stärker als bisher qualitativ zu evaluieren.

Für den Transfer wissenschaftlicher Ergebnisse wurde ein engerer Dialog und Praxisaustausch gewünscht, der zum einen eine stärkere Berücksichtigung von Ergebnissen in Anträgen und Projektkonzepten ermöglicht und zum anderen eine Aufarbeitung für die Anwendung in unterschiedlichen Bildungsbereichen. Die Forderung gilt insbesondere für den Thüringen Monitor, dessen Datenauswertung nicht nur tiefgreifender, sondern auch praxistauglicher gewünscht wird. Die mehrfach formulierten Forderungen nach Transfer und echtem Dialog beziehen sich auch ausdrücklich auf gemeinsame Diskussionen.

Für die weitere Entwicklung der Demokratiebildung ist sich auch mehrfach für eine künftig enge Kooperation mit dem KomRex, über die bisherigen einzelnen personenbezogenen Kontakte hinaus, ausgesprochen worden.

Eine gemeinsame Entwicklung neuer Konzepte wird in folgenden Themenbereichen gewünscht:

- kritisches Verstehen von Welt und Medien
- Entwicklung professioneller Standards
- Professionalisierungsfragen im Bereich Lehrkräfteausbildung und demokratische Schulentwicklung

Neben Forderungen an die Wissenschaft gibt es auch konkrete Vorschläge an die *Praxis*. So richtete sich an Akteure und Handelnde in der *Praxis* der Wunsch nach breiter Beteiligung an der großen Projektidee 19_19.

Den Institutionen der LehrerInnenausbildung wird von ExpertInnen außerdem eine engere Zusammenarbeit mit und Einbeziehung der vielen zivilgesellschaftlichen Akteure für gemeinsame Angebote und Veranstaltungen empfohlen.

Außer den formulierten Bedarfen, die an Wissenschaft und Praxis adressiert sind, lassen sich solche ausmachen, die sich an *die Politik* richten. Konkret sind sie wie folgt zu benennen:

- Föderalismus kooperativ gestalten (Aufhebung Kooperationsverbot)
- bessere Ausstattung der Einrichtungen des Landes
- stärkere Kooperation mit zivilgesellschaftlichen Akteuren

5. Einordnung der Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Die ExpertInnen-Gespräche geben Einblicke in einen sich entwickelnden und an Bedeutung wachsenden Bereich der Demokratiebildung in Thüringen.

Angesicht gesellschaftlicher Herausforderungen sind die Ansprüche an Handlungskompetenzen für eine aktive demokratische Teilhabe hoch und entsprechend werden sie zunehmend ganzheitlich in Vorgaben, Plänen und Gesetzen formuliert.

Allerdings scheint die Umsetzung in Anbetracht der von den ExpertInnen formulierten Schwächen nicht nur bezogen auf das professionelle Handeln der Fachkräfte in Frage gestellt.

Demokratiebildung kann kaum als verankert in Regelstrukturen beschrieben werden. Vielmehr handelt es sich gänzlich um Projekt-, Fort- und Weiterbildungsangebote.

Zumindest aber für diesen Angebotsbereich und mit dem inhaltlichen Schwerpunkt Abwehr von Demokratiegefährdung und Menschenfeindlichkeit gab es in Thüringen mehr als nur ein Bekenntnis. Die Etablierung eines lang ersehnten

Landesprogrammes unter dem Namen *Denk BUNT* nahm von der ersten Willensbekundung bis zur Verabschiedung über zehn Jahre in Anspruch.

Mit der inhaltlichen Ausrichtung bewegt sich das Programm in dem Themenbereich, der von sechs der sieben Interviewten als besonders relevant benannt wurde.

Zudem ist deutlich geworden, dass die PraktikerInnen dankbar sind für diese Errungenschaft und dass das Programm von ihnen als finanziell fördernd und strukturstärkend gewertet wird.

5.1 Die Bedeutung von *Denk BUNT* für die Demokratiebildung in Thüringen

Weil Demokratiebildung als wenig verankert wahrgenommen wird, haben Projektangebote in Thüringen einen hohen Stellenwert. Das Landesprogramm ist in seiner Funktion dringend notwendige Feuerwehr, vor allem gegen antidemokratische und demokratiegefährdende Tendenzen. Mit Hilfe von *Denk BUNT* organisieren u.a. demokratiebildende Akteure Fort- und Weiterbildungen, die eine Auseinandersetzung mit demokratie- und menschenverachtenden Einstellungen, Aktivitäten, mit Ungleichwertigkeit und daraus resultierender Diskriminierung, Ausgrenzung und Gewalt ermöglichen.

