Hochschule Neubrandenburg
University of Applied Sciences

Thema:

Demokratiepädagogik in der Erzieher*innenausbildung – Bestandsaufnahme und Perspektiven in Mecklenburg-Vorpommern

Masterthesis

urn:nbn:de:gbv:519-thesis2020-0562-9

Vorgelegt von:

Silke Gajek

Fachbereich: Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung
Studiengang: Master Social Work

Erstgutachterin:
Prof.in Dr.in Júlia Wéber

Zweitgutachterin:
Dr.in Matilde Heredia

Abgabe: 31.12.2020

INHALTSVERZEICHNIS 2

ABBILDUNGSVERZEICHNIS 4

ANLAGENVERZEICHNIS 4

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS 4

0. VORBEMERKUNG 5

1. EINLEITUNG UND AUFBAU DER FORSCHUNGSARBEIT 8

2. DEMOKRATIEPÄDAGOGIK – NEULAND IN DER FRÜHKINDLICHEN BILDUNG 11

2.1. DEMOKRATIE ALS LEBENSFORM 12
2.2. DEFINITION DEMOKRATIEPÄDAGOGIK 17
2.3. DEMOKRATIEKOMPETENZ PÄDAGOGISCHER FACHKRÄFTE 18
2.4. INTERFERENZEN ZWISCHEN DEMOKRATIEPÄDAGOGIK UND POLITISCHE BILDUNG 21
2.5 DEMOKRATIEPÄDAGOGIK IN BUNDESPROGRAMMEN UND AUF LANDESEBENE 23

3. AUSGANGSLAGE MECKLENBURG-VORPOMMERN 25

3.1 AUFLÖSUNG DDR UND TRANSFORMATION IN BEZUG AUF DIE KINDERTAGESBETREUUNG 26
3.2. AUßERFAMILIALE BETREUUNG ALS TRADITION IN SICH VERÄNDERNDEN LEBENSWELTEN 28
3.3. VERSCHÄRFUNG DER KLASSENVERHÄLTNISSE DURCH DAS EXKLUSIVE BILDUNGSSYSTEM 28

4. GESETZLICHE RAHMENBEDINGUNGEN 30

4.1. KULTUSMINISTERKONFERENZ-BESCHLUSSLAGE 31
4.2. RAHMENPLAN MECKLENBURG-VORPOMMERN 33
4.3. KIFÖG UND BILDUNGSKONZEPTION MECKLENBURG-VORPOMMERN 34

5. FORSCHUNGSDESIGN 36

5.1. METHODOLOGIE UND METHODEN 36
5.2. FORSCHUNGSABLAUF 38
5.3. FORSCHUNGSFELD UND -ETHIK 40
5.4. ENTWICKLUNG DES FORSCHUNGSSETTINGS 40
5.4.1. FRAGEBOGEN 40
5.4.2. GRUPPENDISKUSSION 42
5.4.3 PLENUM 46
5.5. ABLAUF DES FORSCHUNGSSETTINGS 46
5.6. GRUPPENMODERATION UND PRINZIPIEN DER GRUPPENDISKUSSION 48

6. FORSCHUNGSERGEBNISSE 49

6.1. AUSWERTUNG FRAGEBOGEN 50
6.1.1. ALTER, HERKUNFT UND ERSTAUSBILDUNG UND GRÜNDE FÜR BERUFSAUSBILDUNG - TEIL A 50
6.1.2. BERUFSWUNSCH – TEIL B – FRAGE B1 52
6.1.3. EINSCHÄTZUNG DER SUJEKTIVEN PRÄFERENZ DEMOKRATISCHER WERTE – TEIL C – FRAGEN C1+C2 53
6.1.4. BEWERTUNG DER DEMOKRATISCHEN WERTEVERMITTLUNG – TEIL C – FRAGEN C3+C4 UND C5+C6 54
6.1.5. VERMITTLUNG DEMOKRATISCHER WERTE IN DER BERUFSSCHULE – TEIL C – FRAGEN C7+C8 56
6.1.6. VERMITTLUNG DEMOKRATISCHER WERTE IM PRAXISBETRIEB – TEIL C – FRAGEN C8+C9 57
6.1.7. DEMOKRATIEPÄDGOGISCHE KONZEPTE IN SPÄTERER PRAXIS – TEIL C – FRAGEN C10+C11 58
6.1.8. ARBEITSFELDWÜNSCHE NACH DER AUSBILDUNG – TEIL D 59
6.1.9. AUFFÄLLIGKEITEN BEI DEN FORSCHUNGSERGEBNISSEN AUS DEM FRAGEBOGEN 60
6.2. GRUPPENDISKUSSION 61
6.3. PLENUM - DEMOKRATISCHE WERTE UND DEREN EINORDNUNG 62

7. PERSPEKTIVEN ALS FAZIT 63

7.1. PERSPEKTIVEN IM KONTEXT DER FORSCHUNGSERGEBNISSE 63
7.1.1. EPISTEMISCHE AUTORITÄT IM KLASSENZIMMER 64
7.1.2. FALLANALYSE 1: 6 – M45 – 1/6 65
7.1.3. FALLANALYSE 2: 8 – W33 – 2/2 67
7.1.4. FALLANALYSE 3: 13 – W47 – 3/2 68
7.1.5. HETEROGENITÄT IN DER BERUFSAUSBILDUNG 70
7.2. PERSPEKTIVEN FÜR MECKLENBURG-VORPOMMERN 71
7.2.1. DEMOKRATIEPÄDAGOGIK ALS QUERSCHNITTSAUFGABE 72
7.2.2.BEDARFSANALYSE UND LANDESPROGRAMM „DEMOKRATIEPÄDAGOGIK IN DER FRÜHKINDLICHEN BILDUNG“ 73
7.2.3. NACHHALTIGKEIT DER BUNDESPROGRAMME UND FORSCHUNGSVORSCHLÄGE 76
7.2.4. MINIMIERUNG SOZIALER UNGLEICHHEITEN DURCH PARTIZIPATIVE BILDUNG 78
7.3. METHODENKRITIK 80
7.4. WEITERENTWICKLUNG DES FORSCHUNGSPROJEKTES 80

8. REFLEXION 82

9. LIMITATIONEN 87

LITERATURVERZEICHNIS 88

EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG 95

ANLAGEN 96

Abbildungsverzeichnis

ABB. 1: KINDERRECHTE UND DEMOKRATIEPÄDAGOGIK – ZWEI SEITEN EINER MEDAILLE 16
ABB. 2: HANDLUNGSMERKMALE FÜR DEMOKRATIE ALS LEBENS- UND LERNFORM 20
ABB. 3: BILDUNGSABSCHLÜSSE 2018 29
ABB. 4: DEMOKRATIEUNTERSTÜTZUNG (DER BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG FÜR DIE NEUEN BUNDESLÄNDER 2020: 47) 43
ABB. 5: AUFTEILUNG NACH GESCHLECHT UND ALTER ABB. 6: VERTEILUNG ERSTAUSBILDUNG IN BERUFSZWEIGEN 51
ABB. 7: VERMITTELTE WERTEORIENTIERUNG 54
ABB. 8: BEURTEILUNG DER VERMITTLUNG DEMOKRATISCHER WERTE 55
ABB. 9: ZUFRIEDENHEIT DER WISSENSVERMITTLUNG IN DER SCHULE 56
ABB. 10: ZUFRIEDENHEIT DER WERTEVERMITTLUNG IN DER PRAXIS 57
ABB. 11: ANWENDUNG DEMOKRATISCHER KONZEPTE UND ANSÄTZE IN DER SPÄTEREN ARBEIT 59
ABB. 12: WUNSCH DES ZUKÜNFTIGES EINSATZBEREICHES 60
ABB. 13: REDEANTEILE IN DER GRUPPENDISKUSSION 61
ABB. 14: ÜBERSICHT DER GRUPPENPRÄFERENZEN DER DEMOKRATISCHEN WERTE 62
ABB. 15: WORTWOLKE GRUPPE 5 – FRAGE C2 64

Anlagenverzeichnis

ANLAGE 1 ZEITSTRAHL PHASE 1

ANLAGE 2 ZEITSTRAHL PHASE 2

ANLAGE 3 FRAGEBOGEN 14.10.2020

ANLAGE 4 DATENSCHUTZERKLÄRUNG 14.10.2020

ANLAGE 5 FRAGESTIMULUS FÜR DIE GRUPPENDISKUSSION 14.10.2020

ANLAGE 6 ABLAUFPLAN 14.10.2020

ANLAGE 7 DEMOKRATISCHE WERTE ZUR EINORDNUNG IN DER GRUPPENDISKUSSION

ANLAGE 8 ERGEBNISSE DER GRUPPENDISKUSSION

ANLAGE 9 CODEBAUM, KODIERLEITFADEN, KODIERTE FRAGEBÖGEN

ANLAGE 10 PRAKTIKABILITÄT DES FRAGEBOGENS UND VERÄNDERUNGEN

ANLAGE 11 AUSSCHNITT TRANSKRIPT VOM 14.10.2020

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung		KiTa	Kindertagesstätte
bspw.	Beispielsweise		MBWK	Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur
CJD	Christliches Jugenddorfwerk Deutschland e.V.		m.E.	Meines Erachtens
DDR	Deutsche Demokratische Republik		MV	Mecklenburg-Vorpommern
ggf.	Gegebenenfalls		u.a.	unter anderem
KMK	Kultusministerkonferenz		vgl.	vergleiche

0. Vorbemerkung

„*Ein bisschen Demokratie ist wie ein bisschen schwanger*.“ (Reintsch 2014, o.A.)

Ich habe lange überlegt, welchen Eingangssatz der passende für diese Thematik ist. Zum jetzigen Zeitpunkt habe ich mich für diesen entschieden, weil er das heutige Dilemma m.E. offenbart. Demokratie und dann noch gelebte, was heißt das konkret im kapitalistischen System, mit seinen sich zuspitzenden antagonistischen Klassenwidersprüchen und aktuellen Eskalationen? Seit über dreißig Jahren versuche ich Basisdemokratie, Mit- und Selbstbestimmung sowie Emanzipation zu leben. So ist es nicht verwunderlich, dass ich mich über die Soziale Arbeit (Autonomes Frauenhaus und Selbsthilfearbeit), mein Studium an der Hochschule für Wirtschaft und Politik Hamburg (Feministische Soziologie) und an der Hochschule Neubrandenburg (Social Work – Projektplanung und -entwicklung) sowie mein politisches Engagement (als Abgeordnete im Landtag und in der Stadtvertretung, aber auch außerparlamentarisch in Bürger* inneninitiativen (Erhalt Geburtsstation Crivitz) aktiv dafür einsetze, dass Mündigkeit, Selbstverantwortung und Selbstbestimmung keine Worthülsen und Leerstellen sind und ein Dialog auf Augenhöhe erfolgt. Von daher ist die Themen- und Fragestellung dieser Masterthesis für mich von elementarer Bedeutung. Gleichzeitig bin ich als Forscherin eng verwoben: Einerseits als privilegierte Bürgerin in der Bundesrepublik und andererseits sozialisiert in einem Land, welches es nicht mehr gibt, mit damit einhergehenden Diskriminierungs- und Exklusionserfahrungen. Dies hat mich geprägt und spielte gerade bei der Suche nach der Fragestellung, in der Literatur, den Dokumenten und auch der zu beforschenden Kohorte eine maßgebliche Rolle und lässt mich dieses Dilemma auch während des Forschungsprozesses erfahren. So gilt es die subjektiven Alltagserfahrungen zu abstrahieren, strukturelle Zusammenhänge zu erkennen und sich der eigenen Konstruktionen und Verwobenheit bewusst zu werden.

Corona fordert uns aktuell vieles ab, aber gerade die sich abzeichnende Radikalisierung und Abkehr von der demokratischen Kultur zeigt Handlungsbedarf in vielerlei Hinsicht. Am 19.11.2020 hörte ich morgens einen Bericht auf Deutschlandfunk zu der Demonstration am 18.11.2020 vor dem Berliner Reichstag in Bezug auf das Infektionsschutzgesetz. Hier wurde ein Mann interviewt und gefragt, warum er hier stehe. Da sagte er (offenbar in meinem Alter oder etwas älter) „weil ich Antifaschist bin“, und erklärend dazu sinngemäß, das habe er so in der DDR vermittelt bekommen. Allein dieser Satz lässt mich fragen: wie werden Begriffe definiert, eingeordnet und in welchen Kontext gestellt, und wie sieht man sich selbst. Nun wird sich die*der geneigte Leser*in

möglicherweise fragen, warum ich das thematisiere. In mir wächst immer mehr die Vermutung, dass Begriffe in andere Kontexte gestellt werden könnten und Demokratie bspw. einem eigenwilligen Konstrukt von politischer Indoktrinierung aus DDR-Zeiten folgt und einem Nichtangekommen sein oder vielleicht auch Ernstgenommen werden in der westlichen Demokratie aufzeigt. Die aktuell stattfindenden Corona-Demonstrationen haben eine Strahlkraft, eine Diffusität, eine Grenzüberschreitung, eine Geschichtsvergessenheit die erschüttert, lähmt. Bspw. wird lauthals gerufen „Frieden, Freiheit, keine Diktatur!". Das lässt aufhorchen, zumal oftmals ein Rückschluss auf den Herbst 1989 gezogen wird. Wir gingen 1989 auf die Straße (wobei zu fragen ist, wer das wir ist) und demonstrierten für Meinungsfreiheit, Pressefreiheit oder Reisefreiheit. 2020 stehen wir vor der Herausforderung demokratische Werte zu „verteidigen" und sie mit Inhalt, Glaubwürdigkeit und vor allem mit Erfahrbarkeit und Verbindlichkeit zu füllen. Oskar Negt hat mich mit „Denn Demokratie ist die einzige staatlich verfasste Gesellschaftsordnung, die gelernt werden muss – immer wieder, tagtäglich und bis ins hohe Alter hinein. Das sind Lernprozesse, die beginnen in den Familien und in den Kindertagesstätten, und sie enden nicht im Seniorenheim" (Negt 2019: 28) sprichwörtlich infiziert. Diese Einschätzung des lebenslangen Lernens auch in Bezug auf die Demokratie teile ich vollumfänglich, und sie hat mich letztendlich 2016 zum Masterstudium Social Work nach Neubrandenburg gebracht, wo ich mich von Anfang an mit deliberativer Demokratie und Partizipation in Kindertagesstätten beschäftigte. Sie sind für mich Bestandteil des Gemeinwesens und elementarer Ort frühkindlicher Bildung. In diesem Zusammenhang interessierte mich die Frage: Wie können sich Kinder und junge Menschen zu mündigen, selbstreflektierenden und gemeinschaftsfähigen Bürger*innen entwickeln? Und weiter gefragt: Welche Herausforderungen und Rahmenbedingungen obliegen dem Bereich der frühkindlichen Bildung, sprich der Zeit vor der Schule und außerhalb von Familie, wenn ein Großteil des pädagogischen Fachpersonals noch in der Berufsausbildung und Berufsalltag auf „Führung" und „Kontrolle" konditioniert wurde (Maiwald 2006: 169)[1] und deren Eltern möglicherweise auch. Ich habe mich lange, ausgiebig und sehr intensiv mit der Frage beschäftigt, ob ich mich Biographie forschend auf Erzieher*innen konzentriere, die schon lange in Kindertagesstätten arbeiten und die gesellschaftlichen Brüche hautnah erlebten. Das habe ich in diesem Forschungsstadium als wenig praktikabel verworfen. Ich möchte mich auf

[1] Es ist zusätzlich davon auszugehen, dass auch das Lehrpersonal, zumindest ein Großteil in den Staatlichen Schulen, ihre Ausbildung in der DDR absolvierten. Gerade für MV gibt es keine empirische Forschung dazu, wie sich die Lehrer*innenschaft in den Staatlichen und Freien Schulen zusammensetzt. Bekannt ist jedoch der hohe Altersdurchschnitt und akute Fachkräftemangel. Ein Indiz ist die neu aufgelegte Kampagne der Landesregierung in Bezug auf das Lehramt für berufliche Schule für Quereinsteiger*innen, auch für das Sozialwesen/Sozialpädagogik (MBWK MV o.J.).

die Zukunft konzentrieren und den anstehenden Generationenwechsel in der Erzieher*innenausbildung forschend begleiten. Es sind die Menschen von „Interesse“, die sich noch einmal beruflich umorientieren und einen neuen Beruf im Sozialwesen erlernen. Hierbei schwingt immer der von Geipel formulierte Satz mit: „Jede Generation hängt an ihrer Identität“ mit den erfahrenen blinden Flecken (Geipel 2019: 172) und mit einem Rucksack an Erfahrungen. Was bedeutet diese Aussage für die Erzieher*innenausbildung und Berufspraxis. Das Forschungsinteresse liegt darin begründet zu erfahren, wie heutige Erzieher*innen “ticken“, wie wichtig ihnen Demokratie ist oder wie sich ihre pädagogische Haltung darauf auswirkt, wie sie ihr Machtverhältnis reflektieren und Kinder im Kontext ihrer pädagogischen Arbeit sehen.

Als ich die Mittestudie 2018 las (Decker & Brähler 2018), fragte ich mich, ob bspw. der Begriff Diktatur von den Befragten tatsächlich gleich definiert und eingeordnet wird. In mir regte sich Zweifel und der Gedanke verfestigte sich, das zu hinterfragen. Aber das ist nicht das einzige Forschungsinteresse, denn es geht parallel darum, Argumente dafür zu entwickeln, warum die Vermittlung demokratischer Werte in Form Sozialen Lernens und partizipativer Bildung von Anfang an erfahren werden sollte, quasi zur DNA frühkindlicher Bildung gehört, ohne Zeigefinger und Anordnung. Immer wieder stoße ich in Diskussionen um die Anwendung direkter Demokratie auf die Argumentation, dass Menschen das nicht könnten und man am Beispiel der Weimarer Republik sah, wohin das führt. Ergänzend werden dann immer die Vorteile repräsentativer Demokratie und die Diktaturerfahrungen der DDR erwähnt. Mich irritiert jedoch an dieser Argumentation (oft von politischer Ebene) die Annahme, dass Menschen dazu nicht befähigt seien und man es deshalb lieber lassen sollte. In dieser Diskussion geht es meist um eine Verbindung von politischer und demokratischer Dimension bspw. in Bezug auf Bürger- und Volksentscheid und ihre ihnen abgesprochenen Kompetenzen. Ich möchte einen Schritt zurücktreten und fragen: was würde passieren, wenn schon in den Kindertageseinrichtungen „die Hoffnung, das Selbstwertgefühl und das kreative Potential der Menschen zu stärken, um repressiven Machtverhältnissen und strukturellen Quellen für Ungerechtigkeiten entgegenzutreten und diese zu bekämpfen“ (DBSH o.J.) und im Sinne von Erziehung zur Mündigkeit und Selbstbestimmung, diese eingelöst werden würde. Und wir endlich damit anfangen!

1. Einleitung und Aufbau der Forschungsarbeit

Die Aufgabenstellung beinhaltet eine Bestandsaufnahme und die Perspektivenentwicklung zur Implementierung von Demokratiepädagogik in der Erzieher*innenausbildung in Mecklenburg-Vorpommern. In Mecklenburg-Vorpommern waren zum Schuljahr 2018/19 in der grundständigen Ausbildung 1266 Schüler*innen und in der berufsbegleitenden Ausbildung 369 Schüler*innen[2] an 5 Staatlichen und 11 Freien Fach- und Berufsschulen (Bernhardt 12.09.2020: 2). Der Fokus wird auf die berufsbegleitende Berufsausbildung gelegt, da diese auf Grund erleichterter Zugänge für Quereinsteiger*innen von Interesse sein könnte. Bislang gibt es keine Erkenntnisse darüber, wer diese Ausbildung macht und warum. Auszugehen ist davon, dass Quereinsteiger*innen bereits über eine Berufsausbildung und berufliche Praxiserfahrungen verfügen und, sofern in der DDR sozialisiert, durch eine „sozialistische Schule“ gingen. Die vorliegende Masterthesis beschäftigt sich damit, zu erforschen, ob und wie Demokratiepädagogik im Berufsschulalltag umgesetzt und gelebt wird. Von Interesse ist dabei zu erfahren, wie die demokratische Werteorientierung bei den Schüler*innen ausgeprägt ist und inwiefern auf Grund von Sozialisation Unterschiede erkennbar sind. Deshalb erfolgt die empirische Forschung durch ein Praxisforschungsprojekt an einer Freien Fachschule für Sozialpädagogik in MV. Die vorliegende Masterthesis ist als Vorstudie für ein Forschungsprojekt „Demokratische Kompetenzentwicklung in der Erzieher*innenausbildung zu verstehen. Heterogenität in der Ausbildung durch Transformationserfahrungen“ (Arbeitstitel) oder eine Dissertation zu verstehen.

Der Theorieteil im Kapitel 2 befasst sich mit der Entstehung und Entwicklung der Demokratiepädagogik im Allgemeinen und im Besonderen mit der Wirksamkeit in der Kindheitspädagogik inklusive der Erzieher*innenausbildung. Beide sind als Handlungsfelder Sozialer Arbeit in der Kinder- und Jugendhilfe zu verstehen (Knauer und Sturzenhecker 2013). Weiterhin wird Demokratiepädagogik definiert und der Forschungsstand an Hand der Studie „Schlüsselkompetenzen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen für Bildung in der Demokratie“ (Bartosch et al. 2014) vorgestellt. Ein in der Literaturrecherche festgestelltes Spannungsfeld wird näher diskutiert: Demokratiepädagogik und Politische Bildung. Auffallend ist, dass durch die aktuell offen auftretenden gesellschaftlichen Verwerfungen (bspw. Corona-Demonstrationen) oder auch die rechtsextremen Tendenzen bei der Polizei der Ruf nach mehr Politischer Bildung in der bildungspolitischen und öffentlichen Debatte lauter vernehmbar ist. Beispielhaft soll hier die

[2] In der Masterthesis wird von Schüler*innen gesprochen, da es sich nicht um eine akademische Ausbildung handelt.

vom GEW Hauptvorstand verabschiedete „Schweriner Erklärung" erwähnt werden, die mehr Politische Bildung in der Berufsausbildung einfordert. „Vielmehr sollte Politische Bildung nicht nur als eigenständiges Fach mehr Wertschätzung erfahren, sie sollte auch vermehrt Querschnittsaufgabe aller anderen Unterrichtsfächer sein" (GEW Hauptvorstand 2020: 49). Erkennbar wird, dass Demokratiebildung und Partizipation von beiden Disziplinen genannt werden, jedoch in einem anderen demokratietheoretischen Zusammenhang stehen. Damit verschwimmen die Disziplinen und Demokratiepädagogik ist nach jetziger Wahrnehmung im öffentlichen und politischen Diskurs kaum wahrnehmbar. Eine Auseinandersetzung damit, wenn auch verkürzt, war für die Entwicklung des Forschungsdesigns notwendig und ist auf Grund von Sozialisationserfahrungen und politischer Indoktrierung bis 1990 in die Betrachtung einzubeziehen. Von daher werden beim Forschen diese beiden Disziplinen automatisch mitgedacht und im Kapitel 2.4 an einem Beispiel analysiert. Abschließend werden Bundes- und Landesprogramme bzw. –aktivitäten vorgestellt. Die Literatur- und Dokumentenanalyse diente außerdem der Vorbereitung, Konzipierung und Durchführung des Forschungssettings.

Schon am Anfang der Recherche wurde festgestellt, dass der Ausgangspunkt in den themenrelevanten Studien und der Literatur der Erziehungswissenschaften aber auch der Sozialen Arbeit ausschließlich in der bundesrepublikanischen Bildungs- und Demokratiegeschichte mit seiner 1968er-Generation (vgl. Gajek 2020b) und der vielfältigen pädagogischen Konzepte, wie bspw. Reformpädagogik, gesehen wird. Die ostdeutsche Perspektive, Lebenswelt und erlebte Konditionierung mit seinen biographischen und gesellschaftlichen Brüchen und der Transformationserfahrungen bleibt dabei nahezu ausgeblendet und unreflektiert – sie ist ein blinder Fleck und somit ein zusätzlicher Forschungsansatz. Um das Wissen dieser benannten Leerstelle und der Aufgabe eine Bestandsaufnahme für Mecklenburg-Vorpommern vorzunehmen, werden stark verkürzt drei wichtig erscheinende Aspekte im Kapitel 3 benannt, um die divergierende Ausgangssituation zu verdeutlichen.

Im Kapitel 4 werden Beschlüsse der Kultusministerkonferenzen für die Erzieher*innenausbildung auf die Implementierung von Demokratiepädagogik untersucht und die Situation in MV beleuchtet. In diesem Zusammenhang wird der Vorläufige Rahmenplan für die Erzieher*innenausbildung aus dem Jahre 2016 sowie die „Bildungskonzeption für 0-10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern" von 2011 analysiert.

Folgende Fragestellungen wurden für den theoretischen Bereich entwickelt:

Was ist Demokratiepädagogik und welche Bedeutung hat sie in der frühkindlichen Bildung?

Wann und wie kommt Demokratiepädagogik durch Gesetze und Verordnungen in der schulischen und praktischen Berufsausbildung in MV zur Anwendung?

Der zweite Teil der Masterthesis widmet sich der Forschungspraxis. Aus der diagnostizierten Leerstelle ostdeutscher Biographien und Transformationserfahrungen in der Wissenschaft in Bezug auf die frühkindliche Bildung, den Handlungsfeldern zur Entwicklung demokratischer Schlüsselkompetenzen und den gesetzlichen Rahmenbedingungen soll in der Berufsschulpraxis in Mecklenburg-Vorpommern erforscht werden, wie sich die demokratische Werteorientierung bei Schüler*innen in der berufsbegleitenden Erzieher*innen abbildet. Es wird vermutet, dass die berufsbegleitende Ausbildung auf Grund des Fachkräftemangels und der sich daraus ergebenden Perspektiven für eine berufliche Neuorientierung von Interesse sein könnten. Hierbei interessiert insbesondere die Frage, ob „Spuren“ ostdeutscher Sozialisation und Prägungen bei den Quereinsteiger*innen identifiziert werden können. Das entwickelte Forschungsdesign, bestehend aus Fragebogen und einer Gruppendiskussion, soll dafür genutzt werden, das Forschungsfeld und die Thematik zu erschließen. Deshalb soll in einem ersten Schritt untersucht werden, wie sich das Verständnis, eigene Erfahrungen und der Stellenwert von Demokratie als Lern- und Lebensform in der berufsbegleitenden Erzieher*innenausbildung darstellt. Der Fokus in der empirischen Forschung wird sich deshalb auf die Einordnung der demokratischen Werte und ihren subjektiven Ableitungen und Alltagserfahrungen der angehenden Erzieher*innen in der berufsbegleitenden Ausbildung konzentrieren. Es gibt nach jetziger Recherche wenig Wissen darüber, wie die Einstellung und der Stellenwert zur Demokratie und insbesondere die Einschätzung darüber, inwieweit Demokratie als Lebens- und Lernform bei den angehenden Erzieher*innen für sie relevant ist und wie sich dieses auswirkt. Die Forschungsergebnisse gelten als ein Zwischenstand und sind noch nicht abgeschlossen.

Im Kapitel 5 wird das Forschungsdesign abgebildet und deren Entwicklung. Ferner werden Forschungsmethode, Forschungsablauf und Forschungsfeld vorgestellt. Die Entwicklung des Forschungssettings wird an Hand des Fragebogens, der Gruppendiskussion und des Plenums aufgezeigt. Anschließend wird die Moderationsrolle reflektiert.

Im Kapitel 6 erfolgt die qualitative und quantitative Auswertung des Fragebogens und abschließend werden Auffälligkeiten diskutiert. Die Ergebnisse der Gruppendiskussionen, die im Plenum am 14.10.2020 vorgestellt wurden, werden ebenfalls deskriptiv vorgestellt.