Ziel ist es zumeist, Handlungskompetenz im Umgang mit derartigen Herausforderungen zu erlangen, mit welchen sich die teilnehmenden Personen bereits zumeist konfrontiert sehen. Von daher ist das Landesprogramm, bezogen auf Demokratie und ihre Gefährdung, anders als in der Expertise des KomRex zu seiner Überarbeitung dargestellt, nicht vorrangig präventiv, sondern intervenierend zu verstehen. Das ändert sich auch nicht mit der neueren inhaltlichen Erweiterung zur Förderung interkultureller Öffnung und der nötigen Sensibilisierung für Gleichbehandlung und Diversity. Das Landesprogramm ermöglicht häufig den (Nach)Erwerb nötiger Kompetenzen und bezogen auf Fachkräfte Standards professionellen Handelns.

5.2. Grenzen von Weiterbildungsangeboten

Fort- und Weiterbildungen dienen der Aufrechterhaltung einer an professionellen Standards angelegten Handlungsfähigkeit. Gibt es diesbezüglich Defizite oder Bedarfe, kann auf diesem Weg sicherlich überbrückend nachgebessert werden, die Qualifizierung selber kann aber nicht dauerhaft auf Weiterbildungsangebote ausgelegt sein. Das Problem fehlender Grundprofessionalisierung kann so nicht behoben werden. Das gilt auch für das Landesprogramm, das schwerpunktmäßig das Engagement gegen antidemokratische Herausforderungen stärkt, Projekte und Weiterbildungen ermöglicht.

Demokratiebildung ist nach Einschätzung der ExpertInnen in Ausbildungsprozessen nicht präsent. Daran ändert auch punktuelles Engagement nichts, wie es beispielsweise durch die Professur für Didaktik der Politik im Lehrprojekt „Taktvoll gegen Rechts“ im Rahmen des Praxissemesters des Jenaer Modells der Lehrerbildung gegeben ist. Nach Ansicht der ExpertInnen bedarf es für die sozialen Berufe einer grundständigen professionsspezifischen Form der Qualifizierung und der Etablierung von Qualitätsstandards.

Für ein professionelles Verständnis von Fachkräften sozialer oder gar pädagogischer Kontexte ist eine Demokratiebildung ausschließlich über Fortbildungsangebote wenig zielführend. Spätere, in Weiterbildungen erworbene Kompetenzen werden verständlicherweise oft als Zusatz- bzw. Extraqualifikation zum eigenen Arbeitsauftrag verstanden, nicht aber als Basis oder Grundlagenkompetenz. Das Problem, Demokratie- und Menschenrechtsbildung nicht als Grundlage und Arbeitsauftrag für alle sozialen Berufe zu verstehen, wird nicht gelöst, solange dies nicht in Studium und Ausbildung einheitlich verankert wird.

Notwendige kontinuierliche Weiterbildungen müssen auf ein stabiles, den jeweiligen Arbeitsauftrag reflektierendes Verständnis gebaut werden können. Anderenfalls läuft Demokratie- und Menschenrechtsorientierung im professionellen Kontext sozialer Fachkräfte Gefahr, als „persönliche Haltung“ verstanden zu werden. Antidiskriminierungsgrundsätze, Gleichbehandlungs-, Gleichstellungs- und Inklusionsgesetze, Kinderrechte und Jugendschutz sind aber der rechtliche Rahmen

für den Arbeitsauftrag. Fehlende demokratische Einstellungen, das Ausbleiben von Interventionen bei Menschenverachtung, Herabsetzung und Diskriminierung in sozialen oder pädagogischen Berufen ist Ausdruck fehlender Professionalität – und ein Verstoß gegen den Arbeitsauftrag.

5.3 Die Bedeutung professionsspezifischer Standards an 2 Beispielen

Es ist wichtig, Demokratiebildung bezogen auf die Zielgruppe inhaltlich wie auch didaktisch zuzuschneiden. Beispielsweise muss eine handlungsorientierte Auseinandersetzung mit menschenrechts- und demokratiegefährdenden Situationen und Entwicklungen stärker auf die jeweilige Rolle oder auch den Arbeitsauftrag zugeschnitten werden. Es gehört auch zur Demokratiebildung, ein Bewusstsein für die Pluralität der Funktionen, Aufgaben und Zuständigkeiten innerhalb einer demokratischen Gesellschaft zu entwickeln.

Die Rolle „der Zivilgesellschaft“ – bezogen auf den Schutz von Demokratie und Menschenrechten – ist nicht nur eine andere als die von Ermittlungs- und Strafverfolgungsbehörden oder Gerichten, sie unterscheiden sich auch im Einzelnen hinsichtlich der Aufträge, Methoden und diversen Handlungsrahmen.