Das Kapitel 7 befasst sich mit den Perspektiven, die sich aus der empirischen Forschung und Literaturrecherche ergeben. Hierbei wird zum einen die Frage der Epistemischen Autorität im Klassenzimmer, die Heterogenität in Bezug auf Lebensalter und daraus resultierender Berufs- und Sozialisationserfahrungen in der beforschten Kohorte im Theorie-und Praxis-Bezug diskutiert. Ferner wird die Praktikabilität des Fragebogens reflektiert. Zum anderen wird ein Landesprogramm „Demokratiepädagogik in der frühkindlichen Bildung in MV“ entwickelt, welches aus den Ergebnissen des Forschungsprojektes resultiert und weitere konkrete Vorschläge zur Implementierung der Demokratiepädagogik als Querschnittsaufgabe vorgestellt. Zudem werden Forschungsfragen entwickelt, die sich aus den Bundesprogrammen und den Interferenzen der Demokratiepädagogik und Politischen Bildung ableiten lassen.

Abschließend werden die Limitationen dieser Masterthesis genannt und der Forschungsprozess reflektiert.

In der Masterthesis wird von frühkindlicher Bildung gesprochen. Orientiert wird sich an der Definition der Deutschen UNESCO-Kommission, in der „[u]nabhängig von Geschlecht, Religion, ethnischer Zugehörigkeit, besonderen Lernbedürfnissen, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen etc. […] allen Menschen die gleichen Möglichkeiten offen stehen, an qualitativ hochwertiger Bildung teilzuhaben und ihre Potenziale zu entwickeln“ (Deutsche UNESCO-Kommission 2009: o.A.). Hierbei wird neben der Inklusion auf die inhaltliche und strukturelle Qualitätssicherung verwiesen. Zur Komplementierung dieser um Chancengleichheit bemühten Zielstellung sollte Demokratiepädagogik als Querschnittsaufgabe zur frühkindlichen Bildung in die Kindertagesstättenpraxis des 21. Jahrhunderts gehören und somit in die Erzieher*innenausbildung sowie Weiterbildung der pädagogischen Fachkräfte.

2. Demokratiepädagogik – Neuland in der frühkindlichen Bildung

Wie in den Vorbemerkungen erkennbar, ist die Frage von Interesse, wie und in welcher Form demokratisches und / oder politisches Lernen überhaupt erfolgen kann. Ab welchem Alter, in welchen Konstellationen und Lernarrangements? Und was soll überhaupt gelernt werden und wo? Was sagt beispielsweise das Wissen über die Parteienlandschaft über die demokratische

Handlungskompetenz einer*s Einzelnen aus[3]? Um sich darauf aufbauend einen Überblick zu verschaffen, wurden im Vorfeld dieser Masterthesis demokratieförderliche Bundes- und Landesprogramme dahingehend geprüft, inwiefern sie den politischen und öffentlichen Diskurs beeinflussten und prägten (vgl. Gajek 2020c und Kap. 2.5.). Bemerkenswert war in diesem Zusammenhang, dass durch das Bund-Länder-Programm „Demokratie lernen und leben" die Disziplin Demokratiepädagogik 2005 mit dem Magdeburger Manifest entstand (DeGeDe 2018: 81ff; Gajek 2020b: 5). So sah Edelstein bereits auf der Halbzeitkonferenz dieses Programmes die Politische Bildung als Vermittlung und Unterrichtsstoff in einzelnen Fächern oder zu Themen wie den Holocaust, Vermeidung von Rechtsextremismus oder Antisemitismus kritisch. Er fragte, ob diese Art von Vermittlung noch zeitgemäß sei und in wie weit sie den Herausforderungen zur Entwicklung eines „demokratischen Habitus" (Edelstein 2005: 2) gerecht wird? Auch 15 Jahre später wird im Bayerischen Gutachten gefragt, ob die konzeptionellen Entwürfe Politischer Bildung den Gegebenheiten des 21. Jahrhunderts noch entsprechen (Aktionsrat Bildung 2020: 9). Allein der beschleunigte Prozess der Digitalisierung und die mit dieser einhergehenden Zunahme der Bedeutung sozialer Medien und Netzwerke, aber auch die Globalisierung und Tendenzen zunehmender gesellschaftlicher Ungleichheiten erfordern Anpassungen.

2.1. Demokratie als Lebensform

Um sich dem Begriff oder vielmehr der Disziplin Demokratiepädagogik zu nähern, sie transparent und nachvollziehbar herzuleiten, wird auf zwei sich abzeichnende Entwicklungs- und Argumentationsstränge in Wissenschaft und Praxis verwiesen. Zum einen ist Himmelmanns Intention und Argumentation in dem Sinne bedeutsam, weil Demokratiepädagogik als ein Umdenken der klassischen Politischen Bildung zu verstehen ist[4]. „Mit dem Demokratie-Begriff sollen vielmehr ein positiv konnotierter Symbolbegriff und ein entsprechend positiv besetzter Wertbegriff in den Mittelpunkt gestellt werden." (Himmelmann 2004: 3). So plädierte er schon

[3] Auch wenn die Einschätzung von Edelmann 15 Jahre zurückliegt und er sich für partizipatorischen Unterricht einsetzt, scheint die Grundaussage auch 2020 existent. "Dazu gehören Perspektivenkoordinierung und soziale Sensibilität, Gerechtigkeitssinn und Verantwortungsbereitschaft, Zivilcourage, Toleranz, Loyalität und ziviles Engagement. All dies sind Elemente eines komplexen Ensembles aus Wissen, Einstellungen, Überzeugungen, Motivationen und Handlungsbereitschaften, die mit einem Wort als *„demokratische Handlungskompetenz"* bezeichnet werden können. Das aber ist weder das unmittelbare Ziel noch das Ergebnis des politischen Unterrichts. Die viel zitierte internationale *Civic Education Study* der IEA, die 1999 in 28 Ländern einige zentrale Konstrukte demokratischer Handlungskompetenz bei 14-Jährigen überprüft hat, förderte für Deutschland entsprechend enttäuschende Befunde zutage: Das relevante *Wissen* war eher mittelmäßig, das *Engagement* gering und die *Einstellung* zu Fremden („Ausländern") war feindseliger als anderswo. Kein Ausweis also für eine gelungene Sozialisation demokratischer Tugenden oder für den Erwerb demokratischer Handlungskompetenz." (Edelstein 2005: 4).

[4] Himmelmann verweist darauf, dass bereits in den frühen Jahren der BRD sich die Politikwissenschaft als „Demokratie-Wissenschaft" verstanden hat und „sehr viele Impulse für eine basisnahe Erziehung zur Demokratie geliefert" wurden. Beide Ansätze leben wieder auf (Himmelmann 2004: 3).

2004 dafür, dass sich die Politische Bildung für Kinder und Jugendliche zum Sozialen Lernen nach dem Ansatz „civic education“ öffnen sollte (ebd.: 2). Damit Menschen sich zu mündigen Bürger*innen entwickeln, bedarf es nach Edelmann dreier zentraler Ziele in der Demokratiepädagogik, die auf Himmelmanns Drei-Stufen der Demokratie aufbauen. „Es geht um den Erwerb von Kenntnissen *über* Demokratie, den Erwerb von Kompetenzen *für* Demokratie und um Prozesse des Lernens *durch* Demokratie im Kontext gemeinsamer Erfahrung demokratischer Verhältnisse.“ (LISUM 2007: 10) - also der Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform. Bei der Frage, welcher „qualitative[.] Rahmen für Demokratielernen“ notwendig ist, verweist Edelmann auf „das transnational anerkannte, normativ legitimierte und international vereinbarte Ziel einer *Education for Citizenship* [Hervorhebung im Original; SG] mit dem Ziel des Erwerbs von Kompetenzen für demokratisches Handeln den Erfahrungsraum einer Lebensform anvisiert, in der junge Menschen Elemente der Praxis für ein Leben in der Demokratie erwerben.“ (LISUM 2007: 10). Der benannte Demokratie-Dreiklang[5] findet seine Basis in der methodischen und didaktischen Entwicklung für die unterschiedlichen Zielgruppen. In den Demokratisierungsprogrammen wie „Demokratie leben und lernen“ und „Demokratie leben!“ (vgl. Gajek 2020c und Kap. 2.5) lag der Fokus zumeist auf Kinder- und Jugendarbeit und hier bis Anfang der 2010er Jahre auf den Bereich der allgemeinbildenden Schule.

Bereits 2013 wies Farrokhzad darauf hin, dass demokratiepädagogische Projekte für Kinder durchaus Anwendung finden und verwies auf die 2010er Studie von Deth, die empirisch belegbar feststellte, dass Vorschulkinder durchaus demokratische Grundprinzipien leben können. Beobachtet wurde, dass Kinder „vergleichsweise vorbehaltlos und wenig vorurteilsbelastet an Dinge herangehen“ (Farrokhzad 2013: 70). Demokratieförderliches Lernen braucht somit eine strukturelle Verankerung sowohl auf der institutionellen Ebene (im Team, auf der Leitungsebene, beim Träger) als auch in einer demokratischen Kultur (bspw. in der pädagogischen Konzeption, im pädagogischen Ansatz der Einrichtung oder in der Ausbildung) (ebd.: 70), wobei

[5] Bemerkenswert ist in diesem Kontext die Dissertation von Hahn-Laudenberg, die zur Demokratiepädagogik und der Einordnung des Demokratiebegriffes folgendes formuliert: „Hierzu gehört eine politische Kultur, die demokratische Werte auch in gesellschaftlichen Institutionen einfordert und unnötige Herrschaftsgefälle abbaut. Diese Institutionen sind aber nicht unbedingt als kleine Demokratien zu bezeichnen, da hier, wie gerade am Beispiel der Schule deutlich wird (vgl. Brückelmann, 2000), eine Gleichheit der Beteiligten eben nicht gegeben ist. Diese Gleichheit beziehen Politikdidaktiker/-innen wie Breit (2005), Juchler (2005) oder Massing (2002) deshalb auch und gerade auf die Makroebenen und kritisieren aus dieser Perspektive den Demokratiebegriff (und nicht nur den Politikbegriff) der Demokratiepädagogik, der Mikro- und Makroebene parallelisiert, ohne die strukturellen Unterschiede zu reflektieren“ (Hahn-Laudenberg 2016: 36). Allein diese Auslassungen zeigen auf, um welch komplexe Materie es sich handelt, zumal die KiTa als „Gesellschaft im Kleinen“ verstanden wird (Müller et al. ca. 2010, S. 19) und insbesondere die Soziale Arbeit die Herrschaftsverhältnisse kritisch diskutiert. Wird ergänzend dazu der Aufsatz von Adorno „Erziehung nach Auschwitz“ und seine Systemkritik reflektiert, bleibt in dieser Fußnote festzuhalten, dass hier viele Argumente zu diskutieren wären.

durch die Politik in Form der Gesetzgebung dafür der Rahmen gesetzt werden müsste. Hierzu bedarf es neben den Strukturen, gerade in den Kindertagesstätten, pädagogischer Fachkräfte mit Engagement und Haltung für ein demokratisches Miteinander von Anfang an und eine darauf abgestimmte Aus- und Fortbildung. Im Kindergarten werden nach Farrokhzad große Umsetzungspotentiale demokratiepädagogischer Projekte und Aktivitäten gesehen, weil sich im Gegensatz zur Schule größere Spielräume durch konzeptionelle Freiräume eröffnen. So entscheiden die Einrichtungsträger über ihre konzeptionelle Ausrichtung. Ergänzt werden muss hier der Faktor Zeit in Bezug auf Personal- und Betreuungsschlüssel, der in den Bundesländern sehr hohe Spreizungen erfährt durch die föderalen Strukturen (Bertelsmannstiftung 2019: T50).

Deshalb soll auf den sich abzeichnenden zweiten Strang hingewiesen werden, der sich aus der Erziehungswissenschaft und Sozialen Arbeit in Bezug auf **Partizipation** heraus entwickelte. Anfang der 2000er Jahre wurde er im „Handlungsfeld der Kindertagesstätten diskutiert". So entstand 2002 in Eberswalde das Projekt „Demokratie leben" am Institut für Situationsansatz (Bartosch et al. 2014: 16). Zeitgleich entstand das Modellprojekt „Die Kinderstube der Demokratie", welches als Best-Practice-Beispiel gilt. Es kommt aus der Kinder- und Jugendhilfe und wird aktuell beständig im Kontext von Demokratiebildung und Partizipation benannt. Das Modellprojekt wurde zwischen 2001-2003 in Schleswig-Holstein entwickelt[6]. Dieses hat zum Ziel Mündigkeit, Autonomie und Partizipation der Kinder, aber auch der pädagogischen Fachkräfte in den Trägerstrukturen (MSGFJS Schleswig-Holstein 2006; Knauer und Sturzenhecker 2013): 243) mit Hilfe „deliberativer Interaktionsformen"[7] (Richter et al. 2017: 48) zu ermöglichen. Dafür wurden Fortbildungs- und Coachingkonzepte entwickelt und werden heute bundesweit genutzt ebd.). Dieses Konzept bezieht sich, „wie übrigens alle im demokratiepädagogischen Zusammenhang agierenden Forscher*innen, auf Johan [sic!] Dewey (1859-1952) […]. Bereits 1916 wies er in seiner Theorie „Demokratie und Erziehung" darauf hin, dass in beiden Bereichen ‚Demokratie nicht nur als Regierungsform, sondern auch das Lebensform zu praktizieren [sei], die die nichtstaatlichen Institutionen von Verein und Schule als ‚embryonic community' verstehen

[6] In dem jüngst erschienenen Buch „Demokratiepädagogik in Kindertageseinrichtungen" gibt es zu diesem Modell eine kritische Einschätzung, insbesondere in Bezug auf die Frage, wie und wo Demokratie in der Kita gelernt werden kann und ob es dazu Zertifikate braucht. Hier wird für eine Vielfalt von Lernorten, Erfahrungsräumen und konzeptionellen Ansätzen wie bspw. bei den reformpädagogischen Montessori-Einrichtungen plädiert (Jacobi-Kirst 2019: 25ff).

[7] Erwähnenswert ist, dass „Die Kinderstube der Demokratie" der Annahme folgt, „dass in pädagogischen Einrichtungen Institution und Herrschaft immer deliberativ-demokratisch zu gestalten sind" (Richter et al. 2017: 48). D.h., sie folgen nicht Himmelmanns Trias.

(Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2016: 29). Werte und Normen werden in der Demokratie vermittelt und gerade im Bereich der Erziehung sollte die Einführung demokratischer Aushandlungsprozesse nicht erst ab dem Jugendalter oder in der Schule geschehen. Sie sind als aktiver Lernprozess und Erfahrungsraum zu verstehen. Dewey wollte die Demokratieerziehung nicht darin sehen, dass sie nur abstrakt vermittelt und gelehrt wird. Er plädierte dafür Demokratie in pädagogischen Kontexten durch Teilnahme an Entscheidungsprozessen erlebbar und erfahrbar zu machen (vgl. ebd.: 16). Konzeptionell wird sich des Weiteren auf den Reformpädagogen Janusz Korczak bezogen, der sich für Kinderrechte einsetzte und sehr früh ein Hauptaugenmerk auf die pädagogische Grundhaltung der Fachkräfte legte. Er plädierte für eine Erziehung auf Augenhöhe. Stark verbunden mit der Demokratie als Lebensform ist der von Jürgen Habermas über die Regierungsform Demokratie hinausreichende Begriff der deliberativen Demokratie. Dieser meint, dass auch wenn man nicht selbst entscheidet, es Gremien gibt, wo dieses vorbereitet wird. Nur müssen diese auch zur Verfügung stehen. ‚Danach realisiert sich die auf intersubjektivere Anerkennung basierende lebensweltliche Integration des Einzelnen im kommunikativen Handeln. Sie kann und muss von Geburt an in einem dialektischen Prozess immer wieder neu diskursiv eingelöst, d.h. im Rahmen von Verständigungsprozessen vom Anspruch her überprüft und konsensuell hergestellt werden.‘ (ebd.: 30) Diese Form des Aushandelns insbesondere durch das Abgleichen von Argumenten und der Suche nach Kompromissen ist aber nur möglich, wenn Rahmen für das Erproben, Erlernen und Erfahren geschaffen werden und eben nicht von der Gnade der Erzieher*innen abhängen. Es geht darum, Zusammenhänge zu erkennen und zu lernen, diese zu beurteilen und zu reflektieren.“ (Gajek 2020b: 6). Im Kap. 2.1.3. wird Partizipation und Demokratiebildung als Bestandteile von Demokratiepädagogik nochmals in den Fokus genommen.

Demokratiepädagogik ist ein weites Feld und wie in einem Vortrag der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik geäußert, ist sie nur durch ein Netzwerk und Bündnisse umsetzbar (vgl. Nanzig 2020) und muss mehrdimensional gesehen werden. Die Wahrung der Grundrechte gemäß Grundgesetz, die Menschenwürde, aber auch die Kinderrechte[8] und Inklusion bieten gleichzeitig Anknüpfungspunkte zur Sozialen Arbeit.

[8] Verwiesen wird in diesem Zusammenhang auf das Deutsche Kinderhilfswerk, welches sich seit Jahren für Kinderrechte und demokratiefördernde Strukturen in der Kita einsetzt (vgl. DKHW 2017, 2018, 2019). U.a. fand in Kooperation mit dem Landesjugendring MV 2017/18 (kofinanziert durch das Ministerium für Soziales, Integration und Gleichstellung MV) erstmals eine Weiterbildung für Beteiligungsmoderation in der Kinder- Jugendarbeit in MV statt.

Abb. 1: Kinderrechte und Demokratiepädagogik – zwei Seiten einer Medaille (DeGeDe o.A.)

Für den Kita-Bereich und auch die Erzieher*innenausbildung wurden exemplarisch von der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik diese zwei Seiten einer Medaille (Abb. 1) herausgefiltert, auch wenn diese Abbildung für die Altersgruppe ab 10 Jahre angefertigt wurde[9]. Sie sollen in der theoretischen Annäherung an das Forschungsthema in Bezug auf die Bestandsaufnahme an dieser Stelle nur genannt sein. In einem Gespräch mit einem Bundesvorstandsmitglied der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik im August 2020 war zu erfahren, dass sowohl der Kitabereich als auch die Berufliche Bildung (hier allgemein gemeint) bislang wenig Beachtung innerhalb des Vereins fand (vgl. Forschungstagebuch: 28). Von daher ist erklärbar, dass sich Aktivitäten bspw. in Bundesländern wie Brandenburg (RAA Brandenburg Demokratie und Integration Brandenburg e.V. 2009) oder in Rheinland-Pfalz (Bundschuh 2020) sowie Forschungsergebnisse sich erst ab 2. Hälfte der 2010er Jahre mehren (BMFSFJ 2014; RAA Brandenburg Demokratie und Integration Brandenburg e.V. 2009; BMWF 2017; Debatin 2017; Nentwig-Gesemann et al. 2017; Berg-Lupper et al. 2019; Bundschuh 2019). Reflektierend auf die Situation in MV geschaut, muss in Bezug auf die Ausgangssituation in Mecklenburg-Vorpommern zweierlei festgehalten werden. Erstens entwickelten sich diverse Strukturen und Konzepte sowohl in den KiTas als auch in Fachschulen für Sozialwesen sowie im neu implementierten Wohlfahrtssystem erst nach 1990. Zweitens konnte nicht, wie in Westdeutschland, auf regionale Erfahrungen und daraus gewachsene Strukturen der re education nach dem Modell von Dewey und der daraus resultierenden und gewachsenen Konzept- und Trägervielfalt zurückgegriffen werden. Auf Grund fehlender Forschung können keine Aussagen über die Entstehung und Entwicklung der Reformpädagogik, der Entstehung Freier Schulen oder

[9] Die breite Aufstellung, welche „Initiativen, Konzepte, Programme und Aktivitäten“ Demokratiepädagogik beinhaltet, zeigt das von der DeGeDe entwickelte „ABC der Demokratiepädagogik“ auf, welches bei der Entwicklung des Fragebogens und auch bei der Werteorientierung für die Gruppendiskussion gute Ansätze lieferte (DeGeDe 2018: 11ff). Eine explizite Auseinandersetzung in wiefern diese in der KiTa Anwendung finden könnten, überspannt den Rahmen dieser Masterthesis.

der Akzeptanz in der Bevölkerung getätigt werden, auch nicht dazu, welche Milieus sich für welche Betreuungsarten entscheiden. Hervorzuheben ist, dass es 2015 und 2017 in MV zwei landesweite Veranstaltungen mit dem Fokus Partizipation in der Kindertagesbetreuung gab (BBE-Geschäftsstelle 2017).

2.2. Definition Demokratiepädagogik

Allein der Versuch, die Entwicklung der Disziplin Demokratiepädagogik darzustellen, offenbart, wie vielschichtig und kontrovers der wissenschaftliche Diskurs verläuft. Von daher gestaltet sich auch die Definitionsfindung mehrdimensional. Ausgangspunkt soll die Begriffsbestimmung von Grothe sein, die den Bildungsauftrag pädagogischer Fachkräfte gemäß SGB VIII §1 erfüllt. „Demokratiepädagogik meint sowohl die Förderung der Selbstbestimmung individueller Entscheidungen und Handlungen wie auch die individuelle Verantwortung und das Eintreten für Gleichheit vor Recht und Gesetz, als auch der Schutz der Minderheiten.“ (Grothe 2019: 61). Ergänzt werden sollten die Überlegungen mit der Definition durch Farrokhzads aus dem Background Sozialer Arbeit. Demokratie-pädagogik wird mit den von Adorno verwendeten Begriffen der Mündigkeit und Autonomie (Adorno 1971: 88) erklärt. Das Ziel von Demokratiepädagogik, welche prozessbezogen zu verstehen ist, verfolgt somit die Ermöglichung von „Autonomie und die Mündigkeit der Individuen und [sie; SG] wenden sich gegen alle Tendenzen von Ausgrenzung und Diskriminierung“ (Farrokhzad 2013: 68). Hiermit finden sich die Grundpfeiler Sozialer Arbeit durch die Ermöglichung der „Menschenrechte, die gemeinsame Verantwortung und die Achtung der Vielfalt“ wieder (DBSH o.J.). Die Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik weist ferner darauf hin: “Wir brauchen Demokratie-Lernen, um demokratierelevantes gesellschaftliches *Wissen* zu erwerben; wir benötigen Demokratiekompetenzen und Handlungsfertigkeiten, um die kognitiven *Bewertungen* und die *sozialen Regeln* aktiv einsetzen und anwenden zu lernen, die für ein menschenwürdiges soziales Leben erforderlich sind; *Einstellungen, Überzeugungen* und *Werthaltungen* [Hervorhebungen im Original; SG] sind der sozio-moralische Stoff, aus dem demokratische Praxis gewebt ist; alle diese Kategorien von Lernprozessen und Lernergebnissen wirken zusammen, wenn Entwürfe demokratischer Praxis konstruiert oder eine theoretische Rechtfertigung demokratischer Praxis formuliert werden soll” (DeGeDe 2016: 14).

Es könnten durchaus weitere Nuancen, Ableitungen und Ansätze in die Definitionsfindung im Kontext Demokratiepädagogik einfließen. Sie verunsichern jedoch eher und das breite Spektrum tautologischer Begriffsbestimmungen wird auch so deutlich. In Vorbereitung auf die

Entwicklung des Fragebogens und für die Gruppendiskussion war die Frage sehr präsent, wie dieses komplexe Thema und der in der Alltagspraxis wenig verwendete und bekannte Begriff und die Disziplin Demokratiepädagogik anschaulich, verständlich und griffig für die Zielgruppe gestellt werden könnte. Zudem muss beachtet werden, dass in der KiTa der Begriff der Partizipation, wie noch zu sehen ist, ein dominanter ist. Dieser Begriff umfasst nicht die Vielfältigkeit der Handlungsfelder innerhalb der Demokratiepädagogik und wäre als Begriffsbestimmung zu kurz gegriffen (vgl. Kap. 2.3.).

Für die weitere Arbeit in dieser Masterthesis und für die Begriffsbestimmung in der empirischen Forschung wurde folgende Definition entwickelt:

> *Mit Demokratiepädagogik sind Projekte, Aktivitäten oder Konzepte gemeint, die in schulischen und berufspraktischen Lernfeldern zur Anwendung kommen, so dass Demokratie als Lebensform (Himmelmann 2004) in Form Sozialen Lernens gelebt wird. „Demokratiepädagogik hat zum Ziel, Lernende zu befähigen und zu ermutigen, Kompetenzen für demokratisches Handeln zu entwickeln, ihr partizipatives Engagement über die Schulzeit hinaus umzusetzen, so dass sie sich zu mündigen und selbstbestimmten Demokrat_innen entwickeln können" (Gajek 2020b: 38).*

Der Fokus dieser Definition wurde bewusst auf die angehenden Erzieher*innen gesetzt, da sie konkret angesprochen werden sollten und eine Vermischung mit der kindlichen Perspektive die Beantwortung des Fragebogens im Forschungsprojekt unübersichtlich gestaltet hätte.

2.3. Demokratiekompetenz pädagogischer Fachkräfte

Im Folgenden wird die Studie „Schlüsselkompetenzen pädagogischer Fachkräfte in Kindertagesstätten für Bildung in der Demokratie" [10] (Bartosch et al. 2014) detaillierter vorgestellt, weil sie sich auf die demokratische Kompetenzentwicklung bei den pädagogischen Fachkräften fokussiert: Zum einen werden Handlungsfelder definiert, die für die Erzieher*innenausbildung und hier insbesondere für die berufsbegleitende aufgrund der Wirkung ins Gemeinwesen bedeutsam sind. Zum anderen wird auch in dieser Studie das „Dilemma" der Begriffsbenutzung deutlich und die Schwierigkeit der begrifflichen Einordnung dargestellt. Interessant ist, dass an

[10] Die Erhebungen wurden in 6 KiTas in Bayern und in 4 KiTas in Schleswig-Holstein mit Kindern, Fachkräften, Leitungen und Trägern durchgeführt (Bartosch et al. 2014: 28). Während der Forschung trat der neue Lehrplan 2013 in Schleswig-Holstein in Kraft, der auf dem KMK-Beschluss von 2011 des Länderübergreifenden Rahmenplanes (KMK 2011) beruht und auf die Ergebnisse nach Einschätzung der Autor*innen wenig Auswirkungen hatte (Bartosch et al.: 74).

der hier diskutierten Studie zumindest eine „Initiatorin " des Schleswig-Holsteinischen Modellprojektes „Die Kinderstube der Demokratie" mitarbeitete[11].

In der Schlüsselkompetenzen-Studie wird von Demokratiebildung gesprochen, die als „aktive Herstellung von Chancen zur Partizipation" (ebd.: 20) gesehen wird. Daraus ableitend wäre Partizipation als ein handlungsleitendes Instrument zur Umsetzung demokratiepädagogischer Ansätze in der Berufspraxis zu verstehen und „Demokratiebildung [erscheint] als *das* [Hervorhebung im Original; SG] Merkmal von Qualität in der Kindertageseinrichtung. Dafür aber müssen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen als Expertinnen und Experten für politische Bildung agieren". Die Autor*innen erweitern das Konzept von Himmelmann auf die Früh- und Elementarpädagogik und heben die „besondere fachliche Verantwortung der dort tätigen Fachkräfte [hervor]. *Sie müssen tatsächlich Politik verstehen,* [Hervorhebung im Original; SG] um Demokratie als Lebensform zur Grundlage kindlicher Demokratieerfahrung machen zu können." (ebd.: 75). Bemerkenswert ist, dass in der Studie zum Erwerb demokratischer Schlüsselkompetenzen die Disziplin oder der Begriff Demokratiepädagogik tatsächlich nicht einmal aufgeführt oder analog dem Magdeburger Manifestes weiterentwickelt und differenziert wird. Die Autor*innen sprechen sich explizit für die Demokratie als Lebens- und Lernform aus, die „die Befähigung zur Partizipation und damit *politische Bildung* [Hervorhebung im Original; SG] [als] eine herausragende Aufgabe für die Fachkräfte in der Kindertageseinrichtung" sehen (ebd.: 75). Die vorgenommene Verzahnung von Partizipation und politischer Bildung ist in der Studie nicht schlüssig argumentiert, zumal Partizipation als elementarer Bestandteil der Demokratiepädagogik (DeGeDe 2018: 14) und Sozialer Arbeit gilt. Die Disziplinen verschwimmen und lässt Partizipation so im politischen Kontext verorten. Einen anderen Ansatz verfolgt die Sozialpädagogik/Soziale Arbeit, in der durch den vertretenen "partizipative[n] Bildungsbegriff" eine enge Verknüpfung und „Mehrdimensionalität von Bildung als Wissen, Kompetenzen und (Persönlichkeits-)Bildung" theoretisch hergestellt wird. „Neueste Ansätze aus Psychologie, Biologie und Erziehungswissenschaft fassen Bildung als zentrale Ressource und zu gestaltende Aufgaben für das Menschsein […]" (Wéber: 12f). Der von Bartosch gezogene Rückschluss, dass Partizipation mit politischer Bildung einhergeht, kann durchaus anders gezogen werden. Die Befähigung zur Partizipation und die damit im Zusammenhang erfahrene Bildung ermöglicht

[11] So wie im Schulbereich Himmelmann, Edelstein, Beutel und Fauser die Protagonisten sind (Gajek 2000c: 11), können im Handlungsfeld der Kindertagesstätten Knauer, Bartosch, Sturzenbecker und Richter genannt werden.

Ungleichheiten zu minimieren und Menschen zu befähigen dialogisch und reflektiert zu handeln.

Merkmal 1	Merkmal 2	Merkmal 3	Merkmal 4	Merkmal 5	
Anerkennung	**Pädagogische Gestaltung**	**Transparenz**	**Demokratie in der ganzen Einrichtung**	**Präsentation nach außen**	**Perspektive Kindertageseinrichtung**
Demokratiebildung wird unterstützt, wenn Fachkräfte Kindern Selbständigkeit und Rechte zugestehen, an ihrem Handeln Anteil nehmen und sie wertschätzen	Demokratiebildung wird unterstützt, wenn Fachkräfte Handlungs- und Entscheidungsräume für Kinder didaktisch-methodisch eröffnen und begleiten	Demokratiebildung wird unterstützt, wenn Fachkräfte Strukturen und Prozesse für Kinder transparent gestalten und Kindern damit ermöglichen, sich selbständig in demokratische Prozesse einbringen zu können	Demokratiebildung wird unterstützt, wenn auch die gesamte Kita durch demokratisches Handeln gekennzeichnet ist	Demokratiebildung wird unterstützt, wenn die Fachkräfte demokratisches Handeln in der Kita auch in der Öffentlichkeit nach außen darstellen können und mit Müttern und Vätern kooperieren	

Abb. 2: Handlungsmerkmale für Demokratie als Lebens- und Lernform (Bartosch et al 2014: 75)

Die fünf in der Studie herausgearbeiteten Handlungsmerkmale (Abb. 2) zeigen auf, dass Demokratiebildung im KiTa-Alltag nicht nur die pädagogischen Fachkräfte und das Team einer KiTa betrifft, sondern die Strukturen in den Einrichtungen und das Wirken ins Gemeinwesen sowie Elternarbeit betreffen (Bartosch et al.: 75). Die Entwicklung demokratischer Schlüsselkompetenzen benötigt demnach demokratieförderliche Rahmenbedingungen und Zeit, um sich entfalten zu können. Diese sind nicht als starres Konstrukt in vorgegebenen Zeitfenstern zu verorten, sondern unterliegen schon allein dadurch Veränderungen, dass bspw. Auszubildende in die Einrichtung kommen oder Corona die täglichen Abläufe aushebelt. Hier kommt es auf die Performanz und Haltung der pädagogischen Fachkräfte an, professionell und selbstwirksam zu agieren, aber auch auf die Leitung der Einrichtung inwiefern Freiräume geschaffen werden. So ist es von Bedeutung, inwiefern die Schüler*innen in der KiTa Beteiligungsmomente erfahren und inwiefern das Gesagte Gehör findet und ggf. in den Abstimmungsprozess einfließt – sie selbst Mündigkeit und Partizipation erfahren

Wenn der Blick jetzt dezidiert auf die Erzieher*innenausbildung gerichtet wird, muss bedacht werden, dass für die Implementierung von Demokratiepädagogik in Form Sozialen Lernens und somit auch die Entwicklung und Festigung demokratischer Handlungskompetenzen an zwei Lernorten in einem engen Theorie-Praxis-Bezug erfolgt. Somit wäre die Erfahrung mit Demokratie als Lern- und Lehrform bspw. durch partizipativen Unterricht wie auch in der beruflichen Praxis an sich schon eine Grundvoraussetzung in der Berufsausbildung. Die Autor*innen o. g.

Studie sehen eine Symbiose in individueller Demokratieerfahrung und damit erlangter Handlungskompetenzen. Hierbei kann die Praxisausbildung in der berufsbegleitenden Ausbildung eine größere und prägendere Rolle spielen als in der schulschorientierten. Die Vorstellung der fünf Handlungsmerkmale war für die Erarbeitung des Fragebogens, aber auch die Gruppendiskussion aus diesem Hintergrund essentiell.

2.4. Interferenzen zwischen Demokratiepädagogik und Politische Bildung

Wie bei der Definitionsbestimmung und in der Schlüsselkompetenzen-Studie schon erkennbar, gibt es ein Spannungsfeld und Interferenzen der Demokratiepädagogik und Politischen Bildung, der sich Partizipation. Dieses lässt sich nicht nur als ein Kampf um Begriffe verorten, wenn nicht gar um die Vormachtstellung und somit auch finanzielle Ausstattung zweier Disziplinen. Eine Einordnung mit der „Beschäftigung mit Demokratie“ in der Kinder- und Jugendarbeit lässt sich in dem 2010 erschienenen Aufsatz von Coelen nachverfolgen und verdeutlicht gleichwohl auch das Dilemma um Begriffsbestimmungen, deren Nutzung und Einordnung. So verortet er die Fokussierung auf Partizipation auf Mitte der 1990er Jahre, was sich durch das bereits benannte Bund-Länder-Programm „Demokratie lernen und leben“ untermauern lässt, und was sich mit den Recherchen deckt. „Dabei wird häufig der Begriff Partizipation als Beteiligung, Mitbestimmung oder Teilhabe verstanden, teilweise wird er auch mit Demokratie synonym verwendet“ (Coelen 2010: 37). Coelen bringt für seine Argumentation die Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums ins Spiel, die Partizipation[12] als „Prozesse der Teilhabe bzw. Mitbestimmung von jungen Menschen an den sie betreffenden Entscheidungsprozessen in allen relevanten Lebensbereichen“ sehen. Kindertagesstätten werden jedoch außen vorgelassen[13] (Bundesjugendkuratorium 2009: 7). Gleichzeitig bauen sie nicht wie Himmelmann auf die drei Stufen der Demokratie nach Dewey auf, sondern schließen sich der „analytische(n) Unterscheidung der Demokratie als Regierungsform und Demokratie als Lebensform an und betrachte[n] Partizipation als einen integralen Bestandteil des Alltagslebens von Kindern und Jugendlichen“ (ebd.: 7). Somit folgen sie offenbar der Argumentation vom Projekt „Die Kinderstube der Demokratie“ (Richter et al. 2017: 47) [14].

[12] Das Bundesjugendkuratorium grenzt seinen Partizipationsbegriff nach eigener Aussage „präzise“ von „der politischen Partizipation im engeren Sinne“ ab (Bundesjugendkuratorium 2009: 7).
[13] Genannt werden als alltägliche Lebenswelten: Familie, Schule, Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit und kommunale Kontexte wie Wohnumfeld oder Verkehrsplanung (Bundesjugendkuratorium 2009: 9).
[14] Es basiert auf der „Annahme, dass in pädagogischen Einrichtungen Institution und Herrschaft immer deliberataiv-demokratisch zu gestalten sind.“ Sie sprechen von „demokratischer Partizipation“ (Richter et al. 2017: 48).

Das Gutachten des Bundesjugendkuratoriums ist in vielerlei Hinsicht bedeutsam und verdeutlicht, wie sich die Argumentationen zur Beteiligung von Kindern und Jugendlichen und die institutionelle Verankerung in den letzten 25 Jahren veränderte. Hingewiesen wurde auch hier auf das oft genutzte Vorurteil, Kinder wären nicht zur Mitwirkung und Beteiligung befähigt, weil ihnen dazu die Kompetenzen fehlen oder sie überfordert werden würden. In der Stellungnahme wurde offensiv auf die Einhaltung der UN-Kinderrechtskonvention hingewiesen und auf die Handlungsperspektive im Sinne demokratieförderlicher Strukturen und Möglichkeiten (ebd.: 8). Sie plädierten für die konzeptionelle Verankerung von Partizipation in den Institutionen, angefangen auf kommunaler Ebene und in den vielfältigen Lebensbereichen der Kinder und Jugendlichen. Es wurden Empfehlungen für die Länderebene ausgesprochen. So sollten bspw. Bildungs- und Erziehungspläne erarbeitet werden, die Partizipation verbindlich in den Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe[15] sowie in den Curricula vorsehen – Kindertagesstätten bleiben auch hier unberücksichtigt[16]. Die Weiterbildung der pädagogischen Fachkräfte wird auf kommunaler Ebene empfohlen. Empfehlungen für die Bundesebene sehen demokratiefördernde Modellprojekte vor (ebd.: 32), die im letzten Jahrzehnt durch die Bundesprogramme auf den Weg gebracht wurden (Kap. 2.5). Das Gutachten verharrt auf den Ebenen politischen Handelns von der Kommune, über die Länderebene auf die des Bundes und blendet die demokratische Gesellschaftsform sowie den präventiven und intervenierenden Charakter in der Sozialen Arbeit aus. Kinder erscheinen erst ab Schuleintritt und bleiben somit in der KiTa und im Vorschulalter eine Leerstelle. Die detaillierte Vorstellung des Gutachtens erfolgte deshalb, weil sich hier Interferenzen zwischen Politischer Bildung und Demokratiepädagogik bei der Begriffsbestimmung und Einordnung des Begriffes Partizipation zeigen. Daraus ergibt sich, dass in der Wissenschaft und auch Praxis der Begriff der Partizipation genutzt wird, der jedoch theoretisch von der Politikwissenschaft, Demokratiepädagogik, aber auch von der Sozialen Arbeit abgeleitet werden kann. Hier ist die Auseinandersetzung mit der Materie noch nicht beendet und kann nur als Zwischenstand gesehen werden.

[15] Die Empfehlungen richten sich explizit an die Schule und auch wenn von Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe gesprochen wird, lesen sich diese Empfehlungen so, dass hier die außerschulischen Jugendeinrichtungen wie Jugendclubs gemeint sind oder die klassische Jugendhilfe (vgl. Bundesjugendkuratorium 2009: 7).

[16] Hingewiesen werden soll in diesem Zusammenhang an die Ziele der von der Deutschen UNESCO-Kommission verfassten Ziele, die für Chancengleichheit und Qualität durch Ausgleich früher Benachteiliung in der frühkindlichen Bildung stehen. Partizipation der Kinder soll dabei befördert werden (Deutsche UNESCO-Kommission 2009: o.A.)

2.5 Demokratiepädagogik in Bundesprogrammen und auf Landesebene

„Anfang der 1990er Jahre gab es insbesondere in der neuen Bundesrepublik Übergriffe auf Flüchtlingsunterkünfte, offene rechte und eine ausgeprägtere rechte Szene. ‚Antidemokratische Gesinnung, autoritäre Einstellungen, gewalttätiger Habitus, der Gruppenkohäsion stiftende Gebrauch symbolischer Codes, nationalistische Ideologeme, eine aggressiv artikulierte Freund/Feind-Dichotomie verbinden sich zu einer Art *rechter Jugendkultur* [Hervorhebung im Original; SG].‘ (Edelstein und Fauser 2001) Einer der vier Hauptfaktoren wurde in der zunehmenden rechten Gewalt gesehen, neben ‚Rechtsextremismus, Rassismus und Fremdenfeindlichkeit‘, ‚Gewalt an der Schule‘ und ‚Politikverdrossenheit‘“ (Gajek 2020c: 5). Aus dieser Situation heraus entstanden Bundesprogramme, wobei das Bund-Länder-Modellprogramm „Demokratie lernen und leben“ von 2002 bis 2007 und das im Vorfeld erstellte Gutachten von 2001 (Edelstein & Fauser 2001) „für die Begriffsfindung und Implementierung von Demokratiepädagogik in Praxis und Forschung die zentralen Grundsteine“ legten. Der Fokus lag auf Schule (Gajek 2020d: 5). Alle Projekte eint, dass es sich um Modellprojekte handelt, die einen innovativen Charakter haben und partizipativ gestaltet sind. „Sie agieren gegen Ausgrenzung, Rassismus und antidemokratische Haltungen und enthalten viele Komponenten sozialen und emotionalen Lernens sowie beteiligungs- und ressourcenorientierte Ansätze.“ (Farrokhzad 2013: 68). Der folgende Einblick in die Bundes- und Landesprogramme wird sehr fokussiert und reduziert auf die frühkindliche Bildung gelenkt. Mit dem gesetzlichen Anspruch auf einen Betreuungsplatz im August 2013 (AWO LV MV 2015: 126) fand auch die frühkindliche Pädagogik in die Bundesprogramme Eintritt, was sich von einigen Programminhalten und der Zeitschiene ableiten lässt. War für den Bereich Schule und die Akzeptanz der Demokratiepädagogik das o.g. Bund-Länder-Modellprojekt „Demokratie leben und lernen“ von großer Bedeutung, verspricht nach jetziger Einschätzung das Bundesprogramm „Demokratie leben!“ (1. Zeitraum: 2015-2019 und 2. Zeitraum: 2020-2024) für die frühkindliche Demokratiebildung und für die Soziale Arbeit ähnliches zu bewirken, zumal in der 2. Projektphase einer „präventiv-pädagogischen Ausrichtung durch die Bundesregierung“ gefolgt wird (Gajek 2020c: 15). Innerhalb der Independent Research-Studies im Studiengang Social Work erfolgte eine intensive Auseinandersetzung mit den Bundesprogrammen und deren zeitlicher Einordnung. Für die Kindertagesbetreuung wurde ein Zeitstrahl entwickelt, der nochmals differenziert um die 2. Projektphase und neue Projekte für den Zeitraum 2020-2024 erweitert wurde (vgl. Anlage 1 und 2). Zu erkennen ist, dass das Modellprojekt in der neuen Förderperiode zum Begleitprogramm aufgewertet wurde. Aktuell

sind zwei Ansätze in der Umsetzung erkennbar: „Die Kinderstube der Demokratie“ und der Anti-Bias-Ansatz (DUVK 2020a). Kernziele der aktuellen Projektphase sind Demokratieförderung, Gestaltung von Vielfalt und Extremismusvorbeugung (BMFSFJ 2020a).

Erwähnt werden muss unter diesem Kapitel, dass es eine Landesarbeitsgemeinschaft Demokratiepädagogik in MV gibt, die sich zweimal jährlich mit verschiedenen Akteur*innen trifft. Auch wenn der Schwerpunkt auf Schule liegt, sind die Demokratiepädagog*innen in den Regionalzentren und dem CJD auch in KiTas beratend unterwegs (Landesjugendring MV o.J.). So gibt es ein „Netzwerk Frühkindliche Bildung und Erziehung“ im Landkreis Vorpommern-Greifswald. Von einer Mitarbeiterin der RAA Anklam wurde mitgeteilt, dass in diesem Landkreis die Implementierung der Demokratiepädagogik in die Schule sehr schwierig war und man sich deshalb auf Kindertagesstätten konzentrierte. Diese werden nach Kontaktaufnahme proaktiv beraten und Fortbildungen angeboten. Im Schnitt wird eine KiTa ein halbes Jahr begleitet. Sie bestätigte ein großes Stadt-Land-Gefälle, wobei Erziehungsmethoden, die an ‚DDR-Zeiten‘ erinnern, überall zu finden sind. In gentrifizierten Städten wie Greifswald sind eher demokratische KiTas zu finden und Eltern suchen sich bewusst diese KiTas, auch weil eine Auswahl besteht. Weiter weg von urbanen Zentren ist man jedoch „meilenweit davon entfernt“. Ferner sollten von der Ausbildung kommende pädagogische Fachkräfte gestärkt werden, wenn sie in die Praxis kommen. Oftmals existiert in den Einrichtungen eine Athmosphäre von „Mund halten“ und sich „gegenseitig decken“. Vorschläge neuer Erzieher*innen werden dann als „aufmucken“ gesehen. Die Haltung der Erzieher*innen, aber auch die der KiTa-Leitungen erinnern an autoritäre und angepasste Zeiten. Frau A. sagte: „mit Gesetzen ändert man nichts“. Fehlende Zeit für das Kind, unreflektierte Machthaltung dem Kind gegenüber und fehlende Akzeptanz sind oftmals die Blockierer für neue pädagogische Ansätze und Kontinuität auf der Ebene der Erzieher*innen, aber auch auf der Träger- oder Einrichtungsebene (Gesprächsnotiz 03.11.2020).

In Mecklenburg-Vorpommern gibt es nach Angaben des Sozialministeriums aktuell zwei Konsultationskita – Greifswald[17] und Ludwigslust - und ein fünfjähriges Modellprojekt der KiTa „Kleine Raben“ in Krakow am See mit dem Titel „Der Teilhabe-Rabe und die Schatzkiste frühkindlicher Demokratieerfahrungen“ des CJD Nord Waren/Müritz, welches vom Bundesprogramm „Demokratie leben!“ gefördert wird (Forschungstagebuch: 4).

[17] Die Kita „Sieben Raben“ ist beim Träger Institut Lernen und Leben e. V., welcher im Landkreis Vorpommern-Greifswald nach Angaben des hiesigen Jugendamtes gut vernetzt ist (Rapphahn 2020). Die demokratische Kita wurde im GEW-Heft E&W im Oktober 2020 vorgestellt (Gajek 2020a: 7).

3. Ausgangslage Mecklenburg-Vorpommern

Wie in der Einleitung beschrieben, gibt es in den Fachbüchern und Studien zur Demokratiepädagogik die Leerstelle der Osttransformation und der sich daraus ableitenden Lebenswelten und biographischen Brüche. Exemplarisch berufe ich mich hier auf Farrokhzad, die die Notwendigkeit der Implementierung von Demokratiepädagogik und diversitiy Education als Querschnittsaufgabe in der Sozialen Arbeit auch von der Bewältigung gesellschaftlicher Probleme ableitet. Sie bezieht sich auf Klafki, der in seinen Bildungskonzeptionen „epochaltypische Schlüsselprobleme“ betitelte. Genannt werden von Farrokhzad bspw. „individualisierte Lebensentwürfe, Flexibilisierung am Arbeitsmarkt mit prekären Arbeitsbiographien, Segregation aufgrund sozialer Herkunft, der demografische Wandel sowie die Herausforderungen der Migrationsgesellschaft (vgl. Farrokhzad 2013: 68)“ (Gajek 2020d: 5). Verstärkt wird diese Entwicklung nochmals durch ostspezifische Unterschiede wie Klassen- und Geschlechterverhältnisse, Bildungsabschlüsse, Vermögen oder Löhne (BMFSFJ 2013; BMFSFJ 2017; Landesarmutskonferenz 17.0.2019; Der Beauftragte der Bundesregierung für die neuen Bundesländer 2020), aber auch durch transgenerationale Weitergabe (Geipel 2019: 150) im „postdiktatorischen Raum“ (ebd.: 217). Ergänzt werden muss außerdem, dass sich die bis 1990 „vorherrschenden Familien- und Privatheitsformen“ von denen in der BRD gelebten unterscheiden. In der DDR waren „Lebensformen aus dem proletarischen Milieu, dem Kleinbürgertum und der Angestelltenkultur“ anzutreffen (Mau 2019: 72). Zu bedenken ist außerdem, dass Soziale Arbeit sich etablieren musste und nicht auf gewachsene Räume zurückgreifen konnte. Diesen epochaltypischen Schlüsselproblemen wird nach jetziger Recherche nicht differenziert und bedarfsgerecht begegnet, was auch an nicht vorhandenen Erkenntnissen aus der Forschung liegt. Dies wird umso deutlicher, als dass die „epochaltypischen Schlüsselergebnisse“ aus westdeutscher Analogie definiert und eingeordnet werden. D.h. nicht, dass rechtsextreme Handlungen damit legitimiert oder gar gerechtfertigt werden sollen. Jedoch sollte der Blick perspektivisch um die Milieuverortung erweitert werden. Sie lassen daraus folgernd fragen: Passen die angewandten Aktivitäten, Konzepte und Strukturen noch auf die heutige Lebenswelt und fruchten diese überhaupt? Um hierauf Antworten zu bekommen, wurde das Praxisforschungsprojekt mit Erzieher*innen in der berufsbegleitenden Ausbildung entwickelt. Es sollen erste Erkenntnisse über Einstellungen zur demokratischen Werteorientierung erlangt werden.

Im Kontext der diagnostizierten Leerstelle sollen ergänzend folgende ausgewählte Osttransformationsaspekte beispielhaft aufgeführt werden, weil sie in einem engen Bezug zur

Erzieher*innenausbildung stehen und die ostspezifische Ausgangssituation darstellen. Sie sind in Bezug auf die außerhäusliche Betreuung, Erzieher*innenausbildung und Bildungsabschlüsse bedenkenswert und bieten die Möglichkeit den Blickwinkel auf ostdeutsche Lebenswelten und erfahrene Biographiebrüche differenzierter zu erweitern.

3.1 Auflösung DDR und Transformation in Bezug auf die Kindertagesbetreuung

Mit der Auflösung der DDR und dem Beitritt zur BRD veränderte sich quasi über Nacht das gesamte Werte- und Normensystem, wovon insbesondere der Bildungsbereich betroffen war. Der Kindergarten war bis 1990 der DDR-Volksbildung unterstellt und galt als Ort der sozialistischen Persönlichkeitsformung, welche dann in der Schule vollendet werden sollte (Maiwald 2006; Nürnberg & Schmidt 2015). „Der Kindergarten sollte einen Beitrag zum Aufbau der sozialistischen Gesellschaft leisten und deshalb konnte die Erziehung nicht unpolitisch sein.“ (Nürnberg & Schmidt 2015: 40f) Es war ein engmaschiges und aufeinander abgestimmtes, zentralistisch operierendes Erziehungs- und Bildungsgeflecht, das quasi von heute auf morgen auseinanderfiel und nach westdeutschem, föderalem System neu organisiert und strukturiert wurde (Hübner-Oberndörfer 2001: 6). Seit 1990 galt es, die individuelle Persönlichkeit zu stärken und bspw. Elternrechte zu stärken. „Individualität und soziale Einbindung stellen keinesfalls einen Gegensatz dar – Autonomie und Verbundenheit sind nicht nur menschliche Grundbedürfnisse (Leu & Krappmann 1999), sondern auch die beiden Säulen demokratischer und solidarischer Gemeinschaften und Gesellschaften“ (Nentwig-Gesemann et al. 2017:27).

Mit dem Beitritt 1990 in die neue Gesellschaftsordnung der BRD veränderten sich daraus folgend auch die Verhältnisse in der frühkindlichen Bildung in Mecklenburg-Vorpommern radikal, sei es auf der Metaebene gesamtgesellschaftlich und bildungspolitisch, der Mesoebene bei den Kindertagesstätten durch neue konzeptionelle und institutionelle Ausrichtung und auf der Mikroebene bei den Subjekten selbst. So veränderte sich das „Erziehungsdreieck“ in der KiTa: dem Kind, den Eltern und Erzieher*innen durch die unmittelbar wirkenden Veränderungen und Neujustierungen auf der Leitungs- und Trägerebene, des pädagogischen Handelns und der fachlich-pädagogischen Ausrichtung. Gleichzeitig darf nicht unerwähnt bleiben, dass die Reformpädagogik sowohl in die KiTa als auch in die Ausbildung einzog und in den 1990er Jahren Freie Schulen für die Sozialwesen/-pädagogik entstanden. Und auch Männer kamen in die Ausbildung. Studien über die Entstehung und Entwicklung der Erzieher*innenausbildung in MV

oder auch der Umstruktierung der Kindereinrichtungen sind nicht vorhanden[18]. Festzuhalten ist, dass besonders in den 1990er Jahren radikale Brüche in der frühkindlichen Betreuung zu beobachten waren. KiTas wurden geschlossen, Erzieherinnen entlassen, Sozialpläne erstellt und gut ausgebildete Frauen verließen das Bundesland[19]. Dazu kam der radikale Einbruch der Geburtenzahlen und somit schloss sich der Teufelskreis für weitere Schließungen von Kindertageseinrichtungen (Nürnberg & Schmidt 2015: 64). Gleichzeitig entstanden neue Strukturen wie Frauenhäuser oder selbstverwaltete Projekte in der sozialen Arbeit. Eine Erzieher*innenausbildung galt zu diesem Zeitpunkt als wenig zukunftsorientiert und attraktiv. Seit Anfang der 2010er Jahre hat sich die Ausgangslage auf Grund des demographischen Wandels und einsetzenden Fachkräftemangels radikal gewandelt. Eine verkürzte Ausbildung und der Quereinstieg wurde von der Landesregierung MV ermöglicht, um die Attraktivität zu steigern und die Zugänge zu erleichtern (Staatskanzlei MV 2014: 40). Von daher bietet die Teilzeit- oder berufsbegleitende Ausbildung durchaus Potentiale für den 2. Bildungsweg und eine berufliche Neuorientierung.

Zusammenfassend auf die Situation in MV geschaut muss in Bezug auf die Fragestellung für MV zweierlei festgehalten werden: Erstens mussten sich die Strukturen und Konzepte sowohl in den KiTas als auch in Fachschulen für Sozialwesen sowie für das Wohlfahrtsstaatssystem nach 1990 mit einer zumeist aus der DDR stammenden und dafür nicht ausgebildeten Belegschaft entwickeln. Zweitens konnte man nicht wie in Westdeutschland auf regionale Erfahrungen und daraus gewachsene Strukturen der re-education nach dem Modell von Dewey und der daraus resultierenden und gewachsenen Konzept- und Trägervielfalt zurückgreifen. Gerade das erste Jahrzehnt in der Transformationsphase war geprägt von Widersprüchlichkeiten und einer Geschwindigkeit wie im Zeitraffer beim Aufbau neuer Strukturen und Lebenswelten. Ob und wie sich diese heute ausprägt ist, sollte durch eine stärkere Osttransformationsforschung erfolgen.

[18] Der Vollständigkeit halber und auch zur Problemsensibilisierung wird an dieser Stelle auf den bundesweit schlechtesten Betreuungsschlüssel in der KiTa hingewiesen (Aktionsrat Bildung 2020: 99), der aktuell bei 1: 15 im Kindergarten liegt (MSIG MV Februar 2018: 22). „In 1.102 KiTas (inkl. 157 Horte) betreuen 12.724 pädagogisch Tätige 19.327 Kinder unter 3 Jahren und 48.666 Kinder ab 3 Jahre (Bertelsmannstiftung 2020).

[19] Es muss festgehalten werden, dass es über die Ab- und Entwicklung der Krippen, KiTas und Horte in MV insbesondere in den 1990er Jahren keine Forschung existiert, auch nicht dazu, wie sich die Attraktivität der Erzieher*innenausbildung in den letzten dreißig Jahren, je nach Ausbildungslage gestaltete. Die angegebenen Aspekte sind ein Destillat eigener Erfahrungen. Die dramatische Situation zeigt sich in der Einschätzung im Abschlussbericht „30 Jahre Friedliche Revolution und Deutsche Einheit“ wie folgt: „Bis 2018 zog es per Saldo etwa 2 Millionen Ostdeutsche in die alten Länder – überwiegend gut ausgebildete junge Menschen und darunter wiederum mehrheitlich Frauen, die damit ebenfalls als Mütter einer neuen Generation ostdeutscher Kinder fehlten“ (Die Bundesregierung 2020: 68).