So ist die schwierige Frage, ob diskriminierende Inhalte oder diskriminierendes Verhalten schon als rechtsextrem eingestuft werden können, z.B. für tätige Personen in Sicherheitsbehörden durchaus als Handlungsgrundlage relevant, für Menschen in Kontexten mit sozialem, pädagogischem oder gar bildendem Auftrag eher nachrangig.

Dennoch brauchen Fachkräfte beider Kontexte die Fähigkeit, Demokratiegefährdungen auf ihren Arbeitsauftrag bezogen einschätzen zu können. Der Unterschied liegt darin, dass die Einstufung als rechtsextrem im sicherheitsbehördlichen Kontext auf einen Bereich hinweist, in dem sich möglicherweise eine Zuständigkeit im Sinne des Arbeitsauftrags ergibt, beziehungsweise wo es strafrechtlich relevant wird und somit die Mittel der Überwachung, Ermittlung oder Strafverfolgung zum Einsatz kommen könnten.

Im sozialen oder gar pädagogischen Kontext bezeichnet „rechtsextrem“ als die schlimmste Ausprägung von Ungleichbehandlung, Diskriminierung oder auch Kinder- und Jugendschutzgefährdung den absoluten Gegensatz des Arbeitsauftrages. Hier markiert die Zuschreibung eher den Grenzbereich beziehungsweise das Ende des Handlungsrahmens und möglicherweise eine notwendige Abgabe des ‚Falles‘ an beispielsweise Ermittlungsbehörden.

Es stellt sich also die Frage, inwieweit gesellschaftliche Phänomene in unterschiedlichen Zusammenhängen auch unterschiedlich thematisiert und beschrieben werden müssen. Zumindest sollte die Einordnung und Motivation der Begrifflichkeiten konsequenter thematisiert und zielgruppenbezogener reflektiert werden. Andernfalls besteht die Gefahr, dass nicht nur Begriffe, sondern auch Perspektiven und Handlungsmechanismen übernommen werden. Das könnte bedeuten, dass pädagogische Fach- oder Lehrkräfte ein aktives Handeln oder Eingreifen bei antidemokratischen oder menschenfeindlichen Erscheinungen beispielsweise von der Frage abhängig machen, ob es rechtsextrem oder verfassungsfeindlich ist, anstelle von ihrem Auftrag jeder Form von Diskriminierung entgegenzuwirken.

Die Gefahr besteht besonders dann, wenn die notwendige Thematisierung des „Rechtsextremismus“ erstmalig im Rahmen von Weiterbildungen stattfindet und ohne die Reflektion oder das Bewusstsein für den jeweiligen professionellen Auftrag erfolgt.

Umso mehr gilt dies, wenn eine menschenrechtsorientierte Demokratiebildung und ein den humanistischen Grundsätzen verpflichtetes Verständnis des sozialen Arbeitsauftrags in Studium und Ausbildung zu kurz gekommen sind und das Bewusstsein fehlt für den rechtlichen Rahmen der Antidiskriminierungs-, Gleichstellungs-, Gleichbehandlungs-, Inklusions- oder Integrationsgesetze oder des Kinder- und Jugendschutzgesetzes.

Beispiel 2 soll zeigen, dass professionsspezifisch unterschiedliche Demokratiekompetenzen erworben werden müssen.

Menschenrechtsorientiertes Demokratiewissen, entsprechende Urteils- und Handlungskompetenz sind Grundlage für jeden sozialen Beruf und für einen professionellen Umgang mit Menschen, insbesondere für die Arbeit mit Schutzbefohlenen.

Für die Arbeitsbereiche, die zusätzlich über einen Bildungsauftrag verfügen, reicht das aber nicht aus. Die Kompetenz, demokratiedidaktisch auch zu bilden, ergibt sich nicht automatisch aus der erlernten Fähigkeit demokratisch zu handeln. Wenn das Lernen von Demokratie neben dem Wissen und Denken auch an ein Erleben gebunden ist, stellt Demokratie als Bildungsinhalt/Thema besonders hohe methodische und didaktische Anforderungen.

Die Kompetenz, ein notwendiges, vielfältiges Methodenrepertoire zielgruppen- und kontextbezogen anzuwenden, wird nicht automatisch erfüllt, wenn demokratische Sach-, Urteils- und Handlungskompetenz bei den Professionellen gegeben sind. Mit anderen Worten, wer über Demokratie viel weiß, im eigenen Kontext demokratisch urteilen und handeln kann, wird entsprechende Kompetenzen nicht automatisch auch an Dritte vermitteln können. Herausfordernd ist hierbei nicht nur der thematische Zugang, sondern auch der Anspruch, den Lernprozess selbst, inklusiv diskriminierungsfrei, partizipativ und selbstwirksam zu gestalten.

Zielgruppen- und themenbezogene Lernprozesse unter demokratiepädagogischen Gesichtspunkten zu initiieren, benötigt Erfahrungen, anderenfalls kann die Form der Thematisierung demokratierelevanter Themen selbst demokratiegefährdend wirken.

Aktuell lässt sich dieser Effekt häufig bei der Thematisierung des Menschenrechts auf Asyl, von Flucht, aber auch von Migration allgemein beobachten. Eine oft schon durch die Methodik verursachte Zuschreibung von Menschen ist alles andere als inklusiv. Vielmehr schafft es Ungleichbehandlung anstelle demokratischer Teilhabe für die Betroffenen. Das gilt auch für viele andere demokratierelevante Themen und ihre methodischen Zugänge. Die Vielfalt der pädagogischen und didaktischen Methoden muss theoretisch wie auch praktisch erlernt, ausprobiert und vor allem reflektiert werden.

Nirgends trifft der Satz ‚Gut gemeint ist nicht automatisch gut gemacht‘ mehr zu als beim Erfahren und Lernen von Demokratie.

6. Fazit und Ausblick

Die Interviews und intensiven Gespräche mit demokratiebildenden Akteuren waren sehr aufschlussreich. So wurden nicht nur Grundlagen für eine praktikable Definition des Feldes der Demokratiebildung gewonnen, sondern auch aktuell relevante Themen dargestellt. Die sehr ausführlichen und offenen Schilderungen persönlicher Erfahrungen und Einschätzungen lieferten konkrete Hinweise über Herausforderungen und Problemlagen. Neben den erhofften Hinweisen zu künftigen Untersuchungsgegenständen formulierten die ExpertInnen selbst konkrete Vorschläge, nicht nur für wissenschaftliche Untersuchungen.

Für die Weiterentwicklung der Demokratiebildung und der dafür notwendigen Vertiefung der Stärken-Schwäche-Analyse sind vor allen die Einschätzungen zur Qualifizierung von Fachkräften besonders interessant.

Ob und in welcher Form sich eine menschenrechtsorientierte Demokratiebildung und der notwendige Erwerb entsprechender Kompetenzen in Studium und Ausbildung in Thüringen überhaupt widerspiegeln, muss konkret untersucht werden. Das gilt auch für die Frage nach professionellen Standards und zwar für alle Berufe, die sich der direkten Arbeit mit, am und für den Menschen verpflichtet haben.

Dazu gehören neben dem Erkennen und Verhindern von Diskriminierung oder Menschen- und Demokratiefeindlichkeit auch das Erlernen eines selbstverständlichen, demokratischen Handelns, das den Menschenrechten verpflichtet ist.

Wenn es sich als nötig erweisen sollte, müssen Wissenschaft und Praxis gemeinsam an der geforderten Entwicklung von Qualitätsstandards und fachspezifischen Konzepten der Professionalisierung arbeiten, damit Demokratiebildung – wie auch im Bildungsplan gefordert – erfolgreich umgesetzt werden kann.

7. Literatur

Fauser, Peter (2007): Demokratiepädagogik und politische Bildung. Ein Diskussionsbeitrag. In: Beutel, Wolfgang/Fauser, Peter (Hrsg.): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft. Schwalbach/Ts., S. 16-41.

Förster, Mario/ May, Michael (2016): Aktionsplan Demokratiebildung. Nichtveröffentlichtes Papier des Kompetenzzentrum Rechtsextremismus der Friedrich-Schiller-Universität Jena.

Glaser, Barney/ Strauss, Anselm (2010): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. 3., unveränd. Aufl. Bern.

Himmelman, Gerhard (2016): Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Reihe Politik und Bildung, Band 22, 4. Auflage, Schwalbach/Ts.

Honer, Anne (1994): Das explorative Interview: zur Rekonstruktion der Relevanzen von Expertinnen und anderen Leuten, Schweizerische Zeitschrift für Soziologie 20 (1994), 3, S. 623-640.

Kuckartz, Udo (2014): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung, Grundagentexte. 2. Auflage. Weinheim.

Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken. Weinheim.

Links:

www.courage-thueringen.de/ (zuletzt aufgerufen am 27.12.2016)

www.demokratisch-handeln.de (zuletzt aufgerufen am 27.12.2016)

www.ev-akademie-thueringen.de (zuletzt aufgerufen am 27.12.2016)

www.ejbweimar.de (zuletzt aufgerufen am 27.12.2016)

www.lzt-thueringen.de (zuletzt aufgerufen am 27.12.2016)

www.mobit.org (zuletzt aufgerufen am 27.12.2016)

www.schulportal-thueringen.de/thillm (zuletzt aufgerufen am 27.12.2016)

www.thueringen19-19.de (zuletzt aufgerufen am 27.12.2016)

GEFÖRDERT DURCH



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

www.komrex.uni-jena.de