3.2. Außerfamiliale Betreuung als Tradition in sich verändernden Lebenswelten

Die Kindertagesstätten waren im öffentlichen Diskurs der Bundesrepublik in den vergangenen Jahrzehnten nachrangig[20], was u.a. an den patriarchalen Strukturen der alten Bundesrepublik lag. Kinder wuchsen oftmals bis zum Schuleintritt in den Familien auf. Dieses veränderte sich ab dem 1. August 2013 mit dem Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz für Kinder ab dem vollendeten ersten Lebensjahr (AWO LV MV 2015: 126). In der DDR gehörte die frühkindliche Betreuung in Krippe, KiTa und Hort sowie weibliche Vollberufstätigkeit jedoch zum Lebensalltag. So gab es in den drei Nordbezirken, was bis auf leichte Verschiebungen dem heutigen Gebiet des Bundeslandes entspricht, eine Betreuungsquote von 93 % (Hübner-Oberndörfer 2001: 6), die aktuell bei 95,6 % liegt[21] (Statistisches Amt MV 2020: 4). „Anders als im Westen der Republik, in der sich nach dem zweiten Weltkrieg das Leitbild der Hausfrau und Mutter ausbildete und in der Frauen, die ihr Leben nicht auf die Kinder und die Ehe ausrichteten, gesellschaftlich in Begründungszwänge gerieten, stand auch die Kinderziehung in der DDR unter dem Einfluss der Erfüllung der sozialistischen gesellschaftspolitischen Ziele." (Nürnberg & Schmidt 2015: 313) Von daher gibt es hier eklatante Unterschiede in der Ausgangssituation und in der familialen Tradition. Dieses bildete sich daraus ableitend auch in der Ausbildung Erzieherinnen ab.

3.3. Verschärfung der Klassenverhältnisse durch das exklusive Bildungssystem

In die Überlegungen müssen die in Deutschland existierenden Klassenverhältnisse und die daraus resultierenden Exklusionen einfließen. Immer wieder ist zu lesen, dass „deutliche Schichtunterschiede" bestehen, die „eine starke soziale Differenzierung der politischen Beteiligung der Jugendlichen, aber auch ihrer Zufriedenheit mit der Demokratie" aufzeigen (Aktionsrat Bildung 2020: 10f). An diesem Sachverhalt hat sich in den vergangenen Jahren wenig geändert, wie eine Einschätzung aus dem Jahre 2013 zeigt: „Je niedriger das Bildungsniveau, desto niedriger fallen auch die politischen Handlungsbereitschaften sowie das tatsächliche Partizipations-

[20] Der 13. Kinder- und Jugendbericht befasste sich ausgiebig mit Kindheitsforschung und stellte fest, dass „die Gestaltung von Kindheit gegenwärtig durch eine spezifische Melange familiärer und außerfamiliärer Ressourcen geprägt ist. Kindheit lässt sich heute als Verknüpfung von ‚Familienkindheit' und ‚betreuter Kindheit' umschreiben." Sie sprechen von einer neuen Form der „De-Familialisierung" (BMFSFJ 2013: 100), was sich auf die BRD bezieht. Wie sich dieser Befund auf Ostdeutschland auswirkt, bleibt offen.

[21] Die folgenden Ausführungen zeigen einmal mehr auf, wie unterschiedlich die Lebenswelten ost- und westdeutscher Kinder und Frauen in diesem Kontext sind. „Angesichts dieser historischen Rekonstruktion lässt sich *erstens* [Hervorhebung im Original] festhalten, dass Kindheit derzeit mit einem Bildungsanspruch verbunden wird, wodurch sich neue Chancen öffnen, womit aber auch spezifische Anforderungen an die Kinder- und Jugendhilfe und an die Familien verbunden sind. *Zweitens* [Hervorhebungen im Original; SG] sind Kinder als Hindernis für eine möglichst bruchlose Erwerbstätigkeit und als Karrierehindernis insbesondere ihrer Mütter identifiziert, was, verbunden mit der artikulierten Sorge über den Fachkräftemangel und dem historisch vorher nie da gewesenen hohen Bildungs- und Ausbildungsgrad von Frauen, dazu geführt hat, den öffentlichen Betreuungsbedarf zu beziffern" (BMFSFJ 2013: 102).

verhalten aus.“ (BMFSFJ 2013: 231) und offenbaren die gesellschaftlichen Verwerfungen und den Handlungsbedarf. Diese Ausgangslage ist für die Fragestellung dahingehend von Bedeutung und soll vor der Vertiefung des Themas an dieser Stelle benannt werden.

Ein Blick auf die Bildungsabschlüsse zeigt auch dreißig Jahre nach dem Beitritt Divergenzen. So sind in den neuen Bundesländern die Anteile der Facharbeiter*innen- und Fachschulausbildung immer noch höher als in den westlichen Bundesländern (Abb. 3). Bemerkenswert ist die Tatsache, dass „nur“ 12 % der 30- bis 35-Jährigen in MV über keinen Schulabschluss verfügen (Statistica 2020: 73044).

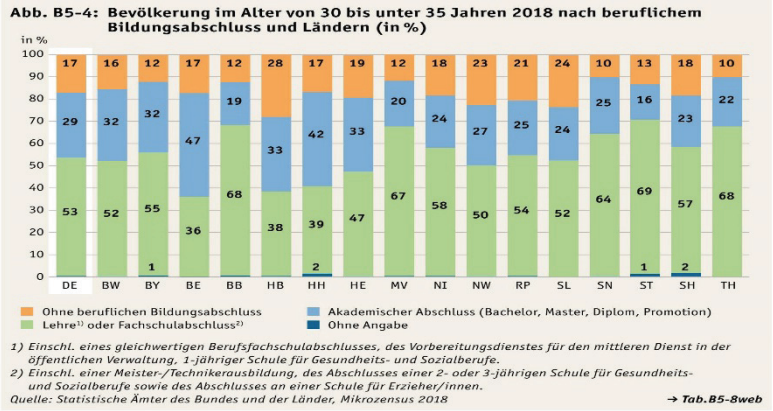


Abb. 3: Bildungsabschlüsse 2018 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020: 93)

Die möglichen Ursachen dafür können hier nicht weiterverfolgt werden. Es sei aber an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass die Akzeptanz des Facharbeiter*innenabschlusses noch eng mit der DDR-Tradition des Arbeiter- und Bauernstaates in Verbindung stehen könnte und/oder ein Ergebnis des bis in die 2010er Jahre bestehenden Lehrkräftemangels ist (Staatskanzlei MV 2014: 48). Ein Blick auf die sich nach 1990 veränderten Klassenverhältnisse kann zumindest aufzeigen, welche ungleichwertigen Startbedingungen sich gerade aus dem gemeinsamen Lernen an den Polytechnischen Schulen, dem geringeren Anteil an Abiturabschlüssen und den Alltagserfahrungen[22] ergaben. Gleichzeitig galt bis 1990 die politische und ideologische Doktrin des Arbeiter- und Bauernstaates als die der herrschenden Klasse als „entscheidender Träger politischer Macht“ (Mau 2019: 49). Mau konstatiert eine „relativ soziale Deklassierung, wanderten die Ostdeutschen doch kollektiv in eine wohlhabendere und statusmäßig höher gestellte Gesellschaft ein“ (ebd. 208). D.h., die Klassenverhältnisse waren zwar nach 1990 noch existent, wurden nun

[22] Es wird darauf verzichtet, das gegliederte Bildungssystem und damit die Manifestierung der Klassenverhältnisse zu vertiefen.

aber nach kapitalistischer Klassenlogik neu sortiert und verortet[23]. Dieser Aspekt ist gerade im Kontext auf das exklusive Bildungswesen der Bundesrepublik von Bedeutung. Die Menschen erfuhren mit der Transformation nicht nur ein neues gesellschaftliches System mit dem Wegbruch von Arbeitsplätzen und Existenzen, sondern auch ein Bildungswesen (El-Mafaalani 2020: 52), das blaupausenähnlich übertragen wurde und Ungleichheit nach westdeutscher Klassenzuordnung zementierte. Nun stellt sich die Frage, ob diese Ausgangslage ebenfalls zu diesen marginalisierten Partizipationsmöglichkeiten führt und welche Rolle in diesem Kontext der alte Lehrkörper aus DDR-Zeiten spielt. Dieser Aspekt ist aber auch in anderer Hinsicht von Bedeutung. Heute in die Ausbildung gehende junge Menschen haben ein dreigliedriges Schulsystem durchlaufen, mit der diagnostizierten Klassenverortung, Anpassung und Konditionierung. Ob diese Schüler*innen in der Schule Partizipation erfahren haben, ist nur bedingt anzunehmen. Bemerkenswert war der Hinweis der Schulleiterin am 18.11.2020, dass an die Freie Fachschule für Sozialpädagogik, wo das Forschungsprojekt durchgeführt wurde, jetzt vermehrt Realschüler*innen kommen und sie kommen oftmals, da sie an der Staatlichen Fachschule nicht angenommen wurden (Forschungstagebuch: 61). Gerade in den berufsbegleitenden Ausbildungen ist davon auszugehen, dass nun ost- und bundesdeutsch beschulte Menschen verschiedenen Alters zusammentreffen, die neben dem Alter und der daraus resultierenden unterschiedlichen Lebens- und Sozialisationserfahrungen über eine sich unterscheidende Schulausbildung, Wertevermittlung und Prägung verfügen.

Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang, dass sich die Forschung seit kurzem intensiver mit den Folgen der Transformation und mit Identitäten befasst. Die Studie von Foroutan und ihrem Team über strukturelle und soziale Ungleichheiten von Menschen mit einer ostdeutschen und migrantischen Herkunft generiert Parallelen über eine erfahrene "[k]ulturelle und identifikative Abwertung" durch die westdeutsche Mehrheitsgesellschaft (Foroutan et al. 2019: 7). Ob und wie diese in der pädagogischen Arbeit und Erzieher*innenausbildung wirken, wäre noch zu erforschen.

4. Gesetzliche Rahmenbedingungen

In der frühkindlichen Bildung nimmt die Partizipation eine Schlüsselstellung seit Anfang der 2010er Jahre ein. Zurückzuführen ist das auf die UN-Kinderrechtskonvention (Maywald 2019)

[23] Mitgedacht werden die Armutsrisiken und die sich daraus resultierende soziale Segregation durch Arbeitslosigkeit, Altersarmut etc. Aufgrund der Komplexität und des beschränkten Rahmens dieser Masterthesis kann nur eine beispielhafte Nennung erfolgen.

sowie das SGB VIII §1, §8 (2) Satz 2 und § 45 (2) Satz 3, die die die Ermöglichung von Partizipation von Kindern und ein Beschwerdeverfahren gesetzlich festschreiben (BMFSFJ 2020b). Damit sind die pädagogischen Fachkräfte, aber auch Leitung und Träger gefordert diese kontinuierlich und konsequent umzusetzen. Wie soll dieses kindgerecht und gesetzeskonform umgesetzt werden, wenn doch jede Fachkraft ihr eigenes Verständnis vom Demokratiekonstrukt, von den daraus abgeleiteten Werten, von Partizipation, Erziehung, Bildung und pädagogischer Haltung hat? Welche Rahmenbedingungen sind für gelingendes demokratisches Lernen notwendig? Wenn wir uns die Definition von Demokratiepädagogik ins Gedächtnis rufen, existieren neben der Partiziption noch andere Elemente. Im Folgenden werden schlaglichtartig Fragmente vorgestellt, die Mecklenburg-Vorpommern im Fokus haben oder relevant für die Beantwortung der Fragestellung sind. Die Dokumentenanalyse erfolgte mit der Suche nach Schlagwörtern wie Demokratie(-bildung und - erziehung), Politische Bildung, Partizipation.

4.1. Kultusministerkonferenz-Beschlusslage

Entscheidend für Umsetzung der Demokratiepädagogik in der Erzieher*innenausbildung ist neben der individuellen Haltung und Motivation die Begleitung und Entwicklung demokratischer Kompetenzen während der Berufsausbildung. Im Zusammenhang der Aufgabenstellung soll auf nationaler Ebene geprüft werden, wie die Rahmenbedingungen zur Implementierung von Demokriepädagogik aussehen. Hierzu ist ein Blick auf die Beschlüsse der Kultusministerkonferenzen (KMK) notwendig. Die KMK verabschiedete 2011 das „Kompetenzorientierte Qualifikationsprofil“ (KMK 2011) und entwickelte einen länderübergreifenden Lehrplan, der nur als Entwurf mit Datum vom 01.07.2012 vorliegt (KMK 2012). In den „Anforderungen an die generalisierte Ausbildung“ des KMK-Beschlusses steht Partizipation an erster Stelle als Querschnittsaufgabe gefolgt von Inklusion, Prävention, Sprachbildung, Wertevermittlung und Medienkompetenzvermittlung (KMK 2011). Detailliert werden Ziele der Ausbildung in Bezug auf Kompetenzentwicklung, Standards, Unterrichtsprinzipien („integrale Persönlichkeitsentwicklung“, „Theorie-Praxis-Verknüpfung“, „doppelte Vermittlungspraxis“) und Handlungsfelder beschrieben (ebd.: 6f). Warum der Lehrplan für die Erzieher* innenausbildung nur als Entwurf vorliegt, konnte nicht recherchiert werden. Der vorliegende Entwurf hat mit der Implementierung von Lernfeldern zentrale Ausbildungsaspekte formuliert: „In der sozialpädagogischen Bildungsarbeit begleiten und unterstützen die Studierenden Entwicklungs- und Bildungsprozesse im Sinne von Inklusion und Partizipation der beteiligten Kinder, Jugendlichen

und jungen Erwachsenen. Sie regen zu sozialem Lernen, zur Ausbildung demokratischer Werthaltungen und sinnstiftender Deutungen an." (KMK 2012: 34). 2020 beschließt die KMK darüber hinaus, die Erzieher*innenausbildung durch ein kompaktes Maßnahmenbündel attraktiver zu gestalten. Es soll eine Ausbildungsvergütung geschaffen, die Zugänge zu Ausbildung erweitert, berufliche Vorqualifizierungen anerkannt und Teilzeitausbildung ermöglicht werden. Außerdem werden mit der „Einführung eines bundesweit gültigen Rahmenlehrplans für die Fachschule für Sozialpädagogik sowie eines kompetenzorientierten Qualifikationsprofils für die Ausbildung sozialpädagogischer Assistenzkräfte an Berufsfachschulen […] weitere Instrumente zur Qualitätsentwicklung und -sicherung etabliert." (KMK 2020). Erkennbar wird, dass die Kultusminister*innen der Bundesländer den 2011 gefassten Beschluss durch die Einführung eines bundesweit gültigen Rahmenplanes konkret umgesetzt sehen und die Rahmenbedingungen für die schulische Ausbildung der Erzieher*innen stärken wollen. Gleichzeitig wird der Bildungsauftrag, auch in Bezug auf die Erlangung demokratischer Kompetenzen, klar definiert und erfüllt die Intentionen der Demokratiepädagogik bspw. durch Soziales Lernen, Inklusion, Partizipation, demokratische Werteorietierung. Für die Fragestellung und insbesondere für die berufsbegleitende Erzieher*innenausbildung sind diese KMK-Beschlüsse daher von Bedeutung. Durch die 2020 anvisierte Ausbildungsvergütung wird insbesondere Quereinsteiger*innen ermöglicht auf Grund ökonomischer Absicherung den 2. Bildungsweg einzuschlagen, zumal vorhandene Berufsabschlüsse und –erfahrung anerkannt werden.

Ergänzend soll der Weimarer Appell der Jugend- und Familienkonferenz „Demokratie bewahren – gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit entgegentreten" aus 2019 genannt werden, der einmal mehr die Notwendigkeit zum Handeln gegen die offen auftretende gesellschaftliche Spaltung, Extremismustendenzen und zunehmende Gewaltbereitschaft von politischer Ebene offenbart. Der Appell ist ein Plädoyer für die Einhaltung der Menschenrechte, Teilhabe, Vielfalt, Toleranz und das Bekenntnis zur Demokratie. „Demokratie ist nicht nur eine Regierungsform, sondern auch das Grundprinzip der Organisation unserer Gesellschaft. Teilhabe und Mitbestimmung sind daher für demokratische Gesellschaften notwendig. Demokratisches Verhalten setzt das frühzeitige Erleben und Erlernen demokratischer Handlungsweisen voraus, die Kinder und Jugendliche schon innerhalb und außerhalb ihrer Familien, ihrem unmittelbaren sozialen Umfeld, in Schulen und Kindertagesstätten sowie Einrichtungen und Diensten der Kinder- und Jugendhilfe erfahren sollten." (JFMK 2019: 2). Dieser Appell ist in sofern von Bedeutung, weil hier die Soziale Arbeit und somit auch das Handlungsfeld der Kindertagesstätten angesprochen

wird. Er gibt so zusagen die politische Legitimation dafür, dass sich Einrichtungen als demokratische Lernorte zu verstehen haben und eine demokratische Wertevermittlung zu gewährleisten ist. Gerade an diesem Appell wird die Sichtbarkeit der demokratischen Gesellschafts- und Lebensform in der frühkindlichen Bildung deutlich, die noch Anfang der 2000er Jahre in der politischen, wissenschaftlichen und öffentlichen Diskussion wenig Berücksichtigung fand.

4.2. Rahmenplan Mecklenburg-Vorpommern

Der Rahmenplan wird vom MBWK entwickelt und richtet sich nach dem länderübergreifenden Rahmenlehrplan des Bundes. Beide haben aktuell noch einen vorläufigen Status. Hier werden die Bildungsinhalte, der Bildungsauftrag, der Aufbau und die Ausrichtung der Erzieher*innenausbildung festgeschrieben. Hieraus entwickeln die Fach- und Berufsfachschulen ihre Curricula. In der Dokumentrecherche fiel auf, dass es für die Erzieher*innenausbildung einen Rahmenplan aus dem Jahr 2009 gibt (MBWK MV 2009), der 2016 auf Grund des KMK-Beschlusses von 2011 neu verfasst wurde und aktuell immer noch als vorläufig gilt (MBWK MV 2016). Dieser unterscheidet sich grundlegend vom seinem Vorgänger[24].

Der 2009er Rahmenplan war in Stundentafeln und Schlüsselthemen gegliedert. Partizipation kam im gesamten Dokument zweimal vor (MBWK MV 2009: 21/42); dreimal demokratisch im Zusammenhang mit demokratischen Strukturen in Rechts- und Sozialkunde (ebd.: 14/40). Seit 2016 gibt es den vorläufigen Rahmenplan MV und nach genauer Prüfung konnte feststellt werden, dass sich das Anforderungsspektrum des KMK-Beschlusses von 2011 dort fast wortgetreu wiederfindet. D.h., auch in MV sind Partizipation, Inklusion, Prävention, Wertevermittlung und Medienkompetenzvermittlung Querschnittsaufgaben in der Ausbildung sozialpädagogischer Fachkräfte – „unabhängig von der Tätigkeit in den verschiedenen Arbeitsfeldern“ auf dem Papier festgeschrieben. (MBWK MV 2016: 6). Auch finden sich die Handlungsfelder und die Unterrichtsprinzipien, wie im KMK-Beschluss beschrieben, wieder (ebd.: 12). Jedoch wird nicht, wie im vorläufigen länderübergreifenden Rahmenlehrplan aus dem Jahre 2012 empfohlen, der Unterrichtsstoff in Lernfeldern vermittelt, sondern weiterhin in Modulen. Zudem finden sich die o.g. Querschnittsaufgaben nicht in allen Modulen wieder. So ist bspw. im Modul 3 (Fach Sozialkunde) im Themenkomplex „Eigenes politisches Bewusstsein und Handeln” vorgesehen, sich

[24] Der Rahmenplan für staatlich anerkannte Erzieher*innen für 0-10-Jährige wird nicht in die Forschung einbezogen, da er zum einen für die Praxisintegrierte Ausbildung gilt und zum anderen bei den von mir befragten Schüler*innen in der Ausbildung nicht greift (MBWK MV 2017).

in 48 Stunden zu konkret vorgegebenen Inhalten u.a. demokratische und politische Kompetenzen mit der eigenen politischen Haltung auseinanderzusetzen (ebd.: 27). Nach Partizipation und Demokratie sucht man in diesem Abschnitt vergebens. Zum Modul 3 des fachbezogenen Lernbereiches gehört die mit 98 Stunden vorgesehene „Gestaltung von Beziehungen und Gruppenprozessen". Auffallend ist, dass die Modulbeschreibungen in diesem Bereich offener und diverser formuiert sind. Als ein Schwerpunkt wird hier bspw. die „Beziehungsgestaltung unter Bedingungen von Heterogenität und Diversität" genannt, in dem sich Inklusion, Interkulturalität, Interreligiosität, Gender, Benachteiligung, Partizipation u.a. wiederfinden (ebd.: 41). Bemerkenswert sind die 48 Stunden für Evangelische Religion im Rahmenplan (ebd.: 34). Zusammenfassend kann resümiert werden, dass demokratiepädagogische Konzepte im vorläufigen Rahmenplan MV vorkommen, jedoch immer, wie auch herausgearbeitet, in „themenspezifischen Kapiteln" (Aktionsrat Bildung 2020: 44) und nicht als Querschnittsthema. Interessant ist, wenn mit dem Brennglas nach Demokratie als Lebens- und Lernform geschaut wird, dass im Rahmenplan eine Gewichtung auf die Bildung eines politischen Habitus gesetzt wird. Somit kann festgehalten werden, dass die Intention des KMK-Beschlusses von 2011 in Mecklenburg-Vorpommern nur bedingt umgesetzt wurde.

4.3. KiföG und Bildungskonzeption Mecklenburg-Vorpommern

Im Rahmenplan für die Staatlich anerkannten Erzieher*innen sind bei den gesetzlichen Rahmenbedingungen zwei Rechtsgrundlagen aus MV benannt, die die gesetzliche und inhaltliche frühkindliche Bildung festschreiben: Das Kinderförderungsgesetz (KiföG) (MSIG 2020) und die „Bildungskonzeption für 0-10-jährige Kinder in MV" (MBWK MV 2011b).

Im KiföG ist das Ziel im § 1 Absatz 1 folgender Maßen definiert: „Die Kindertagesförderung hat die individuelle Förderung der Entwicklung eines jeden Kindes und dessen Erziehung zu einer eigenverantwortlichen gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zum Ziel."[25] (Landtag MV 04.09.2019: 558). Wichtig ist dieses Gesetz in Bezug auf die Implementierung von Demokratiepädagogik auch dahingehend, dass es den gesetzlichen Rahmen dafür gibt, wie bspw. der Betreuungsschlüssel in den verschiedenen Altersgruppen festgelegt wird, ob Vor- und Nachbereitungszeiten und Zeiten für Elternarbeit für die pädagogischen Fachkräfte vorgesehen sind (MSIG 2020:23). Für die Erzieher*innenausbildung wird im KiföG §7 und §8 festgeschrieben, wie

[25] Erwähnt werden muss, dass im KiföG Inklusion nicht vorkommt (MSIG 2020).

hoch ihre Praxisanteile und Vergütung im jeweiligen Ausbildungsjahr sind (ebd.: 24). Im Folgenden soll die Bildungskonzeption in Bezug auf die Implementierung von Demokratiepädagogik näher analysiert werden.

Da die gültige Bildungskonzeption für 0- bis 10-Jährige in der Erzieher*innenausbildung als Standardwerk in der Erzieher*innenausbildung, aber auch in der KiTa-Praxis, in MV benutzt wird, wurde geprüft, wo sich demokratiepädagogische Ansätze finden. In der ersten Bildungskonzeption unter Minister Tesch kommt Demokratie nur zweimal vor. Einmal bei der „Entwicklung eines Demokratieverständnisses bei den Kindern“ als Ziel pädagogischer Arbeit im Hort (MBWK MV 2011a: 256) und zum anderen im Bereich “Werte erlebbar machen” unter der Maßgabe, dass „demokratiefeindliches Handeln und Denken zu erkennen und ihm entgegenzuwirken“ ist. (MBWK MV 2011a) Dieses Ergebnis deckt sich mit einer vorgenommenen Gegenüberstellung der Bildungskonzeptionen aus Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein[26] (Bundesverband für Kindertagespflege 2019: 38).

Für die Bestandsaufnahme ist in diesem Zusammenhang wichtig zu erwähnen, dass die Bildungskonzeption durch die Landtagswahl 2011 durch den neu ernannten Minister Brodkorb noch im selben Jahr um das Kapitel Partizipation im Altersbereich der 0-3 Jährigen ergänzt wurde[27]. So ist zu lesen: „Es ist wichtig, sich im Team darauf zu verständigen, in welchen Bereichen die Fachkräfte Kindern, auch den Kleinsten, Mitsprache und Entscheidungsfreiheit einräumen wollen“ (MBWK MV 2011b: 291). Abgeschlossen wird der Bereich „Qualitätskriterien für Partizipation“ mit folgender Passage: „Kleine Aufgaben und Arbeitsabläufe übernehmen Kinder selbst. Kein Kind muss schlafen.“ (ebd.: 291). Darunter kann verstanden werden, dass das Kind bspw. entscheidet, womit es spielt, was und wie es isst, trinkt und dass es nicht schlafen muss. Es wäre interessant zu erforschen, wie das Kind in diesem Kontext gesehen wird. Diese Passage liest sich jedoch so, dass sich das Mitbestimmungsrecht des Kindes auf die existentiellen Alltagsabläufe der Grundbedürfnisse wie Essen, Trinken, Schlafen und Spielen beschränkt und nach wie vor von der Gnade der Erzieher*innen abhängen kann, was sich mit „auch den Kleinsten, Mitsprache und Entscheidungsfreiheit einräumen wollen.” ableiten lässt. Nicht mit den

[26] In Schleswig-Holstein genießt Demokratie einen hohen Stellenwert im Bildungsauftrag, da „Demokratie als Leitprinzip für die pädagogische Arbeit“ zu verstehen ist (Bundesverband für Kindertagespflege 2019: 38.).

[27] Dieser Aspekt ist insofern von Interesse, da seit 2012 der §45 SGB VIII gilt (BMFSFJ 2020b: 105f). Der beinhaltet, dass eine Betriebserlaubnis nur dann erteilt wird, wenn Kinder partizipieren können, gleiches gilt für das Beschwerdemanagement. Festzustellen ist, dass nur das benannte Kapitel ergänzt wurde. Alles andere wurde wortgleich übernommen. Eine Überarbeitung für den KiTa-Bereich erfolgte trotz Gesetzgebung nicht. Wenn Partizipation genannt wird, steht sie in Bezug auf Elternbeteiligung (MBWK MV 2011b: 225). Die Bildungskonzeption wird aktuell überarbeitet.

“Kleinsten” wird die Teilhabe ausgehandelt, sondern offenbar mit dem Team. Auch was das Nichtschlafen mit Partizipation zu tun haben könnte, kann nicht abschließend geklärt werden. Es kann jedoch als ein Indiz dafür identifiziert werden, dass Partizipation und somit das Erlernen demokratischer Handlungskompetenz im konzeptionellen Bereich durchaus Entwicklungspoteniale in sich trägt.

Beachtenswert ist in diesem Kontext die zum 01.01.2020 in Kraft getretene frühkindliche Bildungsverordnung, in der unter § 1 („Inhaltliche Ausgestaltung der frühkindlichen Bildung“) im Absatz 2 steht: “Die pädagogische Arbeit des pädagogischen Personals und der Tagespflegepersonen ist darauf auszurichten, Einstellungen, Werteorientierungen, Handlungswillen und Handlungsfähigkeit der Kinder mit dem Ziel individueller Mündigkeit zu entwickeln. Darüber hinaus haben das pädagogische Personal und die Tagespflegepersonen für ein geeignetes Umfeld Sorge zu tragen, in dem für alle Kinder aus alltäglichen Erfahrungen im Umgang mit Personen in der Gemeinschaft soziale und personale Kompetenzen erwachsen können. Die Kindertageseinrichtungen und die Kindertagespflege bieten den Kindern einen Erfahrungsraum für selbstständiges und gemeinsames Leben und Lernen außerhalb der Familie.” (MSIG MV 2020: 44) Zwei zentrale Begriffe sind in diesem Absatz enthalten, die für die Bearbeitung des Themas bedeutsam waren. Zum einen ist von Werteorientierungen die Rede und zum anderen von individueller Mündigkeit[28]. Zudem wird das soziale Lernen im Kontext des Zusammenlebens im Gemeinwesen gesetzt. Bemerkenswert ist die Entwicklung des Erziehungs- und Bildungsauftrages in den letzten zehn Jahren in MV. Zwischen der ersten Veröffentlichung der Bildungskonzeption und dieser Verordnung liegen neun Jahre und ein anderes Ministerium zeichnet sich für die Erarbeitung dieser Verordnung verantwortlich.

5. Forschungsdesign

5.1. Methodologie und Methoden

Das Forschungsprojekt entstand aus dem aufgezeigten Forschungsinteresse und der fehlenden Forschung in diesem Bereich. Aufgrund der Fragestellung wurde sich für einen Methoden Mix aus Fragebogen und Gruppendiskussion in einem explorativ-deskriptiven Forschungsdesign entschieden, was zu einer Methodentriangulation qualitativer und quantitativer Sozialforschung

[28] In der Verordnung sind Begriffe wie Partizipation und Mitbestimmung nicht zu finden, wobei kultursensitive Kompetenzen Bildungsziel sind (MSIG MV 2020: 13).

führte (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014). Ergänzt wird diese durch teilweise erfolgte Diskursanalyse bspw. im Spannungsfeld der Politischen Bildung und der zeitlichen Einordnung der Bundesprogramme, wobei hier die Wurzeln aus der Genderforschung sichtbar werden (Traue et al. 2014: 497). Der Theorieteil dieser Masterthesis wurde durch eine Literaturrecherche und Dokumentenanalyse komplettiert.

Der Fragebogen ist in dieser Masterthesis sozusagen das Herzstück der Auswertung, da er im direkten Kontext zur Aufgabenstellung steht und quasi den Bezugsrahmen für die weitere Forschung bildet. Von daher erfolgte die Auswertung angelehnt an Kuckartz mit der Qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz 2018) mit einem inhaltlich strukturierendem Charakter als Primärverfahren. Die Kategorien (Anlage 9) wurden „unter Verwendung einer Kombination von inhaltlichen und skalierenden Kategorien ausgewertet. Die Erstellung der inhaltlichen Kategorien erfolgte gemischt deduktiv-induktiv unter Verwendung der Strategie der Subsumtion.“ (Stamann et al. 2016: 13). Eine Typenbildung erfolgt im Sekundärverfahren nicht, wie in diesem Forschungskontext vorgeschlagen. Die Ergebnisse dienen der Weiterentwicklung des Forschungsdesigns und sind als Vorstudie zu betrachten. Die Kategorienbildung wurde auf Nachvollziehbarkeit von einer ehemaligen Kommilitonin geprüft.

Im Verlauf der gesamten Forschungsarbeit stand immer die Frage der Forschungsmethodologie im Raum, insbesondere im Hinblick auf die Auswertung des empirischen Forschungsmaterials, vor allem bei der Gruppendiskussion. Eine Rekonstruktion, inwiefern bspw. Rückschlüsse auf einen kollektiven Habitus durch Sozialisation oder Milieurzugehörigkeit rekonstruierbar werden, ist im Rahmen dieser Masterthesis nicht leistbar, so sehr es reizt die Groundet Theory anzuwenden und tiefer in das Datenmaterial einzudringen. Mit dem Wissen darum, dass das vorliegende Material wesentlich mehr Potentiale in sich birgt, müssen sich die geneigten Leser*innen mit einer Vorstudie zur demokratischen Werteorientierung und deren Vermittlung am Beispiel einer Erzieher*innenklasse in Form einer Bestandsanalyse begnügen. D.h., von Gruppendiskussion werden nur die Redeanteile, die erste Antwort auf den Fragestimulus und eine konkrete Situation im Kontext gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit vorgestellt, um das sich im Fragebogen herausgestellte Alters-und Geschlechterverhältnis zu dokumentieren. Jedoch sollen deren Ergebnisse aus dem Plenum deskriptiv vorgestellt werden, um den kollektiven Orientierungsrahmen in Bezug auf die demokratische Werteorientierung abbilden zu können (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014b: 93).

Der Forschungsprozess wurde im Forschungstagebuch festgehalten. Eine Reflexion erfolgte insbesondere im Anfangsstadium der Forschung intensiv mit Praktiker*innen aus der Berufsbildung und -praxis.

5.2. Forschungsablauf

Für den empirischen Teil dieser Masterthesis sollte ursprünglich ein Fragebogen für Quereinsteiger*innen in der Erzieher*innenausbildung für 0-10-Jährige an Staatlichen und Freien Schulen in MV entwickelt werden[29]. Es wurde davon ausgegangen, dass diese Schüler*innen größtenteils eine ostdeutsche Prägung erfuhren und den Beruf nicht früher erlernen konnten. Das Forschungsinteresse lag deshalb darin zu erfahren, wer diese Ausbildung besucht, wie die demokratische Werteorientierung ausgeprägt ist und ob Unterschiede rekonstruierbar werden. Gleichzeitig ist von Interesse, wie die Vermittlung an staatlichen Schulen funktioniert und wie sich die vermuteten Unterschiede zu den Freien Schulen, insbesondere in Bezug auf Reform- und Demokratiepädagogik aber auch in der Art der Vermittlung, auswirken. Der Nachvollziehbarkeit (in Bezug auf die Begriffsbestimmung) beim Fragebogen und auch der Machbarkeit halber ergab sich zeitnah die Erkenntnis, sich beschränken zu müssen und das Forschungsvorhaben einzuschmelzen. Diese Aufgabe konnte aufgrund von Corona und ausbleibender Informationen und Zustimmung von ministerieller Seite relativ zügig als erledigt abgehakt werden. Es musste eine Alternative gesucht werden, die sich zeitnah im Frühjahr 2020 ergab. Eine Fachschule in MV[30] zeigte Interesse am Forschungsprojekt. Zeitnah war geplant, eine Teilnehmende Beobachtung in Form einer Hospitation im Fachunterricht einer berufsbegleitenden Klasse durchzuführen[31]. Am 15.06.2020 fand keine Hospitation in der durch Corona gesplitteten (berufsbegleitenden) Ausbildungsklasse statt. Stattdessen wurde in beiden Teilklassen das Forschungsprojekt (zu diesem Zeitpunkt nur bestehend aus einem losen Ideenkonstrukt mit Fokus auf den Fragebogen) vorgestellt. Hierzu gehörte auch eine Diskussion und Einschätzung der Schüler*innen, die für den weiteren Forschungsverlauf aufschlussreich war. Die Zielgruppe konnte damit besser eingeschätzt werden, was für die Entwicklung des Fragebogens und deren Ansprache wichtig war, bspw. in Bezug auf Begrifflichkeiten. So wurde bspw. der ihnen relativ unbekannte Begriff Demokratiepädagogik und die Partizipation in der Beruflichen Ausbildung

[29] Die Veränderungen in der Erzieher*innenausbildung können in der Masterthesis nicht vorgestellt werden. Festzuhalten ist jedoch, dass es in MV seit 2017 die Praxisintegrierte Ausbildung gibt, deren Ausbildungszeit verkürzt ist und nur eine Teilausbildung der Altersgruppe 0-10 Jahre vorsieht (Landtag MV 2017: 40).
[30] Sämtliche Daten werden auf Wunsch anonymisiert.
[31] Zu diesem Zeitpunkt war geplant, einen Fragebogen in den vier berufsbegleitenden Klassen der Schule durchzuführen und eine Hospitation am 25.03.2020 an einer Freien Schule in MV durchzuführen (vgl. Forschungstagebuch: 19).

auf Grund der geplanten Umstrukturierung in der Fachschule diskutiert[32]. Daraus wird ersichtlich, dass die Entwicklung des Fragebogens prozesshaft verlief und sich im Laufe der Zeit auf die demokratische Wertevermittlung in der schulischen Ausbildung und beruflichen Praxis fokussierte. Der Fragebogen sollte ergänzend dazu den demokratischen Kompetenzerwerb und eine Selbsteinschätzung in Form von Rankingskalen beinhalten. Gerade die Auseinandersetzung mit dem demokratischen Kompetenzerwerb[33], die sich darauf beziehend geplante Selbsteinschätzung und Begriffsbestimmung der demokratischen Werte zog eine nochmalige Kursveränderung im Spektrum der Befragung nach sich. Es verstärkte sich die Einschätzung, dass Rankingskalen nur bedingt aussagekräftig sind. So kann bspw. Mündigkeit aufgrund subjektiver Theorien und Alltagserfahrungen von den Schüler*innen unterschiedlich definiert und eingeordnet werden. Aus dem anfänglich umfangreich verfassten Fragebogen wurde ein Fragebogen zu persönlichen Daten, persönlichen Erfahrungen mit Demokratiepädagogik und zur Einschätzung über die Wertevermittlung an den beiden Lernorten. Die Fragebogenentwicklung wurde detaillierter beschrieben, weil sie letztendlich die Quelle und der Ursprung für die Gruppendiskussion war.

Auf Grund der „Kursänderung“ beim Fragebogen wurde überlegt, ein Forschungsexperiment zu entwerfen. Durch eine Inspiration der Erstgutachterin beim Konzipieren des Fragebogens entwickelte sich eine didaktische, proaktive Methode zur Auseinandersetzung und Priorisierung demokratischer Werte in Form einer Gruppendiskussion. Für das entwickelte Forschungssetting wurden 1,5 Unterrichtsstunden (90 Minuten) in einer berufsbegleitenden Klasse im 2. Ausbildungsjahr von der Fachschule zur Verfügung gestellt. Dafür wurde ein Ablaufplan erstellt (Anlage 6).

Die Antworten der 16 Fragebögen wurden in eine Excel-Tabelle übertragen. Die Auswertung von Alter, Geschlecht etc. erfolgte quantitativ mit Excel. Die offenen Fragen wurden mit der Qualitativen Inhaltsanalyse in MaxQDA codiert und ausgewertet. Anschließend wurde die Gruppendiskussion nach dem semantisch-inhaltlichen Transkriptionssystem verschriftlicht (Dresing & Pehl 2011: 21). Das abschließende Plenum liegt als Ton- und Bildmaterial vor, wurde jedoch noch nicht transkribiert. Die Ergebnisse der drei Gruppendiskussionen (Anlage 8) werden deskriptiv im Ergebnisteil beschrieben.

[32] Hierzu wurde ein Gedächtnisprotokoll im Forschungsprotokoll angefertigt (Forschungstagebuch: 20). Dieser Sachverhalt ist von Bedeutung, weil bei der Beantwortung der Fragebögen dieses Thema in einer Gruppe genannt wurde.

[33] Geplant waren zu dem Zeitpunkt nach 16 Kompetenzen und 17 Werten zu fragen.

5.3. Forschungsfeld und -ethik

Ausgehend vom Forschungsinteresse und –design stand die Forscherin vor der Herausforderung einen Feldzugang zu eruieren. Dieser gelang auf Grund persönlicher Kontakte. Wie im vorherigen Kapitel angezeigt, wurde eine Teilnehmende Beobachtung in Form einer Hospitation an einer Fachschule für Sozialpädagogik geplant, die dann zu einer proaktiven Diskussion zur Vorstellung des Forschungsprojektes genutzt wurde. Damit war schon in diesem Forschungsstadium eine erste Erfahrung mit „der Spannung zwischen forschender Distanz und empathischer Teilhabe“ in dieser konkreten Situation erfahrbar (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014b: 49). In den unterschiedlichen Forschungsstadien kam es immer wieder zur Reflexion von Nähe und Distanz, so bspw. bei der Entwicklung des Fragebogens mit einer Einrichtungsleiterin und einem Mitarbeiter oder den Absprachen mit der Schulleiterin. Ende des Sommers gab es ein Treffen mit der Schulleiterin, um den bis dahin konzipierten Fragebogen zu reflektieren und diesen dahingehend zu prüfen, ob er die Zielgruppe anspricht. Ein Dilemma entstand aus der von den Schüler*innen geäußerten Kritik an der Umstrukturierung in der Berufsschule, was sowohl bei der 1. Veranstaltung als auch im Fragebogen thematisiert wurde. Die Schulleiterin äußerte Interesse mehr darüber zu erfahren. Das Abwägen, was zu Rückschlüssen auf Schüler*innen hätte führen können, wurde als Herausforderung gesehen.

Die Beantwortung des Fragebogens und die Teilnahme an der Gruppendiskussion war für die Schüler*innen freiwillig. Die Anonymität wird sowohl bei der Schule als auch den Schüler*innen gewährleistet. Die Datenschutzerklärung wurde nach Vorlage der Hochschule Neubrandenburg angepasst und lag in doppelter Ausfertigung vor (Anlage 4).

Es wurde im Voraus genau geprüft und abgewogen, inwiefern die Assistenz bei der Gruppendiskussion durch Lothar Gajek störend oder beeinflussend wirken könnte. In Anbetracht dessen, dass die Forscherin alleine war und nach eigener Einschätzung in technischen Belangen eine Unsicherheit aufweist, wurde sich für diese Vorgehensweise entschieden. Die Schüler*innen äußerten keine Bedenken.

5.4. Entwicklung des Forschungssettings

5.4.1. Fragebogen

Um individuelle Informationen zur Person, zum beruflichen Werdegang, aber auch zur individuellen Einschätzung der Umsetzung demokratiepädagogischer Konzepte in Theorie und Praxis zu erfahren, wurde ein Fragebogen entwickelt (Anlage 3). Wie im vorherigen Kapitel beschrieben,

wurde zunächst ein Fragebogen entworfen, in dem nach den Präferenzen demokratischer Werte und Kompetenzen in der Berufsausbildung und –praxis in Form von Rankingskalen gefragt werden sollte. In Anbetracht dessen, dass es verschiedene politische und demokratische Kompetenzmodelle gibt (Aktionsrat Bildung 2020: 45), oftmals entwickelt für Schule, wurde sich entschieden einen Schritt zurückzutreten und konkret zur demokratischen Werteorientierung zu forschen. Ausgangslage dafür war, dass zu den „personalen Grundkompetenzen“ auch eine „demokratische Wertorientierung“ gehört (Fröhlich-Gildhoff et al. 2014: 144)[34]. Aufgrund der aufgezeigten DDR-spezifischen Sozialisations- und Transformationserfahrungen und möglicherweise auch der unterschiedlichen Begriffsbestimmungen und deren Einordnung (bspw. Demokratie) aufgrund reziproker Alltagserfahrungen kann eine differenzierte Kompetenzzuordnung erst dann erfolgen, wenn mehr Wissen darüber existiert, wie die demokratische Werteorientierung und –einordnung der Schüler*innen aussieht. Des Weiteren wurde der Forscherin im Laufe dieses Forschungsprozesses immer bewusster, dass die von ihr vorgegebenen Werte individuell unterschiedlich eingeordnet und somit bewertet werden könnten. So verlief die Auswahl der Werte aufgrund subjektiver Prioritäten und Prägung.

Damit entstand ein Destillat aus dem ursprünglich entwickelten Fragenbogen. Der Fragebogen hat ein quasiexperimentelles Design, weil die zu befragende Schulklasse einer „natürlichen Gruppe“ entspricht. Von einer Randomisierung kann nicht ausgegangen werden, weil auch die Auswahl der Teilnehmer*innen an der aufgezeichneten Gruppendiskussion sehr gezielt erfolgte. Entsprechend der Fokussierung sollten sie in einer KiTa arbeiten. Ob eine hohe externe oder interne Validität in diesem Forschungsstadium erfolgen kann, kann aufgrund der geringen Untersuchungsgröße und nur begrenzten methodischen Analyse nicht abgeschätzt werden.

Der Fragebogen gliedert sich in fünf Teile. Im Einleitungstext wurde das Ziel des Forschungsprojektes vorgestellt und die Ausrichtung des Fragebogens erklärt. Der Teil A beinhaltet Fragen zur Person, der Teil B ergänzende Angaben zur Berufsausbildung, der Teil C die Bewertung zur Vermittlung der demokratischen Werteorientierung und Teil D fragt nach dem gewünschten späteren Einsatzort und Anregungen.

[34] Demokratische Werteorientierung wird hier in den Fokus genommen, sollte aber komplex gedacht werden „Zu diesen personalen Grundkompetenzen gehören unter anderem eine demokratische Wertorientierung, die Orientierung an grundlegenden ethischen Prinzipien, Ressourcenorientierung, Offenheit und Wertschätzung von Diversität, die Vermeidung von Stereotypisierungen und Generalisierungen, interkulturelle Kompetenz und Vorurteilsbewusstsein“ (Fröhlich-Gildhoff et al. 2014: 144).

5.4.2. Gruppendiskussion

Wie bereits beschrieben, entwickelte sich die Idee des Methoden Mix – Fragebogen und Gruppendiskussion – aus dem Forschungsprozess heraus. So entstand das Forschungssetting eine Gruppendiskussion im experimentellen Design durchzuführen, die gleichzeitig mit einer didaktischen Methode zur Anwendung kommen sollte. War noch im Fragebogen die subjektive Orientierung von Bedeutung, wurde in der Gruppendiskussion auf die kollektive Ebene gewechselt. „Das Gruppendiskussionsverhalten fokussiert kollektive Orientierungen, Wissensbestände und Werthaltungen.“ (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 94). Von diesem Wechsel wurde sich versprochen, konkretere Angaben bspw. zur Orientierung einzelner Werte, wie bspw. Mündigkeit zu erfahren, um diese dann zu einem späteren Zeitpunkt mit der Gruppendiskussion abzugleichen.

Geplant war in einer Gruppendiskussion demokratische Werte, die an einer Wand sichtbar waren, zu diskutieren und sie dann in einer Art Fadenkreuz/Dartscheibe nach Präferenz zuzuordnen (Anlage 7). Dafür wurden neun Werte herausgearbeitet, die aus dem bisherigen Forschungsprozess, insbesondere der Literatur- und Dokumentenrecherche und dem Vororttermin in der Fachschule als interessant und aussagekräftig eingeschätzt wurden. Ergänzend dazu wurde der Rahmenplan für die Erzieher*innenausbildung hinzuzugezogen, worin zur Wertevermittlung in der Erzieher*innenausbildung folgendes steht: „In einer pluralistischen Gesellschaft ist Wertevielfalt Herausforderung und Chance sozialpädagogischen Handelns. Sozialpädagogische Fachkräfte sind sich dessen bewusst, welche Wertvorstellungen das Leben und das Zusammenleben in unserer Gesellschaft bestimmen und in welcher Beziehung diese zu religiösen und weltanschaulichen Orientierungen stehen. Sie sind fähig, junge Menschen bei der Entwicklung persönlicher Werthaltungen zu begleiten, sie als Subjekte ihres eigenen Werdens ernst zu nehmen und dabei zu unterstützen, eine Balance zwischen Autonomie und sozialer Mitverantwortung zu finden. Bei aller Unterschiedlichkeit müssen sich Wertvorstellungen immer an der Würde des Menschen messen lassen, wie das im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland und in den Verfassungen der Länder niedergelegt ist.” (MBWK MV 2016: 7). Damit stand der Fokus für die Gruppendiskussion fest und die Schüler*innen wurden gefragt, wie wichtig ihnen demokratische Werte im beruflichen Alltag sind.

Die vorgegebenen Werte wurden wie folgt definiert und eingeordnet:

Freiheit und **Gleichheit** in Bezug auf die **Menschenrechte** sind durch das Grundgesetz elementare Werte und sollen an dieser Stelle kurz betrachtet werden. Außerdem gelten sie als die Eckpfeiler Sozialer Arbeit. Im 1. Teil der Masterthesis wurde Begriff Demokratie bewusst nicht definiert, weil diese aufgrund von Erfahrungen und Sozialisation sehr unterschiedlich ausfallen könnte. Zudem zeigt alleine die Diskussion um die Verknüpfung von politischer und demokratischer Kompetenz die Mehrdimensionalität der Demokratie als Regierungs-, Gesellschafts- und Lebensform. Es wäre zu fragen, ob und wie aufgrund verschiedener Startbedingungen Demokratie mit unterschiedlichen Wert- und Normenvorstellungen verbunden sind als von der Mehrheitsgesellschaft definiert. Der „Jahresbericht der Bundesregierung zum Stand der deutschen Einheit 2020" zeigt einige interessante Aspekte, die in die Überlegungen der demokratischen Wertekonzipierung einflossen.

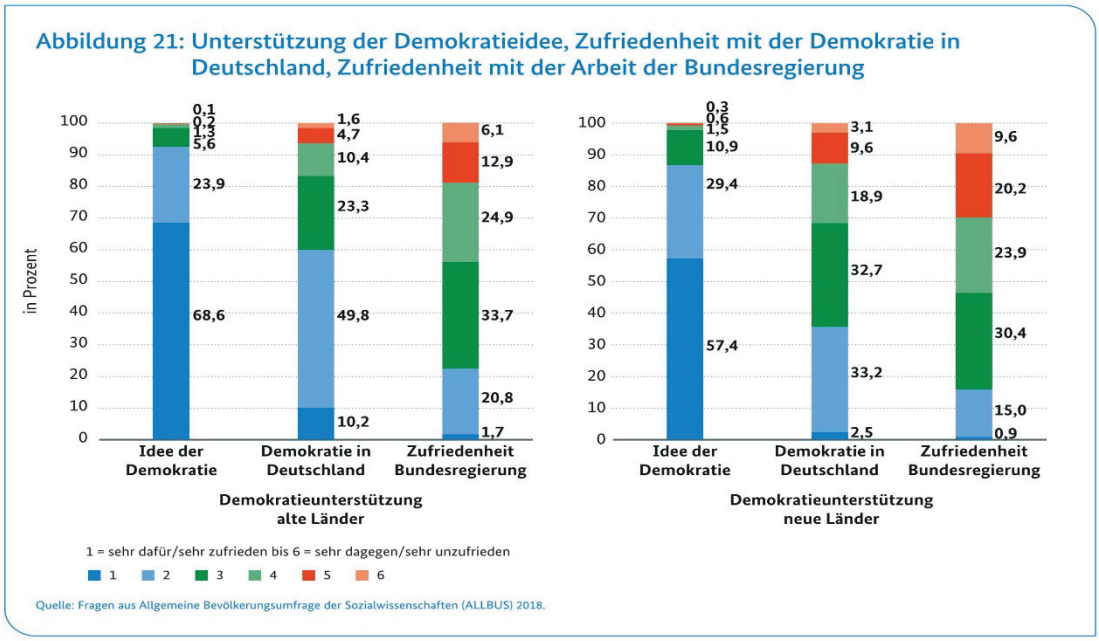


Abb. 4: Demokratieunterstützung (Der Beauftragte der Bundesregierung für die neuen Bundesländer 2020: 47)

Um die auch in der Literaturrecherche schon angeklungenen Unterschiede zwischen West- und Ostdeutschland darzustellen, soll die Abb. 3 exemplarisch dienen. So schreibt der Bundesbeauftragte: „Stärker als in die beiden bisher dargestellten Dimensionen der Einstellung zur Demokratie fließen in den Wert, der die *Zufriedenheit mit dem Funktionieren der Demokratie* [Hervorhebung im Original; SG] hierzulande misst, situative bzw. tagespolitische Erfahrungen ein." (Der Beauftragte der Bundesregierung für die neuen Bundesländer 2020: 47). So könnte

der signifikante Unterschied bei der Zufriedenheit mit der Bundesregierung mit den unterschiedlichen Alltagserfahrungen und Erwartungen, aber auch der Sozialisation zu erklären sein, soll jedoch an dieser Stelle nicht näher beleuchtet werden. Da davon ausgegangen wird, dass in der zu erforschenden Kohorte größere Altersunterschiede vorhanden sind, ist diese Statistik in verschiedener Hinsicht wirkmächtig. Die Forscherin wollte wissen, ob und inwiefern sich daraufhin Divergenzen bei der Beantwortung des Fragebogens und in der Gruppendiskussion in irgendeiner Art und Weise zeigen oder bestätigen. Interessant ist in diesem Kontext folgende Einschätzung: „Bei den unter 40-Jährigen genießt die Demokratie jedoch höhere Zustimmungswerte mit 83 Prozent." (Der Beauftragte der Bundesregierung für die neuen Bundesländer 2020: 45). Und auch Mau beschreibt Einstellungsunterschiede, die besagen, dass Nachwendegeborene „von der Demokratie enttäuschter als Gleichaltrige im Westen [sind] und […] ein schwächer ausgepräges politisches Selbstbewusstsein" haben (Mau 2019: 204).

Ergänzend wird auf die Autoritarismusstudie und deren Erkenntnisse von 2018 verwiesen, in der 94 % die „Idee der Demokratie" befürworten. Jedoch wird betont, dass 50 % der Befragten aus Ostdeutschland demokratische Rechte für bestimmte Minderheiten reduziert sehen wollen. Das führt dazu, dass es zwar einen Zuspruch zur Demokratie und somit zu den Grundrechten gibt, der jedoch gleichzeitig „Ressentiments" beinhaltet (Decker et al. 2018: 77). Somit ist die Frage von Gleichheit eine elementare, die in einem engen Zusammenhang mit den Menschenrechten steht.

Darauf aufbauend sollten **Kinderrechte** thematisiert werden, zumal sie aktuell in Bezug auf die Aufnahme ins Grundgesetz diskutiert werden. Maywalds Ausführungen erscheinen aussagekräftig. „Das Prinzip der Universalität der Kinderrechte: „Die Kinderrechte gelten weltweit in gleicher Weise für alle Kinder, unabhängig davon, in welcher Kultur oder Tradition sie leben, unabhängig auch davon, unter welchen Lebensumständen die Kinder aufwachsen." (Maywald 2019: 37). Vom Hintergrund der „Generationenhierarchie" und der Umsetzung der Kinderrechte ist ergänzend zu beachten, dass „Kitas als pädagogische Orte in besonderer Weise den Kinderrechten verpflichtet [sind]: Hier sollen Kinder auf ihre Teilhaberechte und -pflichten in einer demokratischen Gesellschaft vorbereitet werden und – ihrem jeweiligen Alter angemessen – selbst- und mitbestimmen können." (Nentwig-Gesemann et al. 2017: 85).

Partizipation ist elementar und im Bildungs- und Erziehungsauftrag des SGB VIII wie auch in der UN-Kinderrechtskonvention festgeschrieben. „Der Begriff 'Partizipation' kann mit Beteiligung,

Teilhabe, Mitwirkung, Mitbestimmung und Einbeziehung erklärt werden. Partizipation bedeutet, Entscheidungen zu teilen und gemeinsam Lösungen für Probleme zu finden." (Müller et al. ca. 2010: 20). Somit ist Partizipation für die Umsetzung demokratiepädagogischer Ansätze und für eine demokratische Handlungskompetenz unerlässlich. Ergänzend wird auf die vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend verabschiedeten Qualitätsstandards verwiesen. „Kinder sollen Partizipation als Recht wahrnehmen können, das ihnen unabhängig von der Gnade der Erwachsenen zusteht" (BMFSFJ 2015: 17).

Gleichberechtigung spielt in der Demokratie und im KiTaalltag eine zentrale Rolle, insbesondere unter dem Machtaspekt. Aus dem "Handbuch für Erzieherinnen zur Werte-, Demokratie- und Vielfaltförderung" ist mit folgendem Satz die adäquate Maxime beschrieben: „Jedes Menschenleben ist gleich viel wert." (Müller et al. ca. 2010: 16). Da die Schüsselkompetenzen bei den pädagogischen Fachkräften viele Facetten aufgreift, soll folgender Zusammenhang in diese Begriffsbestimmung mit einfließen: „Um aus einer demokratischen Grundhaltung zu handeln, sei Gleichberechtigung bei Entscheidungsfindungen eine wichtige Basis" (Bartosch et al. 2014: 82).

Ein zweiter Wert wird aus dem „Handbuch für Erzieherinnen zur Werte-, Demokratie- und Vielfaltförderung" adaptiert. Zum Grundverständnis Sozialer Arbeit gehört und gleichzeitig aufgrund der doppelten Vermittlungspraxis im Berufsalltag der KiTa von Bedeutung ist - **Vielfalt**. „Vielfalt ist mehr als die kulturelle und ethnische Vielfalt. […] Wir verstehen Vielfalt als Normalität und unser Leitspruch ist: ‚Alle sind gleich, alle sind verschieden!'" (Müller et al. ca. 2010: 16).

Bei Adornos „Erziehung nach Auschwitz" ist ein Satz seines Aufsatzes handlungsleitend, um Demokratie als Lern- und Lebensform in die frühkindliche Pädagogik und somit in den Kindertagesstättenalltag zu implementieren. Er soll als Begriffsbestimmung für **Autonomie** gelten, insbesondere deshalb, weil der Kollektivismus und die erfahrene Autorität zum Korsett der Doppeldiktatur im Sinne von „Nation, Heimat, Vaterland" zur DDR gehörte (Geipel 2019: 136) und die Frage der transgenerationalen Weitergabe im Raum steht, die bei der Mündigkeit nochmals angesprochen wird. „Die einzig wahrhafte Kraft gegen das Prinzip von Auschwitz wäre Autonomie, wenn ich den Kantischen Ausdruck verwenden darf; die Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen." (Adorno 1971: 93). Ergänzend wird darauf hingewiesen, dass in der DDR „strategisch – an einem national konnotierten Selbstverständnis

fest[gehalten wurde]“, was zu unreflektiert zum Selbstverständnis vieler DDR-Identitäten gehörte (Mau 2019: 94f) und die sich als „DDR-Deutsche“ in Abgrenzung zur BRD sehen (ebd.: 93). Dieses wird zumindest der sogenannten „Mauergeneration“ zugeschrieben (Geipel 2019: 136).

Darauf aufbauend und abschließend ist **Mündigkeit** zu nennen und der kurze prägnante Satz: „*Ohne mündige Bürger ist keine Demokratie möglich* [kursiv im Original; S.G.]“ (Jacobi-Kirst 2019: 25). Hier muss auf einen Aspekt hingewiesen werden, der insbesondere zu dieser Aussage passt, jedoch im historischen Kontext eine Verschiebung in seiner Bedeutung erlangen könnte. Es ist anzunehmen, dass die Kinder in der DDR nach demokratischen Werten, gemessen an dem Verständnis von Demokratie in der DDR, erzogen wurden. Zu nennen sind an dieser Stelle beispielhaft Freundschaft, Rücksichtnahme oder Solidarität. Diese können jedoch nicht losgelöst davon gesehen werden, dass sie immer der Einfügung ins sozialistische Kollektiv dienten. D.h., erzogen wurde u.a. zu Anpassung, ideologischen Bewusstseinsbildung und für den Klassenstandpunkt. Gerade um dieses Wissen ergibt sich die Frage: Was macht diese Ambivalenz mit den heute Erwachsenen und inwiefern konnten sich demokratische Werte, Kompetenzen und Haltung entwickeln und herausbilden und welche sind heute von Bedeutung?

Diesen neun demokratischen Werten (Freiheit, Gleichheit, Menschenrechte, Kinderrechte, Partizipation, Gleichberechtigung, Vielfalt, Autonomie und Mündigkeit) wurden zusätzlich drei leere Karten bereitgelegt, die in der Gruppendiskussion ergänzend mit Werten ausgefüllt werden konnten.

5.4.3 Plenum

Geplant war, dass die drei Gruppen ihre Ergebnisse der Gruppendiskussion im Plenum präsentieren. In der Vorbereitung des Forschungssettings war dieser Abschnitt wenig präsent. Die Kamera und das Aufnahmegerät liefen das ganze Plenum mit.

5.5. Ablauf des Forschungssettings

Da in dieser Arbeit nicht die didaktische Methode des Settings analysiert und vorgestellt werden kann, wird ein Überblick des Forschungssettings in gebotener Kürze erfolgen.

In einer berufsbegleitenden Fachklasse im 2. Ausbildungsjahr wurde am 14.10.2020 von 10:00 bis 11:30 das Forschungsprojekt durchgeführt (Anlage 6). Dafür standen drei Gruppenräume zur Verfügung. Die Gruppenräume wurden mit den Fragebögen (Anlage 3), Datenschutzerklärungen (Anlage 4) und dem Plakat mit Fadenkreuz und 9 Begriffen (Anlage 7) vorher ausgestattet.

Nur in einem Gruppenraum war das Aufnahmegerät und die Videokamera für die Gruppe 1 platziert. In diesem Raum trafen sich um 10:00 Uhr die 16 Schüler*innen (Klassenstärke: 18), wo am Anfang der Session das Forschungsprojekt vorgestellt und die beiden zentralen Begrifflichkeiten – Demokratiepädagogik und demokratische Werteorientierung – vorgestellt wurden (Anlage 5). Es erfolgte zur Wahrung der Transparenz und Nachvollziehbarkeit die Vorstellung des Ablaufes der Veranstaltung und zum Inhalt des Forschungsprojektes. Bis hierhin war die Lehrerin anwesend. Die Aufteilung der drei Gruppen erfolgte mit dem Fokus, dass die zu beobachtende Gruppe aus dem KiTtabereich kommen sollte. Anschließend verließen die verbleibenden 10 Schüler*innen den Raum und begaben sich in den für sie vorgesehenen. Die Schüler*innen saßen zum Ausfüllen in den Gruppengruppen. Im Gruppenraum 1 saßen die Schüler*innen jeweils an Einzeltischen zur Wand, weil der Raum für die Aufnahme in der Mitte mit dem Stuhlkreis freigeräumt war. Die Gruppen 2 und 3 (ohne Aufzeichnung der Gruppendiskussion) saßen in ihren Räumen, wo später ihre Gruppendiskussion stattfinden sollten, jeweils um einen großen Tisch, an dem sechs Menschen gut Platz fanden (Anlage 7). Während der geplanten 15 Minuten für das Ausfüllen der Fragebögen[35] und Datenschutzerklärung ging die Forscherin dreimal in diese Räume, davon einmal zum Anfang, um die Aufgabe bei Nachfragen nochmals zu erklären. Die Fragebögen wurden getrennt von der Datenschutzerklärung eingesammelt, damit die Anonymität gewahrt blieb. Eine Datenschutzerklärung verblieb bei den Schüler*innen. Damit der Fragebogen den Teilnehmenden der Gruppendiskussion aus der Gruppe 1 zugeordnet werden kann, wurden Zahlen sichtbar auf der Kleidung und dem Fragebogen geklebt. Zur besseren Erkennbarkeit und Zuordnung lief bei der Gruppendiskussion neben dem Aufnahmegerät eine Kamera mit. Die beiden anderen Gruppen arbeiteten in ihrer Gruppendiskussion selbstverantwortlich und wählten Moderation und eine*n Präsentationsverantwortliche*n für das Plenum aus der Gruppe heraus. Auf einer Anleitung war die Aufgabenstellung nebst Definition der Begriffe Demokratiepädagogik und Werte verschriftlicht (Anlage 5). Hier erfolgte keine Aufnahme der Gruppendiskussion. Diese beiden Gruppen brauchten ca. 30 Minuten für ihre Gruppendiskussion und waren somit früher fertig, was zu Unruhe auf dem Flur führte. Als die Gruppendiskussion der Gruppe 1 nach 37 Minuten zu Ende war, versammelten sich alle Schüler*innen wieder in diesen Raum und stellten die Ergebnisse ihrer Diskussionen im Plenum vor (Anlage 8). Eine Auswertung des Forschungssettings mit der Klasse

[35] Diese Fragebogenauswertung ist als Pretest zu verstehen, damit er wie geplant in den verschiedenen Fachschulen in einem Forschungsprojekt perspektivisch zur Anwendung kommen kann. Der ursprünglich geplante Pretest mit Studierenden aus dem MA Gesundheits- und Sozialwesen war auf Grund von Corona nicht organisierbar.

erfolgte nicht. Die Klasse wurde in die Pause entlassen und es wurde sich bedankt. Der konzipierte Ablaufplan (Anlage 6) funktionierte in seiner Durchführung.

5.6. Gruppenmoderation und Prinzipien der Gruppendiskussion

Die Gruppendiskussion war durch die Vorgabe der neun Begriffe quasi wie ein Leitfaden strukturiert und die Überschrift „demokratische Werte“ kann als themenbezogener Orientierungsrahmen gelten. In Vorbereitung auf die Gruppendiskussion wurde sich intensiv mit den Prinzipien einer Gruppendiskussion auseinandergesetzt und ein Zeitfenster von max. 40 Minuten vorgesehen. Dieses war den zeitlichen Vorgaben des Unterrichts geschuldet. Da es sich um ein experimentelles Forschungsdesign handelte, war eine Überlegung, wer die Moderation übernimmt. Da das Forschungsfeld unbekannt war, fiel die Entscheidung, dass die Forscherin die Moderation für die zu beforschende Gruppe übernahm. Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang, dass auch die räumlichen Gegebenheiten nicht bekannt waren und somit auch nicht die räumliche Aufteilung im Sinne von Sitzanordnung und Pinnwand. Geplant war, dass sowohl die Moderation als auch die Zuordnung an der Tafel von einer Person übernommen wird. In der Umsetzung hat dieses Szenario nicht funktioniert, da der Grundriss des Raumes dies nicht zuließ. Die Kamera brauchte einen Blick in den Raum. Deshalb wurde in der Gruppe geklärt, wer aus der Gruppe die Zuordnung übernimmt. Die konkrete Zuordnung der Werte in das Fadenkreuz führte zeitweilig zu Durcheinanderreden, weil dieses proaktive Element der Entscheidung nochmals ein Anstoß zum Nachdenken und Diskutieren war.

Der Anfang der Session lief ein wenig holprig, was auch auf die Unerfahrenheit und Aufgeregtheit der Forscherin in Bezug auf Kamera und Mikrophon und das gesamte Setting zurückzuführen war. Der Kameramann, Lothar Gajek, half insofern, als dass er an der Kamera saß (festes Stativ) und beobachte, dass diese auch lief. Es musste am Anfang geklärt werden, ob alles funktioniert und die Personen auch alle auf dem Bildschirm gut sichtbar sind. Erst nach ca. drei Minuten und zweimaligen Anlauf den Eingangsstimulus zu äußern, ging es los.

Der Eingangsstimulus war die Frage: „Welche demokratischen Werte sind für euch wichtig?“. Wie im Arbeitsbuch beschrieben, wurde der Blickkontakt und die Fragen immer an die ganze Gruppe gerichtet. Die Zurücknahme während des Gespräches gelang gut und es wurden Nachfragen gestellt. „Demonstrative Vagheit“ wurde durch vorsichtiges Fragen bedingt eingelöst (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014: 96ff). Die Distanz- und Näheauseinandersetzung und die eigene professionelle Forscherinnenrolle hatte bei der Gruppendiskussion eine andere Dimension als bei der 1. Veranstaltung an der Schule. In der konkreten Situation gab es eine permanente

Bewusstmachung (ebd.: 49). In Auswertung der Gruppendiskussion fiel auf, dass es eine starke Fokussierung auf die Moderation gab und es nur teilweise zu Diskussionen untereinander kam. Auffallend war beim Transkribieren, dass die Fragen oftmals stockend kamen und Gesagtes durch ein unbewusstes Mmhhh quasi kommentiert wurde. In Auseinandersetzung mit der qualitativen Sozialforschung und der Ausrichtung der Gruppendiskussion kann festgehalten werden, dass das Setting nicht aufgestellt war, um detaillierte Erzählungen zu animieren, sondern demokratische Werte und subjektive Theorien und Erfahrungen aus der beruflichen Praxis und der Lebenswelt zu erfahren. Offenbar kam es dadurch immer wieder zu Brüchen in der Diskussion, weil ein neuer Begriff zuordnet werden wollte. Damit ergab sich, dass es sich bei der Befassung mit einem neuen Wert wieder um eine Eingangssequenz handeln könnte.

In der konkreten Situation der Gruppendiskussion war die Frage der Professionalität immer gegenwärtig, und nach Einschätzung der Forscherin gelang dies nur bedingt. Die Herangehensweise und Reflexion der eigenen Rolle als Forscherin im Forschungsfeld erfolgte stetig unter Heranziehung der Forschungserfahrungen aus der qualitativen Sozialforschung (ebd.: 49).

6. Forschungsergebnisse

Aufgrund der diagnostizierten Leerstelle in Bezug auf die demokratische Kompetenzentwicklung und Haltung angehender Erzieher*innen in der Literatur und Forschung in Bezug auf Ostdeutschland wurden diese drei Fragen entwickelt, die sich im Fragebogen wiederfinden und im Folgenden ausgewertet werden sollen. Die Gruppendiskussion und das Plenum werden ebenfalls nach diesen Fragestellungen deskriptiv ausgewertet.

> *Wie wichtig ist Schüler*innen die Vermittlung und Anwendung demokratischer Werte?*
>
> *Wie beurteilen die Schüler*innen die Vermittlung demokratischer Werte in der Berufsausbildung?*
>
> *Sind Zusammenhänge zwischen der DDR-Sozialisation und Beantwortung der Fragen bei den Schüler*innen erkennbar?*

Es wird auf nomologische Hypothesen verzichtet, zumal das Forschungsfeld viele Unbekannte aufweist und diese Vorstudie sozusagen eine erste Sichtung darstellt. Es wird davon ausgegangen, dass in den berufsbegleitenden Ausbildungsklassen der Anteil „älterer“[36] Schüler*innen

[36] Im Kontext dieser Masterthesis werden unter „älter“ Menschen über 30 Jahre verstanden. Diese Altersgrenze wurde ausgewählt, da zum einen der Beitritt der DDR zur BRD vor dreißig Jahren stattfand und zum anderen eine Erstausbildung und Berufserfahrung vermutet wird. Die 3. Generation Ost kann hier nicht herausgefiltert werden (Hacker et al. 2012).

durch sogenannte Quereinsteiger*innen höher ist als in der schulischen und daraus ableitend diese bereits über Berufs- und teilweise DDR-Sozialisationserfahrungen verfügen.

6.1. Auswertung Fragebogen

Der Fragebogen wird mit der qualitativen Inhaltsanalyse bei den offenen Fragen und quantitativ mit der jeweiligen Nominal- oder Rankingsskala den Fragen nach geordnet ausgewertet. Es werden die für die Fragestellung relevanten Fragen verwertet und bedeutsame Aspekte der Antworten in die Auswertung einfließen. Die Quellenverweise auf die Schüler*innen im Fragebogen folgen anschließendem Aufbau. Zitate werden wortgetreu wiedergegeben.

„Zitat“ (1 - m19 - 1/1)

Nr. im Fragebogen	Geschlecht / Alter	Gruppenzugehörigekeit
1	Männlich / 19 Jahre	Gruppe 1 / Teilnehmer*in 1

Diese Quellenangabe erfolgt in dieser Form, weil **die Analyse als noch nicht abgeschlossen gilt** und mit dem Material weitergearbeitet werden soll. Die Anonymität der Schüler*innen bleibt erhalten, da keinerlei Rückschlüsse auf die befragte Kohorte daraus erfolgen kann. Der Nachvollziehbarkeit halber werden die Abschnitte im Fragebogen im jeweiligen Auswertungsabschnitt angegeben, gleiches gilt für die Positionsnennung der Antworten bei MaxQDA, so dass keine gesonderte Nennung des Quellenortes erforderlich wird [37].

6.1.1. Alter, Herkunft und Erstausbildung und Gründe für Berufsausbildung - Teil A

Im Teil A wurden Angaben zur Person erhoben, die neben Alter und Geschlecht, auch nach Geburtsort, Wohnort, Erstausbildung oder Studium und der Tätigkeit vor dieser Ausbildung fragten.

[37] Bspw.: Die Antworten der Frage C2 (im Fragebogen) sind bei der MaxQDA Position 4 und werden bei jeder Frage am Anfang angegeben.

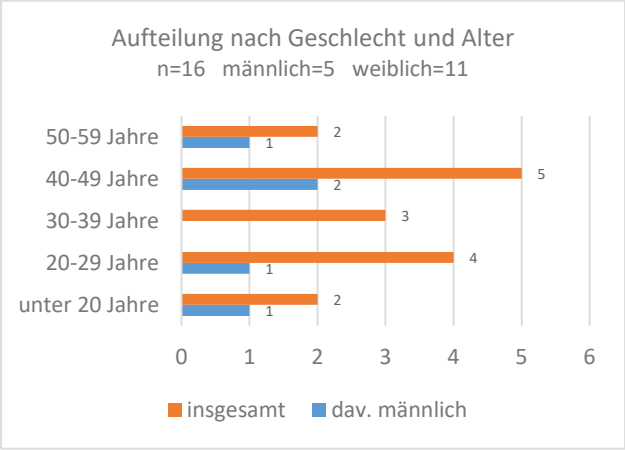


Abb. 5: Aufteilung nach Geschlecht und Alter

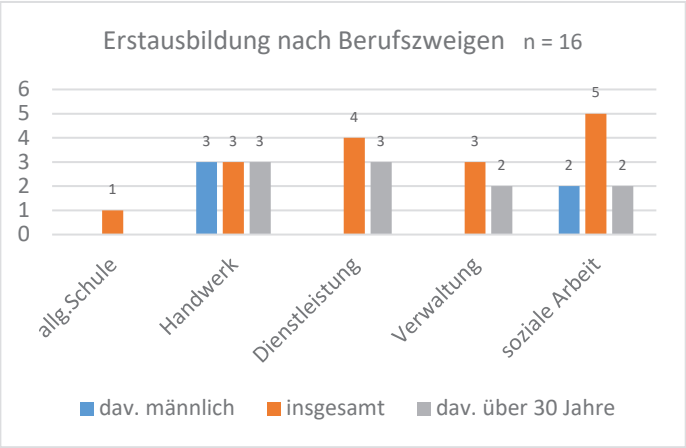


Abb. 6: Verteilung Erstausbildung in Berufszweigen

Der von den 16 Schüler*innen ausgefüllte Fragebogen zeigt, dass die Alterspanne zwischen 18 bis 58 Jahren liegt (Abb. 5). 15 Schüler*innen kommen aus MV und ein Schüler aus Schleswig-Holstein, wobei insgesamt zwei Schüler*innen außerhalb von MV zur Welt kamen. Interessant ist, dass ein Großteil der Schüler*innen (13) in Kleinstädten lebt und der Geburtsort, wenn verlassen, nicht weiter als 40 km entfernt liegt. Es handelt sich hierbei um ländliche Räume[38].

Die Verteilung der Geschlechter ist in den Altersklassen sehr divergent und auch die Erstberufe und ausgeübten Berufsfelder vor der jetzigen Ausbildung zeigen Unterschiede. Auch wenn die befragte Kohorte sehr klein ist, zeichnet sich ab, dass nach wie vor der Männeranteil gering ausfällt und im mittleren Erwerbsalter nicht vorkommt[39]. Beachtenswert ist, dass der Anteil der über 30-Jährigen 62,5 % beträgt. Alleine die Altersverteilung zeigt die Heterogenität der Klasse und davon abgeleitet die Schlussfolgerung, dass ein Großteil der Klasse DDR-Sozialisationserfahrungen hat.

Dieses breite Spektrum zeigt sich auch bei der Erstausbildung: Neun Schüler*innen kommen aus anderen Branchen (Abb. 6), eine Schülerin kommt direkt von der Schule. Bei der sozialen Arbeit[40] haben zwei Männer (19 und 20 Jahre) die Vorausbildung des Sozialassistenten. D.h., die drei anderen Männer waren vor der jetzigen Ausbildung ausschließlich im Handwerk tätig. Auch bei den Frauen lässt sich erkennen, dass ein Großteil die Erstausbildung in einer anderen Branche absolvierte, was mit der prekären Arbeits- und Beschäftigungsperspektive der Mitte 2000 im Zusammenhang stehen könnte.

[38] Die Orte und Regionen können auf Grund der Wahrung der Anonymität der Schule nicht genannt werden.
[39] In diesem Zusammenhang muss erwähnt werden, dass der Mann im Segment 20-29 Jahre 20 Jahre alt ist.
[40] Von den fünf Schüler*innen sind drei Sozialasstistent*innen und zwei Kinderpflegerinnen.

6.1.2. Berufswunsch – Teil B – Frage B1

Führen wir uns nochmal vor Augen, dass neun der 16 Schüler*innen eine branchenfremde Erstausbildung hatten, stellt sich die Frage nach der Entstehung des Berufswunsches. Anhand des Datenmaterials lassen sich die Kategorien intrinsische und extrinsische Motivation sowie der Familienkontext herleiten. Interessant ist in diesem Zusammenhang die Studie der Hans-Böckler-Stiftung für Quereinsteigende in der Kindertagesbetreuung. Es werden zwei handlungsleitende „Motivstränge“ genannt, die im Fragebogen nur bedingt erkennbar und ableitbar waren: „Neben einer intrinsischen Motivation zur Ergreifung eines sozialen oder helfenden Berufs speist sich die Motivation zum Quereinstieg auch aus extrinsischen Motiven, bei denen es vorrangig um die ökonomische Absicherung und die vorhandenen guten Jobchancen in den betrachteten Berufsfeldern geht.“ (Grgic et al. 2018: 60). Bei dem aktuellen Fachkräftemangel in fast allen Branchen ist meine Hypothese, dass aufgrund der aktuellen Rahmenbedingungen die Chancen genutzt werden beruflich nochmal umzusatteln. Anders als in den Forschungsergebnissen der Studie scheint hier, dass die intrinsische Motivation handlungsleitend sein könnte. Bestätigung dieser Hypothese lässt sich bei der Beantwortung der Frage nach der Entstehung des Berufswunsches ansatzweise finden. So äußerten diese Schüler*innen (Position 3 in MaxQDA-Auswertung); Mehrfachnennungen möglich:

1. Im Sinne einer **intrinsischer Motivation** antworteten 10 Schüler*innen u.a. so: „durch Reflexion an meinem 45. Geburtstag - Wann hattest Du in Deinem Leben und Wo die meiste Freude -“ (13 - w47 - 3/2)[41] oder „schon lange zu DDR Zeiten“ (15 - w48 - 3/4).
2. Im **Familienkontext** antworteten 6 Schüler*innen: „Mitarbeit im Elternrat der Kita meiner 2 Kinder“ (6 - m45 - 1/6) oder „Familie (meine Mutter ist bereits Erzieherin)“ (11 - w33 - 2/6, Pos. 1).
3. In Bezug auf **Attraktivität des Berufes** antworte eine Schülerin: „Wollte ich schon als Kind werden. Sollte aber vorher noch was "Vernünftiges" lernen“ (2 - w25 - 1/2).

Eine extrinsische Motivation war nirgendwo erkennbar. Oftmals wurden mehrere Gründe genannt. Von der Datenlage ableitbar ist, dass die Berufswünsche aus sehr unterschiedlichen Motivationen und Kontexten heraus entstanden.

[41] „- Wann hattest Du in Deinem Leben und Wo die meiste Freude -“ – die Schreibweise lässt einen tieferen Sinn vermuten. Im Kap. 7.1.4. wird dieser Fragebogen disktutiert.

Erstaunlich ist die Antwort unter Pkt. 3, die darauf hinzuweisen scheint, dass offenbar andere Berufe einen besseren Ruf genossen und das, obwohl der Erzieher*innenberuf einen „relativ hohen Sozialstatus“ bis in die 1990er Jahre hatte (Maiwald 2006: 163). Bedeutsam ist hierbei, dass es sich um eine junge Schülerin handelt. Vermutet werden kann, dass sie nun ihrer intrinsischen Motivation folgt. Diese Veränderung in Bezug auf die Attraktivität des Berufes ist eine nicht zu vernachlässigende Kategorie. Sie wirft die Frage auf, inwiefern sich Berufsempfehlungen der Elterngeneration auf die Berufswahl auswirken und welche Argumentation genutzt wird. Empfehlenswert wäre es bei einer größeren Kohorte neben der transgenerationalen geschlechtsspezifische Charakterista und Analogien herauszuarbeiten.

Die Frage, warum sich die Schüler*innen für diese Schule entschieden haben (B2), hat für die Beantwortung der Forschungsfrage wenig Relevanz. Acht Schüler*innen gaben an, dass das Konzept der Schule für sie entscheidend war. Wodurch sich das konkret auszeichnet, bleibt weitgehend unbeantwortet. Insbesondere gibt es weitgehend keine Informationen darüber, ob sich die Schüler*innen durch die reformpädagogische Ausrichtung dezidiert für diese Schule entschieden haben. Nur ein Schüler bezog seine Antwort auf die reformpädagogische Ausbildungseinrichtung (6 - m45 - 1/6)[42].

6.1.3. Einschätzung der sujektiven Präferenz demokratischer Werte – Teil C – Fragen C1+C2

Gefragt wurde nach der demokratischen Werteorientierung und deren Priorisierung im Berufsalltag der Teilnehmenden: Wie wichtig ist Ihnen eine demokratische Werteorientierung im Berufsalltag? Zunächst ist festzuhalten, dass **alle** Schüler*innen eine demokratische Werteorientierung für sehr wichtig (9) oder wichtig (7) erachten. Es konnten drei Kategorien in beiden Bewertungsabstufungen gebildet werden (Position 4 in MaxQDA-Auswertung), bspw.:

1. in einem **gesellschaftlichen Bezug**: sehr wichtig, weil „Werte + Normen haben einen großen Stellenwert für mich!“ (9 - m42 - 2/3)[43]; wichtig, weil „Gewaltenteilung, Meinungsfreiheit“ (13 - w47 - 3/2) oder „Diktatur will ich nicht“ (15 - w48 – 3/4),
2. in einem Bezug auf die **eigene Rolle**: sehr wichtig, weil „nur eine gelebte demokratische Werteorientierung der päd. Fachkräfte und Vorbilder, können diese auch weitervermitteln“ (6 - m45 - 1/6) oder „Ich, als ‘Azubi‘ möchte auch gehört werden.“ (11 - w33 - 2/6); wichtig, weil „möchte/wünsche, mir auch als ‚Auszubildende‘ gehört zu werden“ (8 - w33 – 2/2),

[42] Im Kap. 7.1.2. wird dieser Fragebogen diskutiert, weil er konkret auf die Reformpädagogik eingeht.
[43] „Werte + Normen haben einen großen Stellenwert für mich!“ – die Schreibweise (!) lässt einen tieferen Sinn vermuten.

3. in einem Bezug auf die **Kinder**: wichtig, weil „Ich finde es wichtig das man mit den Kindern manche Entscheidungen demokratisch abstimmen sollt“ (1 - m19 - 1/1) oder „Wichtig, weil ich finde dass man in einen Kindergarten im Team arbeitet und alle an gleichen Strank ziehen müssen, zum Wohl des Kindes“ (5 - w43 - 1/5).

Somit gab es anders als die Fragestellung fokussiert, nicht nur den Aspekt hin zum Berufsalltag, sondern kann durchaus partiell im demokratischen Gesellschafts- und Regierungskontext verortet werden. Eine mögliche Kristallisierung, ob DDR-Sozialisierte hier einen größeren Fokus auf den politischen Demokratiekontext bspw. in Bezug auf Diktaturerfahrungen legen oder andere Unterschiede verifizierbar sind, ist aufgrund des beschränkten Datenmaterials nicht zu erkennen, zumal Gruppe 3 den Fragebogen diskursiv ausfüllte (vgl. Kap. 7.1.1.)

6.1.4. Bewertung der demokratischen Wertevermittlung – Teil C – Fragen C3+C4 und C5+C6

Bei der Frage C3 und C4: „Wird Ihnen in der Berufsausbildung eine demokratische Werteorientierung vermittelt?“ galt es mit ja, nein oder weiß nicht zu antworten. 13 Schüler*innen schätzten ein, dass es eine demokratische Wertevermittlung gibt, diese bezogen sich auf **Mitspracherechte** und **Partizipation** in der Ausbildung (vgl. Position 5 in MaxQDA).

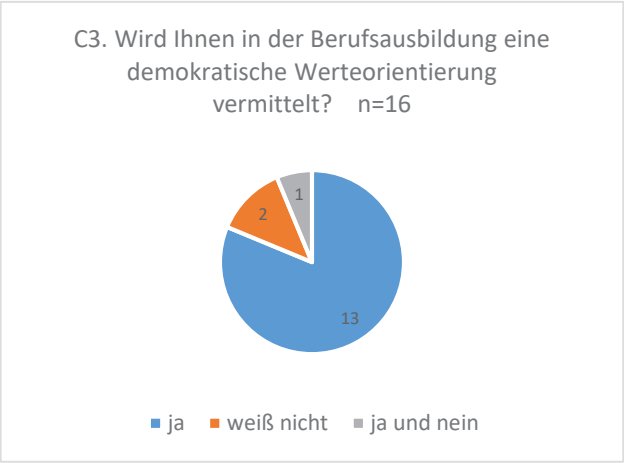


Abb. 7: Vermittelte Werteorientierung

Auffallend ist, dass zwei Schüler*innen mit „weiß nicht“ (19 – m 19 – 1/1 und und 8 – w33 – 2/2) antworteten. Der 19-jährige Schüler schreibt, dass er erst seit August in der Ausbildung ist und antwortet bei der aufbauenden Frage folgerichtig auch nicht. Interessant ist die Antwort der 33-jährigen Schülerin, die auch bei der aufbauenden Frage so antwortet: „Oft werden Werte

vermittelt bei denen ich nicht oder nur Teilweise zustimme. Spricht man es an, stößt man nicht selten auf Missverständnisse“ (8 - w33 - 2/2)[44].

Eine weitere Auffälligkeit ist eine doppelte Antwort von ja und nein: „manchmal komme ich nach der Schulzeit wieder in die Einrichtung und ich bekomme von den Neuen besprochenen Sachen wenig mit, mir wird dieses nicht vermittelt“ (5 - w43 - 1/5)[45]. Diese Unzufriedenheit über die Kommunikationswege im Praxisbetrieb KiTa wird bei der Frage nach der Zufriedenheit in der Paxis mit unzufrieden bestätigt.

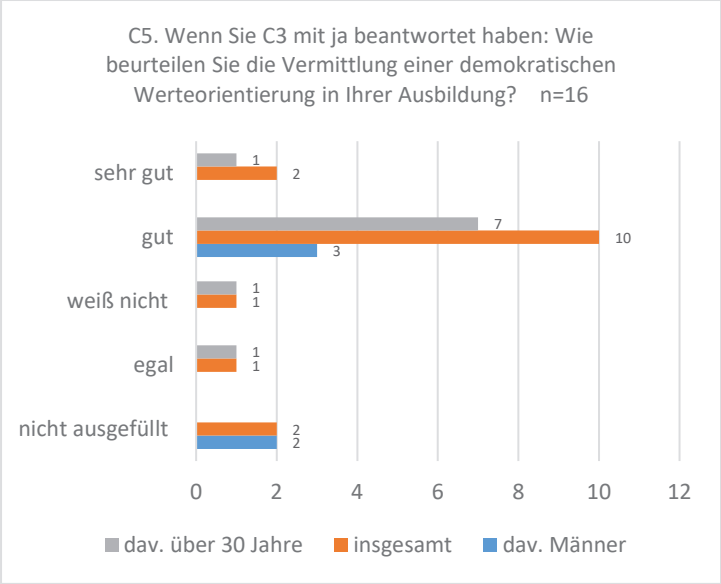


Abb. 8: Beurteilung der Vermittlung demokratischer Werte

In den darauf aufbauenden Fragen (C5 und C6 – Position 6 in MaxQDA) sollte in Erfahrung gebracht werden, wie die Vermittlung eingeschätzt wird. **75 %** der Schüler*innen schätzen die Vermittlung mit sehr gut und gut ein. Mit sehr gut antworteten zwei Schülerinnen, wobei eine Antwort den Theorie-Praxis-Bezug hervorhebt (11 – w33 – 2/6) und die andere die Einschätzung verbal wiedergibt: „Die demokratische Werteorientierung ist sehr wichtig“ (2 - w25 - 1/2). Bei den zehn Einschätzungen mit gut zeigen sich zwei Kategorien, die sich wiederum auf den Theorie-Praxis-Bezug (ausschließlich aus der Gruppe 3) und die **Wertevermittlung** fokussieren. Auffallend ist hier, dass sich die vorgegebenen Werte vom Fadenkreuz wiederfinden, wie bspw. exemplarisch genannt “Partizipiation, Toleranz und Gleichberechtigung“ in der Gruppe 3 oder in Art von „Copy-and-Paste“ von der Frage C2 übernommen wurden, was in der Gruppe 2 zu

[44] Diese „Auffälligkeit“ zieht sich durch den Fragebogen und wird im Kap.7.1.3. separat betrachtet werden, weil ein Spannungsfeld vermutet werden kann, welches sich im Praxisbereich verorten lässt. Ihre Ausführungen in Bezug auf die demokratische Werteorientierung bieten eine Perspektive, die bei keinem Fragebogen so erscheint.
[45] Hier lässt sich ein tiefergehender Sinn erkennen.

verorten war. Interessant ist auch die Antwort bei egal: „Es ist oft unterschiedlich wie es vermittelt wird. Oft geht es in der Eile unter“ (4 - w31 - 1/4). Gerade diese Kombination lässt einen tiefergehenden Sinn vermuten.

Bei diesem Fragenkomplex gibt es keine weiteren Erkenntnisse in Bezug auf die Beantwortung der Fragestellung.

6.1.5. Vermittlung demokratischer Werte in der Berufsschule – Teil C – Fragen C7+C8

Diese beiden Fragen beschäftigten sich mit der Vermittlung und Auseinandersetzung demokratischer Werte in der schulischen Ausbildung (Position 7 in MaxQDA).

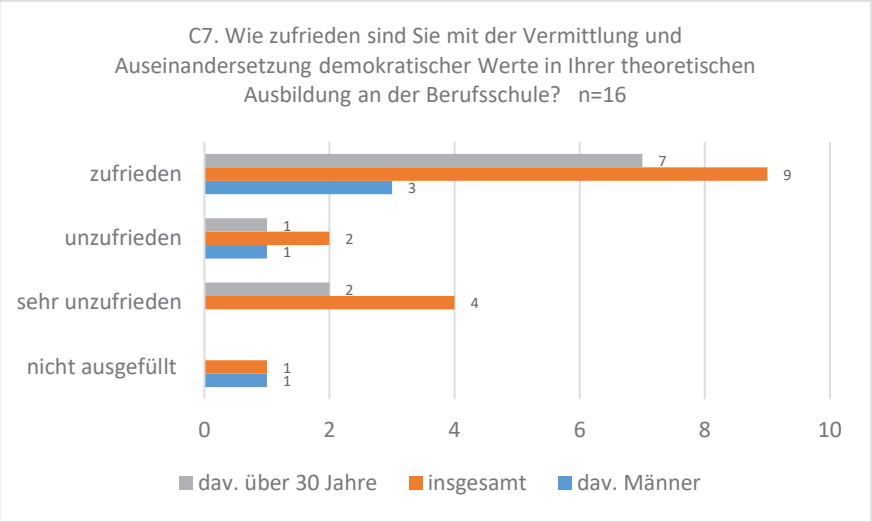


Abb. 9: Zufriedenheit der Wissensvermittlung in der Schule

Die Antworten zeigen eine divergierende Einschätzung bei der demokratischen Wertevermittlung in der Berufsschule (Abb. 9). Neun Schüler*innen antworteten mit zufrieden in Bezug auf die Kategorien **Wertevermittlung und Meinungsfreiheit**. So wird gesagt, dass das Thema auf der Agenda steht, aber in der theoretischen Wissensvermittlung Lücken aufzeigt: „sehr präsentes Thema, aber manchmal etw. mehr Hintergrundwissen“ (3 - m20 - 1/3). Partizipation als ein Wert ist aus dieser Antwort ablesbar: „Es wird immer gelehrt, dass alle zusammen entscheiden sollten“ (2 - w25 - 1/2). In Bezug auf Meinungsfreiheit wird eingeschätzt: „Alle Schüler werden gleich behandelt und können Ihre Meinung frei äußern, sie wird akezptiert und Respektiert“ (4 - w31 - 1/4).

Bei den beiden unzufriedenen Einschätzungen gibt es zwei Richtungen, die relativ bedeutsam sein könnten. So wird geäußert: „die Auseinandersetzung mit der Realität kommt zu kurz, findet im Rahmenlehrplan zu wenig Beachtung“ (6 - m45 - 1/6). Die andere unzufriedene Einschätzung reiht sich in die der vier unzufriedenen ein und gehört der Gruppe 3 an. Hier wird die neue Konzeption der Berufsschule angemahnt: „Änderung der Konzeption ins Unvorteilhafte“ (13 -

w47 - 3/2) oder „Das Konzept hat zum Negativen verändert“ (14 - w26 - 3/3). Worin diese negative Entwicklung besteht, wird nicht geäußert (vgl. Kap. 7.1.1. und 7.1.3.) Interessant sind auch die Antworten der Gruppe 2, die kollektiv mit zufrieden geantwortet hat und sich drei Schüler*innen mit Copy-and-Pace auf die Frage der Wertevermittlung in der allgemeinen Berufsausbildung (C1 und C2) bezogen. Nur eine Schülerin schreibt, dass diese individuell unterschiedlich erfolgen kann: „Werte und Normen werden in unterschiedlichster Weise von den Lehrern vermittelt“ (10 - w56 - 2/4“).

Erkennbar ist aus den Antworten der Schüler*innen, dass mehr als die Hälfte der Schüler*innen an der Berufsschule eine positive Auseinandersetzung und Vermittlung demokratischer Werte erfahren. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass sich die subjektiven Bedarfe, Ansprüche und Erwartungen offenbar unterscheiden, was von der Lebens- und Berufserfahrung, aber auch intrinsischen Motivation und Anspruchshaltung ableitbar wäre.

6.1.6. Vermittlung demokratischer Werte im Praxisbetrieb – Teil C – Fragen C8+C9

Bei diesen Fragen wurde nun nach der Vermittlung und Auseinandersetzung demokratischer Werte in der Praxis gefragt (Position 8 in MaxQDA).

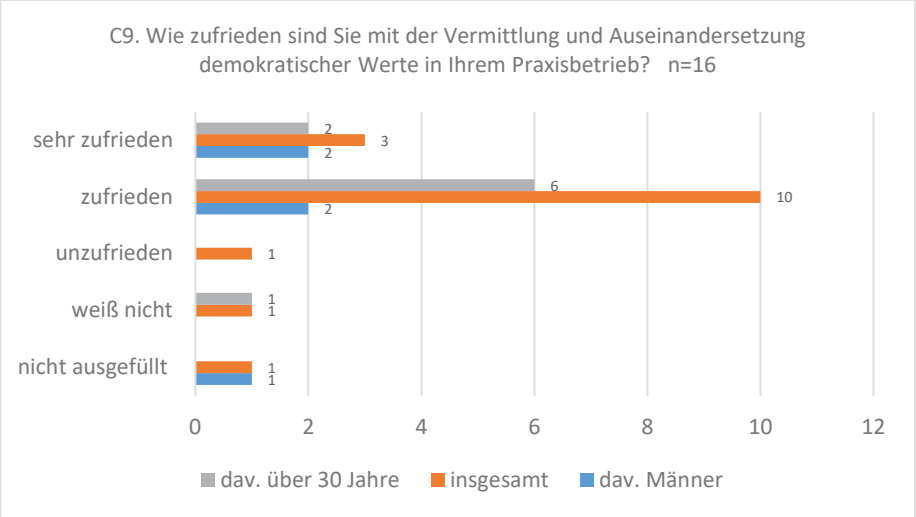


Abb. 10: Zufriedenheit der Wertevermittlung in der Praxis

Im Praxisbetrieb wird die Vermittlung und Auseinandersetzung mit der demokratischen Wertevermittlung von insgesamt 13 Schüler*innen mit sehr zufrieden (3) und zufrieden (10) eingeschätzt (Abb. 10). Eine Kategorisierung fällt hier schwer, weil zum einen die Schüler*innen in unterschiedlichen Arbeitsbereichen tätig sind (10 Schüler*innen im Bereich 0-10 Jahre; 4 im Jugendbereich; 2 in Wohngruppe) und zum anderen der Fokus und die Erfahrungen sehr unterschiedlich zu Papier gebracht wurden. Auffallend ist, dass es hier entweder einen Bezug auf das Team oder einen auf die eigene Rolle gibt. Von den drei sehr zufriedenen hat lediglich eine

Schüler*in ausgeführt warum. „Alle Probleme werden immer im Team besprochen und disskutiert, respektvoll und wertschätzend (4 - w31 - 1/4)[46].

Bei den zufriedenen Einschätzungen wird der Fokus der beiden Schüler auf die Rolle des Erziehers gelenkt: „die pädagogische Arbeit in der Gruppe wird von dem Erzieher gestaltet und fällt mit diesem“ (6 - m45 - 1/6)[47] oder „Ich lerne und begegne den Kd. auf Augenhöhe“ (9 - m42 - 2/3). Die anderen drei Männer füllten dieses Feld nicht aus.

Mit dem Fokus auf die Praxiseinrichtung und/oder das Team antwortet diese Schülerin mit zufrieden: „In meiner Einrichtung wird Demokratie sehr groß geschrieben. (2 - w25 - 1/2). Eine Schülerin antwortet und bringt ihr Arbeitsfeld in den Kontext der Erläuterung: „teilweise schwierige Situation in der WG Umsetzung schwierig“ (10 - w56 - 2/4). Aufgrund der Kürze der Antwort ist eine Einordnung schwierig, jedoch kann ein tiefergehender Sinn dahinterstecken, weil hier das Arbeitsfeld konkret benannt wird. Die Gruppe 3 hat kollektiv eine „eine gute Begleitung in der Praxis“ (14 - w26 - 3/3) mit Zufriedenheit attestiert.

Eine Schülerin ist mit der Vermittlung und Auseinandersetzung in der Praxis unzufrieden: „Manchmal wird über den Kopf de [sic!] Anderen entschieden sei es Mitarbeiter oder Kinder. Ich wünsche mir das man alle Meinungen berücksichtigt und das man sich gegenseitig entgegenkommt“ (5 - w43 - 1/5). Hier ist ein tiefergehender Sinn zu vermuten, vor allem weil die Frage C3 mit ja und nein beantwort. Was ein Indiz dafür sein könnte, dass es in der Kindergarteneinrichtung Defizte in der Kommunikation und mit autoritärer Haltung im Team geben könnte.

6.1.7. Demokratiepädgogische Konzepte in späterer Praxis – Teil C – Fragen C10+C11

Im letzten Fragekomplex wurde gefragt, ob die Schüler*innen sich vorstellen könnten, demokratiepädgogische Konzepte anzuwenden (Position 9 in MaxQDA).

[46] Der Praxisbetrieb ist eine Kita mit Kindern zwischen 3-6 Jahren.

[47] Hier kann ein Zusammenhang zu der Antwort in C2 gesehen werden, wo der Bezug auf die Rolle der*s Erzieher*in gezogen wurde: „nur eine gelebte demokratische Werteorientierung der päd. Fachkräfte und Vorbilder, können diese auch weitervermitteln“ (6 - m45 - 1/6, Pos. 4).

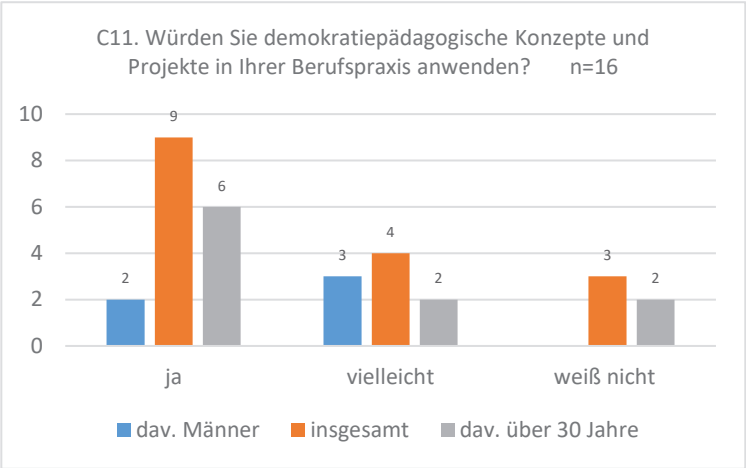


Abb. 11: Anwendung demokratischer Konzepte und Ansätze in der späteren Arbeit

Neun Schüler*innen sprachen sich für die Umsetzung demokratiepädagogischer Konzepte und Projekte in der späteren Berufspraxis aus, vier könnten es sich vielleicht vorstellen anzuwenden (Abb. 11). So gab es expliziten Zuspruch: „Ja [eingekreist; SG] Um in jeder Hinsicht die Arbeit in der / den Einrichtung zu verbessern“ (8 - w33 - 2/2) oder „Demokratieverständnis ist Grundpfeiler unserer Gesellschaft“ (6 - m45 - 1/6) oder „Ja weil nicht nur meine Meinung zählt, sondern die Meinung der Anderen auch“ (5 - w43 - 1/5). Die Gruppe 3 hat kollektiv mit ja geantwortet und will die Kinder einbeziehen. Vier der fünf Schüler*innen nannten zusätzlich „Gleichberechtigung“.

Die drei Schüler*innen, die „weiß nicht“ ankreuzten, sind relativ jung (19, 20, 25 Jahre) und antworten dahingehend, dass zwei das Konzept nicht kennen und einer es je nach Gruppensituation anwenden würde.

6.1.8. Arbeitsfeldwünsche nach der Ausbildung – Teil D

Erst bei der Auswertung des Fragebogens wurde deutlich, dass die älteren Schüler*innen, mit einer branchenfremden Erstausbildung, größtenteils in der Jugendarbeit perspektivisch tätig sein möchten (Abb. 12). Interessant ist der Aspekt, dass die jüngeren Frauen vornehmlich Krippe und KiTa als gewünschtes Arbeitsfeld nennen. Die beiden jungen Männer (19 und 20 Jahre) haben noch keinen Einsatzwunsch. Auch wenn diese Antworten auf den esten Blick als weniger interessant in Bezug auf die Fragestellung vermuten lassen, sind sie doch wichtig. So wäre es interessant zu prüfen, inwiefern sich bei anderen berufsbegleitenden Klassen der Staatlichen und Freien Schulen ähnliche Tendenzen zeigen.

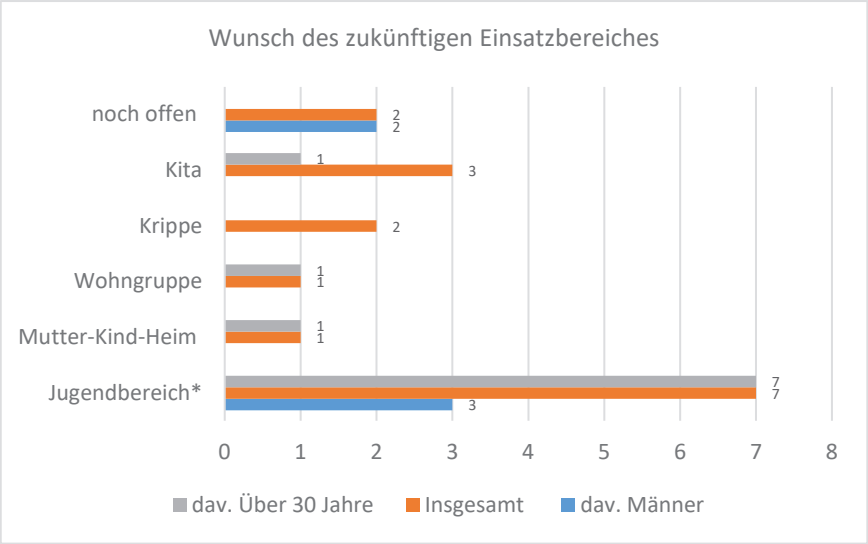


Abb. 12: Wunsch des zukünftiges Einsatzbereiches[48]

Unterschiede oder Auffälligkeiten der demokratischen Werteorientierung im Zusammenhang mit dem Einsatzortwunsch lassen sich nicht ableiten.

6.1.9. Auffälligkeiten bei den Forschungsergebnissen aus dem Fragebogen

Auffallend war, dass zu begründende Fragen von diesen drei Schülern (2 - w25 - 1/2), (3 - m20 - 1/3) und (7 - m53 - 2/1) oft nicht ausgefüllt wurden. Eine Positionierung erfolgte in den dazugehörigen Rankingsskalen. Bei den jüngeren Schüler*innen klingt partiell an, dass sie bislang wenig Erfahrungen sammeln konnten. Das kann eine Erklärung dafür sein, dass die Dichte der Antworten in den Fragebögen so unterschiedlich ausfällt. Auch haben die beiden jüngeren Schüler (19 und 20 Jahre) für sich noch nicht entschieden, wo sie später arbeiten möchten.

Erkennbar ist die Tendenz, dass eine differenziertere und umfangreichere Auseinandersetzung mit demokratischen Werten und Reflexion bei den „älteren“ Schüler“innen erfolgt. In ihren Fragebögen ergeben sich tiefergehende Zusammenhänge zwischen den Antworten. Zu nennen sind hier stellvertretend (6 - m45 - 1/6) oder auch (9 - m42 - 2/3). Bemerkenswert ist, dass die drei Männer über 40 Jahre später im Jugendbereich arbeiten wollen.

Auffallend ist außerdem, dass bei den Fragen der Wertevermittlung öfter Begriffe von der Wand (Wertevorgabe der Gruppendiskussion) genutzt werden und quasi wie bei einer Leistungskontrolle als Begriffe genannt werden. Hier wäre mit Hilfe der Gruppendiskussionen zu eruieren, inwiefern die Antwort der Fragebögen eine soziale Erwünschtheit (Bogner und Landrock 2015) oder Manipulation durch die Sichtbarkeit der Begriffe vermuten lassen.

[48] Jugendbereich*: 2 Personen haben eine Kombination mit Wohngruppe und 1 Person mit Hort angegeben. Auch bei der Kita könnte sich eine Person den Einsatzort im Hort vorstellen.

Die beiden Gruppen, die nicht in der Gruppendiskussion gefilmt wurden, haben diskursive Elemente bei ihren Antworten. Deutlich wird dieses bei der Gruppe 2 bei den Copy-and-Pace-Antworten, insbesondere bei der Frage C6 (Zufriedenheit der Wertevermittlung in der Praxis), die es so in den anderen Gruppen nicht gab. Dennoch sind die Antworten der Gruppenmitglieder bei den anderen Fragen unterschiedlich und lassen keinen kollektiven Orientierungsrahmen vermuten. Bei der Gruppe 3 ähneln sich die Antworten viel deutlicher, was im Kap. 7.1.1. konkreter diskutiert werden soll.

6.2. Gruppendiskussion

Es erfolgt nur eine kurze Auswertung in Bezug auf die Redeanteile und die Dominanz älterer Schüler*innen in der Gruppendiskussion (Anlage 11), um einen kleinen Einblick zu geben. Den Anfang der Gruppendiskussion machte **Freiheit** nach dem Fragestimulus: „Freiheit ist sehr wichtig und ich finde in der Demokratie ist Freiheit ja immer gegeben und deswegen find ich ist es eines der wichtigsten Werte“ (2 – w26 – 1/2: Pos. 5GD). Das zeigt, dass die junge Schülerin den Anfang macht, sich jedoch im Laufe der Gruppendiskussion eher passiv verhält. Später fügt sie an: „(lachen), man kann da immer nichts dazufügen (alle lachen), wenn er was sagt, (unv.). Er sagt ja schon immer alles (lachen)“ (ebd.: Pos. 28GD).

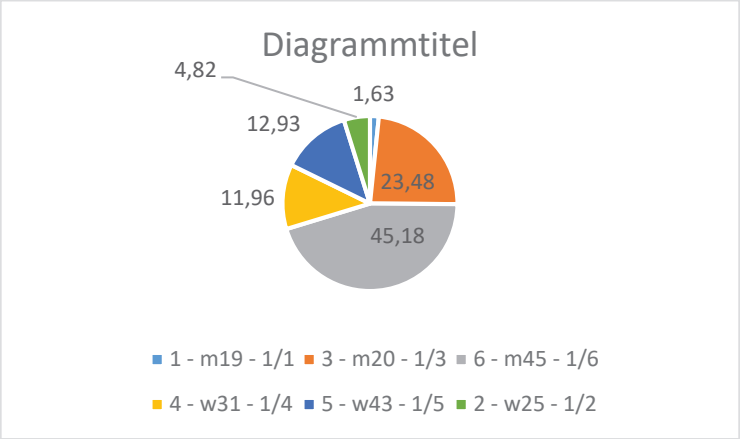


Abb. 13: Redeanteile in der Gruppendiskussion

Insgesamt liegt der Anteil der männlichen Redner in dieser Gruppendiskussion bei 70 %, wobei die Anteile sehr unterschiedlich ausfallen. Deutlich werden die disparaten Diskussionsanteile in der Abb. 13. Vermuten lässt sich hier eine epistemische Autorität und Auswirkungen der Geschlechterverhältnisse. Wobei bedenkenswert ist, dass der junge Mann (19 Jahre) aus Schleswig-Holstein kommend sowohl beim Fragebogen als auch in der Gruppendiskussion mit seinen Antworten sehr sparsam war. Eine interessante Situation gab es während der Gruppendiskussion als 6 – m45 – 1/6 über eine Erfahrung im Hort sprach. Es ging um ein syrisches

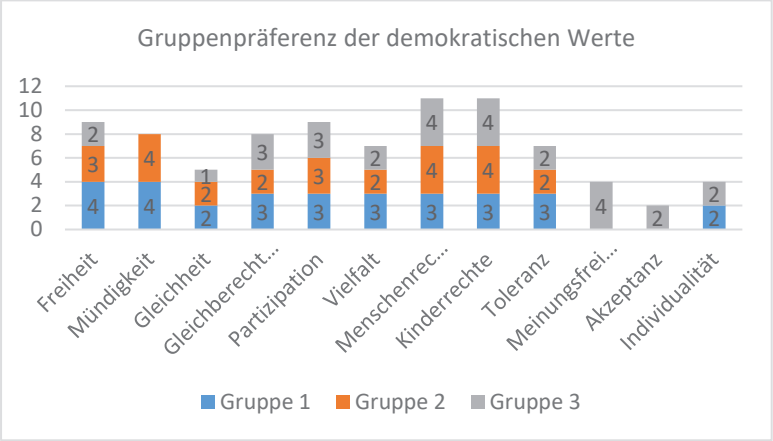
Mädchen, welches von einem deutschen Mädchen in der 1. Klasse diskriminiert wurde. Er äußerte im Umgang mit dieser Situation Unsicherheit. Hier ist ein tiefergehender Sinn zu vermuten, insbesondere in der Interaktion der Gruppe. In dieser Situation fragte 1 – m19 – 1/1 nach, ob sie das „auch wirklich ernst gesagt“ (1 – m19 – 1/1: Pos. 127GD) hat. Dieser Aspekt kann in der Masterthesis nicht rekonstruiert werden, soll der Vollständigkeit halber jedoch benannt werden und wird in Kap. 7.1.2. nochmals thematisiert.

In der weiteren Forschung wäre zu eruieren, wie sich die Geschlechterverhältnisse im Klassenkontext auswirken und welche Rolle dabei das Lebensalter spielt.

6.3. Plenum - Demokratische Werte und deren Einordnung

Im Plenum werteten die drei Gruppen die Ergebnisse der Gruppendiskussionen aus (Anlage 8), indem sie diese vorstellten. Der Innenkreis wird mit sehr wichtig, der mittlere Kreis mit wichtig und der Außenkreis mit partiell geordnet. Die Vorstellung erfolgte in der Reihenfolge, wie die Gruppen ihre Ergebnisse vorstellten. Eine Zuordnung, wer das in den Gruppen 2 + 3 konkret war, kann nicht nachverfolgt werden. Es waren jedoch zwei Männer (Gruppe 1+2) und eine Frau aus Gruppe 3.

Um eine Übersicht zu erhalten, wurde versucht die Präferierung in einem Diagramm darzustellen, um die Häufigkeiten und Gewichtung bildhaft dazustellen.



Legende:

Zahlen in den Balken stehen für:

4= sehr wichtig

3 = wichtig

2 = partiell

1 = nicht zugeordnet

Abb. 14: Übersicht der Gruppenpräferenzen der demokratischen Werte

Durch die Grafik erhält man eine gute Übersicht, welche demkratischen Werte insgesamt für die 16 Schüler*innen von Bedeutung sind. Werden die unterschiedlichen Abstufungen vergleichen wird deutlich, dass in Gruppe 2+3 **Menschen- und Kinderrechte** die zentralen demokratischen Werte in dem Tablou sind, wobei bei Gruppe 2 Kinderrechte das Zentrum durch Hervorhebung bildet. In den Gruppen 1+2 steht **Mündigkeit** im Mittelpunkt. Schauen wir uns den demokratischen Wert **Freiheit** an, so rangiert er bei der Gruppe 1 bei sehr wichtig, bei

Gruppe 2 bei wichtig und bei Gruppe 3 bei partiell. **Partizipation** wird von allen als wichtig eingeschätzt. Bei den verbleibenden Werten sind ebenfalls Abstufungen und kein stringendes Muster erkennbar. Beachtlich ist, dass der Begriff Gleichheit bei allen im äußeren Spektrum zu finden ist bzw. nicht zugeordnet wurde. Die zentralen demokratischen Werte sind demzufolge, abgeleitet nach der Priorisierung der Gruppen: 1. Kinderrechte, 2. Menschenrechte, 3. Freiheit und Partizipation 4. Mündigkeit und Gleichberechtigung sowie 5. Vielfalt und Toleranz.

Warum die Zuordnungen so erfolgt sind, kann auf Grund der fehlenden Dokumentation der Gruppendiskussionen nicht eruiert und diskutiert werden. Spannend ist in diesem Kontext jedoch die Zuordnung einzelner Begriffe, die im Kontext gesehen werden könnten. So wird Mündigkeit von der Gruppe 3 gar nicht zugeordnet, dafür aber die Meinungsfreiheit neu aufgenommen und ins Zentrum demokratischer Werte genommen. Zusätzlich wurde in dieser Gruppe die **Akzeptanz** und **Inividualität fördern**[49] neu aufgenommen und die Gleichheit außerhalb des Fadenkreuzes positioniert. In Auswertung des Plenums unter Hinzunahme der Fragebögen und dem Wissen um die diskursive Auswertung dieser Gruppe lässt sich ableiten, dass die Meinungsfreiheit und die Akzeptanz in einem Verhältnis zu stehen scheinen, bei gleichzeitiger Ausblendung der Begriffe Mündigkeit und Gleichheit.

Hier wäre perspektivisch zu forschen, warum bestimmte demokratische Werte im Zentrum stehen, wie diese definiert und ob unterschiedliche Präferenzen erkennbar werden – einerseits zwischen Staatlichen und Freien Schulen, den unterschiedlichen Ausbildungen, aber auch in den Zusammensetzungen der Gruppen bspw. in Bezug auf Alter, Geschlecht und Arbeitsplatzwunsch.

7. Perspektiven als Fazit

Die Perspektiven werden in zwei Abschnitten vorgestellt und beziehen sich zum einen auf die ersten Forschungsergebnisse vom 14.10.2020 und zum anderen auf den Theorieteil und die Bedingungen in Mecklenburg-Vorpommern.

7.1. Perspektiven im Kontext der Forschungsergebnisse

Zunächst kann festgehalten werden, dass die vorgestellten Forschungsergebnisse auf Grund der einmaligen Anwendung und der nicht erfolgten Gruppendiskussionsauswertung nur einen Einblick geben können. Dennoch ist schon jetzt erkennbar, dass das Forschungssetting sowohl für

[49] In der Gruppe 1 wurde Individualität ebenfalls als neuer Wert in den äußeren Kreis eingeordnet.

die Forschung als auch als aktive Methode im Unterricht in der Erzieher*innenausbildung zum Kennenlernen wissenschaftlicher Methoden praktisch umgesetzt werden kann.

7.1.1. Epistemische Autorität im Klassenzimmer

Durch die vorherige Gruppensortierung konnten die drei Gruppen im Fragebogen verglichen werden, ein nicht geplanter Nebeneffekt der Gruppendiskussion. Dadurch konnte eine kollektive Orientierung schnell zugeordnet werden. Die Fragebögen wurden von den fünf Schülerinnender Gruppe 3 bei fast jeder Frage ähnlich lautend ausgefüllt. Diese kollektive Meinungsäußerung ist beachtlich. Aufgrund der Rahmenbedingungen und der nicht aufgezeichneten Gruppendiskussion kann nicht rekonstruiert werden, wie sich die Diskussion im Laufe der Session entwickelt hat und welche Gründe dafür zu Tage traten. In der Gruppe 3 gab es ab C1. eine relativ konstante Beantwortung der Schüler*innen und somit einen kollekiven Orientierungsrahmen, was zu einer Verfälschung der Ergebnisse führen könnte. Interessant ist in diesem Kontext, dass es bei der Frage C2 (Wichtigkeit der demokratischen Werteorientierung) zu einer Häufung von „Meinungsfreiheit“ (4 von 5) und „Diktatur“ (3 von 5) kam.

Abb. 15: Wortwolke Gruppe 5 – Frage C2

Die anderen Fragen sind für die Beantwortung der Frage nach der Bestandsaufnahme von Demokratiepädagogik in der Berufsausbildung wenig aussagekräftig. Inwiefern die Verbindung von Theorie und Praxis, die als gut bewertet wird Aussagen über die Wertevermittlung zulässt, bleibt offen. Die Gruppe setzte sich aus fünf Frauen zusammen, wobei zwei Frauen über 45 Jahre alt sind und die anderen unter 30 (28, 26 und 18 Jahre). Inwiefern hier eine Art von Manipulation in Form epistemischer Autorität die Diskussion beeinflusste, kann in diesem Forschungsstadium nicht geklärt, sollte aber bedacht werden. Hier ist die Vermutung, dass jüngere Menschen es schwieriger haben sich zu behaupten. Auch ist die Frage zu stellen, ob die jungen Frauen die Fragen in Bezug auf Meinungsfreiheit und Diktatur so beantwortet hätten, wenn sie in anderen Konstellationen oder alleine den Fragebogen ausgefüllt hätten.

Ein ähnliches Phänomen gab es in der Gruppe 2, wo zwei Schülerinnen (beide 33 Jahre) sich zumindest bei der Frage C2 ähnlich äußerten und als „Auszubildende“ oder „Azubi“ gehört werden wollen. Auffallend ist in dieser Gruppe, dass ab Frage C6 Begründungen teilweise nicht erfolgten. In der Gruppe 1 gab es diese Auffälligkeiten nicht, auch weil es hier keinen großen Tisch gab, an den sich gemeinschaftlich gesetzt wurde.

7.1.2. Fallanalyse 1: 6 – m45 – 1/6

Dieser Mann gehört der Gruppe 1 an, ist 45 Jahre und wohnt in einer Kleinstadt in MV. Über die Elternratsmitarbeit seiner Kinder in der KiTa kam er zu dieser Berufsausbildung. Er hat den Beruf eines Elektroinstallateurs von 1992-1996 in einer Kleinstadt in MV gelernt. Aus seinen Angaben kann abgeleitet werden, dass er 1990 15 Jahre alt war, die Polytechnische Oberschule besuchte und einen Realschulabschluss hat. Die Ausbildung galt als eine relativ attraktive. Er reparierte und verkaufte dann später „Haushaltsgeräte im Fachhandel“ und arbeitet jetzt in der KiTa und im Hort. Für die Berufsschule hat er sich entschieden, weil: „Vorschlag vom Träger, Kennenlerntag in dieser Einrichtung, reformpädagogischer Ansatz der Ausbildungseinrichtung“ (6 - m45 - 1/6, Pos. 2). Hier ist hervorzuheben, dass er der einzige der 16 Schüler*innen dieser Klasse war, der den reformpädagogischen Ansatz konkret benannte und der ihm wichtig zu sein scheint. Bei ihm ist ein beruflicher Veränderungswunsch erkennbar, der mit einer hohen intrinsischen Motivation einhergeht. Neben den benannten Gründen ist zu bedenken, dass er Familienvater ist. Die demokratische Wertevermittlung ist ihm sehr wichtig und er setzt hier einen Bezug zur Rolle der Erzieher*innen, deren Verantwortung und Vorbildwirkung: „nur eine gelebte demokratische Werteorientierung der päd. Fachkräfte und Vorbilder, können diese auch weitervermitteln (6 - m45 - 1/6: Pos. 4). Er attestiert der Berufsausbildung „[…] Mitspracherechte die auch wahrgenommen und akzeptiert werden“ (ebd.: Pos. 5), jedoch ergänzt er in Bezug auf die Wertevermittlung, dass diese gut ist „[…] die Funktionsweise unserer Demokratie [sollte] an praktischen Beispielen mehr in die Ausbildung integrier[t]“ werden“ (ebd.: Pos. 6). So schlägt er einen „Besuch beim Landtag, bei Gericht, beim Jugendamt“ vor (ebd.). Aus diesen Vorschlägen lässt sich ableiten, dass er sehr konkrete Vorstellungen davon hat, wie neben der Werteorientierung in Bezug auf die Rolle der pädagogischen Fachkräfte, Demokratie und deren Wirkungsräume konkret durch Begegnungen mit der Legislative und Exekutive, aber auch durch Behörden umgesetzt werden kann. Bemerkenswert ist seine Einschätzung zur Wertevermittlung in der Berufsschule, die er als unzufrieden einordnet. Wie bei der Frage zuvor, wo ihm in der Schultheorie der Praxisbezug fehlt, mahnt er hier an, dass „die Auseinandersetzung mit der

Realität […] zu kurz [kommt], findet im Rahmenlehrplan zu wenig Beachtung“ (ebd.: Pos. 7). Diese Antwort zeigt zwei Dimensionen: einmal wird sich auf die Berufsschule und deren möglicherweise Theoretisierung und nicht Einbeziehung gesellschaftlicher und politischer Problemlagen bezogen und zum anderen die curricuale Perspektive in Form des Rahmenplanes angesprochen. Der erste Punkt in Bezug auf die zu kurz kommende „Realität“ kann auf einen fehlenden Theorie-und-Praxis-Bezug durch die Ausblendung gesellschaftlich relevanter Themen und Konfrontationen in der beruflichen Praxis zurückgeführt werden, wie bspw. Auseinandersetzung mit gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit, Rechtsextremismus, Alltagsrassismus. Hier scheint die Auseinandersetzung im pädagogischen Praxisalltag Ausbaupotentiale aufzuzeigen. Hergeleitet wird dieses aus der Sequenz der Gruppendiskussion (Anlage 11), in der er eine konkrete Situation benennt (vgl. Kap. 6.2.) und über die Konfrontation und seine Überforderung erzählt. Ein syrisches Mädchen der 1. Klasse wurde von einem deutschen Mädchen im Hort diskriminiert und beleidigt: „[…] "na toll, jetzt muss ich meine Jacke waschen, weil das hat die ja angefasst" (6 - m45 - 1/6, Pos. 126GD). Er hat diese Auseinandersetzung „im Vorbeigehen mitgekriegt“ (ebd.). Auf Nachfragen, ob er das richtig verstanden hätte, antwortete er, dass das „aus tiefer, nein aus tiefster Überzeugung“ (ebd.: Pos. 128) gesagt wurde. In der Gruppendiskussion deutete er an: „[…] das war für mich schwer, dann damit umzugehen [...]“ (ebd.: Pos. 126GD). D.h., die offen auftretende rassistische Handlung wollte er nicht stehen lassen. Der Dialog in der Gruppendiskussion, insbesondere mit (1 – m1 – 1/1), zeigte die Konfrontation und gleichzeitige Überforderung mit so einer Situation, der eigenen Rolle darin und der Frage der Handlungskompetenz. Der Hinweis, dass sich in der Berufsschule nach seiner Einschätzung nicht ausreichend mit der „Realität“ auseinandergesetzt wird, konnte mit dem Beispiel zumindest identifiziert werden.

Bei der Einschätzung der Wertevermittlung in der Praxis antwortet er, dass die Verantwortung „[…] von dem Erzieher gestaltet [wird] und fällt mit diesem“ (6 - m45 - 1/6: Pos. 8). Hiermit zieht er einen Bogen zur Verantwortung der pädagogischen Fachkraft, wobei er im Nebensatz erwähnt, dass diese individuell sehr unterschiedlich aussehen kann. Es gibt jedoch keinen Bezug auf die Vermittlung in der Einrichtung. Er würde demokratiepägogische Konzepte perspektivisch in die Praxis umsetzen, weil „Demokratieverständnis ist Grundpfeiler unserer Gesellschaft“ (ebd., Pos. 9). Somit wird seine pädagogische Haltung sehr klar erkennbar, was in der Gruppendiskussion ebenfalls zur Geltung kam. Später möchte er im Hort oder im Jugendbereich arbeiten.

In Bezug auf die Fragestellung lässt sich ableiten, dass er auf Grund seiner Sozialisations- und Berufserfahrung sich mit Demokratie als Regierungs- Gesellschafts- und Lebensform auseinandergesetzt und sich bewusst für die Reformpädagogik entschieden hat. Er hat eine gefestigte, kritische und reflektive Haltung und sieht eine besondere Verantwortung bei der pädagogischen Fachkraft.

7.1.3. Fallanalyse 2: 8 – w33 – 2/2

Diese Frau ist 33 Jahre alt und war somit 1990 drei Jahre alt. Sie wohnt heute in einer Kleinstadt und hatte ihre Ausbildung 2005 in Hamburg zur Fotografin. Daraus lässt sich ableiten, dass sie aller Wahrscheinlichkeit das 12-jährige Abitur hat und eine relativ attraktive Ausbildung als Fotografin außerhalb von MV machen konnte. D.h., ähnlich wie im Kap.3 beschrieben, war sie eine der über zwei Millionen Menschen, die Ostdeutschland auf Grund von Arbeitslosigkeit und Perspektivlosigkeit verlassen hat. Aus ihren Angaben zum Berufswunsch lässt sich keine Motivation ableiten. Grund war die „Familie“ und auch ihre Schwester besuchte diese Berufsschule. Aktuell ist sie in einer eigenen Gruppe in der „KRIPPE [eingekreist; SG]“ und muss in der KiTa „AUSHELFEN [eingekreist]“ (8 –w33 – 2/2). Die Schreibbesonderheiten können hier nur genannt werden. Die Wertevermittlung in der Berufsausbildung ist ihr wichtig und schreibt: „möchte/wünsche, mir auch als "Auszubildende" gehört zu werden“ (ebd.: Pos. 4). Das Wörtchen „auch“ vermittelt in diesem Kontext ein Ungleichgewicht und eine Hierarchie in der Berufsausbildung auf Grund der Stellung der Auszubildenden. Bei der Frage, ob eine demokratische Wertevermittlung in der Berufsausbildung erfolgt, antwortet sie mit „weiß nicht“, was sie folgender Maßen begründet: „Oft werden Werte vermittelt bei denen ich nicht oder nur Teilweise [sic!] zustimme. Spricht man es an, stößt man nicht selten auf Missverständnisse“ (ebd.: Pos. 5), diese Antwort war als Copy-and Paste auch bei der darauf aufbauenden Frage die Antwort. Auch bei der Frage der demokratischen Wertevermittlung in der Berufspraxis bleibt sie bei dem „weiß nicht“. Daraus ließe sich ableiten, dass es bei der Wertevermittlung, also den konkreten Werten, in der Berufspraxis divergierende Einschätzungen gibt. Der Nachsatz, dass das Ansprechen „nicht selten auf Missverständnisse“ stößt, zeigt jedoch, dass sie sich aktiv einmischen wird. Nimmt man jetzt ihre Antwort in diesen Kontext, dass sie auch als „Auszubildende“ gehört werden möchte, lässt sich ein Spannungsfeld in ihrem Ausbildungsbetrieb vermuten. In der Berufsschule gibt es ein zufrieden bei der Vermittlung der demokratischen Werte und „Die Meinung der Studierenden wird ernst genommen“ (ebd.: Pos. 7). Setzen wir jetzt die Theorie und Praxis in Bezug, zeigt sich eine Disballance, denn abgeleitet werden könnte daraus, dass Studierende und, eben nicht wie

offenbar in der Berufspraxis benannt „Auszubildende“, in den Meinungsbildungsprozess einbezogen werden. Hier wird eine unterschiedliche Wertigkeit und Wertschätzung zwischen beiden Lernorten deutlich. Bemerkenswert ist jedoch die Beantwortung der letzten Frage, die nach der zukünftigen Anwendung demokratiepädagogischer Konzepte und Projekte. Hier gibt es ein „JA [eingekreist] Um in jeder Hinsicht die Arbeit in der / den Einrichtung zu verbessern“ (ebd.: Pos. 9). Damit bestätigt sich die durch die Antworten hinweg schwebende Kritik in der Berufspraxis an fehlender Partizipation, Auseinandersetzung mit der demokratischen Werteorientierung und Wertschätzung, was bei den Anregungen und Empfehlungen im Fragebogen nochmals Bestätigung findet. Sie schreibt: „PRO KINDER PARLAMENT [Hervorhebung im Original; SG]“ und ein Smiley (ebd.: Pos. 11). Sie ist die einzige Schülerin, die mit Anregungen aufwartet und damit zeigt, dass ihr Partizipationsmöglichkeiten in der Kindertagesbetreuung durchaus geläufig sind. Später möchte sie im „Jugendbereich/Wohngruppe o.ä. (ebd.: Pos. 10) arbeiten.

7.1.4. Fallanalyse 3: 13 – w47 – 3/2

Diese Frau gehört der Gruppe 3 an, ist 47 Jahre alt und wohnt in einer Kleinstadt in MV. Mit 45 Jahren hat sie die Assistenz ener Geschäftsführung aufgegeben und „durch Reflexion an meinem 45. Geburtstag“ (13 - w47 - 3/2: Pos. 1) die Erzieherinnenausbildung angetreten. Ableiten lässt sich davon, dass sie 1990 17 Jahre alt war, eine Polytechnische Oberschule besuchte und ihre Ausbildung von 1991-1994 als Beamtenanwärterin im mittleren Dienst machte. Sie arbeitete in den vergangenen 30 Jahren im Büro. Der Ausstieg aus diesem Berufsleben und der Neustart ist von einer hohen intrinsischen Motivation geprägt.

Bei den Beantwortungen zu den Fragen der Wertevermittlung gibt es bemerkenswerte Antworten und Zusammenhänge im Gruppenkontext. So antwortete sie bei der Frage C1+C2, dass ihr demokratische Werte wichtig seien wegen „Gewaltenteilung, Meinungsfreiheit“ (ebd.: Pos. 4). Diktatur, wie bei den anderen vier Gruppenmitgliedern, wurde nicht benannt[50]. Hier ist davon auszugehen, dass sie diese Frage nicht auf ihre Ausbildung bezogen hat, sondern auf gesellschaftliche Zusammenhänge und Sozialisationserfahrungen. Gewaltenteilung ist dahingehend interessant, weil in DDR-Zeiten der Führungsanspruch durch die SED allgegenwärtig war. Meinungsfreiheit[51] ist ein Begriff, der aktuell öfter genutzt wird, jedoch alleinstehend wenig über

[50] Auffallend ist, dass zwei Schüler*innen (26 und 28 Jahre) mit Diktatur geantwortet haben. In der Gruppe 1 antwortete eine fast gleichaltrige Schülerin: „Demokratie ist mir wichtig, da ich in einer aufgewachsen bin“ (2 - w25 - 1/2: Pos. 4).

[51] Mit Meinungsfreiheit antworteten alle in Gruppe 3.

die individuelle Grundhaltung und Ausrichtung aussagt. Wie Meinungsfreiheit einzuordnen ist, lässt sich deshalb aus dieser Antwort und auch aus dem Fragebogen nicht ableiten.

Auch bei der Frage C4 (Vermittlung demokratischer Werteorientierung in der Ausbildung) unterscheidet sich ihre Antwort. Anders als die anderen Schüler*innen antwortet sie mit „Vermittlung von Toleranz, Emphatie, Partizipation und Inklusion“ (ebd.: Pos. 5). – Inklusion – wurde ergänzend genannt. Die Einschätzung der Werteorientierung in der Berufsschule fällt bei ihr sehr unzufrieden aus, wobei sie nicht wie die anderen sagt, dass die Konzeption ins Negative verändert wurde. Sie sagt: „Änderung der Konzeption ins Unvorteilhafte“ (ebd.: Pos. 7). Wie bereits in dem dazugehörigen Auswertungskapitel wäre hier zu fragen, wie sich das Unvorteilhafte[52] auswirkt: Unvorteilhaft für die Vermittlung der demokratischen Werteorientierung; unvorteilhaft, weil sie in den Prozess der Konzeptentwicklung möglicherweise nicht ausreichend einbezogen und Kritik nicht gehört wurde oder unvorteilhaft, weil sich Strukturen und Spielräume für die Schüler*innen verändern, die im Privaten Nachteile mit sich bringen. Im Sinne von: ihr Liebgewonnenes und Bekanntes bspw. in Bezug auf freie Zeiteinteilung geht verloren. Hier wäre weitergehend zu fragen, inwiefern sich ihre Transformationserfahrungen auf die Gesamtstimmung und Argumentation in Bezug auf demokratische Werte und Grundhaltung, aber auch auf erneute Veränderungen auswirken. Zu bedenken ist, dass sie im Jugendalter eine außergewöhnliche, gesellschaftliche und persönliche Veränderung ihrer Lebenswelt erfahren hat (Mau 2019: 113). Unvorteilhaft kann aber auch bedeuten, dass sie sich beim Beginn der Ausbildung auf ein Konzept eingelassen hat, was sie jetzt nicht mehr umgesetzt sieht. Der Prozess der Meinungsbildung scheint jedoch nicht damit gemeint zu sein, weil sie von unvorteilhaft spricht. Bei der Einschätzung des Praxisbetriebes hat sie wiederum anders als die anderen Schülerinnen geantwortet, wobei die Einschätzung auch bei ihr zufrieden war: „es gibt ein Konzept, dass auch im Alltag umgesetzt wird; Betriebsrat“ (13 - w47 - 3/2: Pos. 8). Hier gibt es zwei Hinweise darauf, dass sie sich mit der demokratischen Werteorientierung auseinandergesetzt hat. Einerseits spricht sie von einem Konzept im Jugendbereich, was umgesetzt zu werden scheint; andererseits spricht sie die gewerkschaftliche Ebene als Partizipationsinstanz im Betrieb auf Mitarbeiter*innenebene an.

In Bezug auf die Fragestellung lässt sich ableiten, dass auf Grund ihrer Sozialisation, der Transformations- und Berufserfahrungen eine Auseinandersetzung mit demokratischen Werten

[52] Im Gespräch mit der Schulleiterin und einer Lehrerin war zu erfahren, dass sich die Stundentafeln durch Umstrukturierung verändern. Bei der Schulkonferenz wurde nach Aussagen der Schulleiterin nur eine Kritik geäußert, die nicht aus dieser Klasse kam.

erfolgte. Wie diese sich jedoch auf die Grund- und Menschenrechte auswirken und ihre pädagogische Haltung geprägt ist, kann aus der Beantwortung des Fragebogens nicht abgeleitet werden. Sie antwortet, hier wie alle anderen aus der Gruppe auch, dass sie perspektivisch demokratiepädagogische Projekte anwenden würde in Bezug auf „Partizipation, Vielfältigkeit, Gleichberechtigung“ (ebd.: Pos. 9). Ein narratives Interview wäre hier spannend.

7.1.5. Heterogenität in der Berufsausbildung

Die Auffälligkeiten des Arbeitsortwunsches sind erst auf dem 2. Blick aufgefallen, zumal die Fokussierung dieses Fragebogens und der Fragestellung auf KiTa lag. Jedoch hat die Erzieher*innenausbildung vier Anwendungsbereiche „In Tageseinrichtungen“, „Im schulischen Bereich“, „In Maßnahmen der Hilfen zur Erziehung und der Eingliederungshilfe“ sowie „In Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit (MBWK 2016: 4), in denen Erzieher*innen arbeiten können. So ist der KiTabereich, mit drei Schülerinnen und Krippenbereich, mit zwei Schülerinnenin der Berufsausbildung dieser Klasse nicht der dominierende Einsatzort. Dass die Hälfte der Schüler*innen in den Jugendbereich (7) und Wohngruppenbereich (1) perspektiv arbeiten möchte, ist für die Bestandsaufnahme wichtig. Hierbei handelt es sich ausschließlich um Menschen über 30 Jahre. In Bezug auf die Fragestellung und die Vermittlung und Auseinandersetzung mit demokratiepädagogischen Konzepten und Projekten muss perspektivisch berücksichtigt werden, dass es neben den unterschiedlichen Arbeitsfeldern eine große Heterogenität in Bezug auf das Alter gibt. So werden „ältere“ Schüler*innen über Erfahrungen aus ihren Erstausbildungen mitbringen. Ferner ist zu beachten, dass diese zumindest Osttransformationserfahrungen in ihren Familien und im sozialen Umfeld sammelten.

Wie aus den Ergebnissen des Fragebogens ersichtlich, ist bei den berufsbegleitenden und der praxisintegrierten Ausbildung von 0-10 Jahren auf Grund der Quereinsteiger*innen von einer Heterogenität der Klassen in Bezug auf Alter und Berufsbiographien auszugehen. Daraus folgt, dass der Unterricht und der Praxiseinsatz darauf ausgerichtet sein müssen. So sollten Berufsschullehrer*innen, aber auch die Praxisbegleiter*innen didaktisch und methodisch auf die unterschiedlichen Erfahrungen und Bedarfe eingehen. Diesen Herausforderungen gerecht zu werden, reicht aber nicht damit, Demokratiepädagogik als Querschnittsaufgabe zu implementieren. Es bedarf passgenauerer Curricula und eines Paradigmenwechsels hin zum partizipativen Bildungsbegriff. Das so etwas funktioniert war auf der digitalen Fachtung am 16.11.2020 aus Nordrhein-Westphalen zu hören, wo neben dem partizipativen Unterricht auch das Curriculum mit den Schüler*innen erarbeitet wurde (DUVK 2020b). Gute Beispiele stellte Püttmann, der an

einem Berufskolleg in NRW arbeitet, in seinem Workshop vor. Spannend waren hierbei die Widerstände im Kollegium, die dem teilsweise skeptisch gegenüber stehen (Küls und Püttmann 2020).

Wenn zukünftige Erzieher*innen demokratisch handeln, müssen sie Erfahrungen bereits in der Ausbildung sammeln, aber eben auch an den allgemeinbildenden Schulen. Ein weiteres Spannungsfeld verortet sich in der beruflichen Praxis. In der bereits genannten Fachtagung wurden Empfehlungen von Knauer dahingehend erhoben. In der universitären Ausbildung zukünftiger Berufsschullehrer*innen ist neben der Politischen Bildung wichtig, dass Demokratiepädagogik als Querschnittsaufgabe gelehrt wird und Erfahrungen diesbezüglich zu sammeln sind. Das kann nur durch eigene Erfahrungen und Wertschätzung erfolgen bspw. durch partizipativen und inklusiven Unterricht. Rufen wir uns die Ergebnisse aus der Bildungskonzeption, dem KiföG und dem Rahmenplan nochmals ins Gedächtnis, so müssen hier die Rahmenbedingungen dafür geschaffen werden. Eine demokratische KiTa kann nur in einem demokratischen Umfeld mit pädagogischen Kräften erfolgen, die über eine demokratische Handlungskompetenz, ein Partizipationsverständnis und die entsprechende pädagogische Haltung verfügen. Gerade die berufsbegleitende Ausbildung bildet durch ihren intensiven Theorie-Praxis-Transfer beste Möglichkeiten. Auch sind der Altersunterschied und die damit einhergehend unterschiedlich gesammtelten Erfahrungen als Bereicherung für beide Lernorte zu sehen.

Spannend wäre hier in der Praxis zu forschen, was im 21. Jahrhundert mit zunehmenden Polaritäten, Digitalisierung, aber auch Medienkompetenz notwendig wäre, dass alle Schüler*innen gleichberechtigt und partizipativ am Unterricht und in der Praxis teilhaben können. Im Gutachten gibt es einige Handlungsempfehlungen für die Berufliche Bildung (Aktionsrat Bildung 2020: 49), die um die für die Erzieher*innenausbildung, gerade im Kontext des demographischen Wandels, des Fachkräftemangels und der sich verändernden Lebenswelten lohnenswert ist zu erforschen und Didaktiken weiterzuentwickeln.

7.2. Perspektiven für Mecklenburg-Vorpommern

Im Kapitel 2 und 3 wurde versucht, eine differenzierte und auf Mecklenburg-Vorpommern fokussierte Sicht auf die vorhandenen Herausforderungen bei der Implementierung der Demokratiepägogik in Kindertagesstätten, aber auch der Erzieher*innenausbildung darzustellen. Die sich nach 1990 gemachten Transformationserfahrungen sind mit der re education nach westdeutschem Duktus nicht eins zu eins übertragbar. DDR-Bürger*innen kommen aus seiner

Doppeldiktatur, dessen transgenerationale Weitergabe bislang wenig erforscht wurde, insbesondere im Hinblick auf die ostdeutsche, sozialistische Erziehung und Tradition sowie Transformationserfahrungen in der Erzieher*innenausbildung oder Kindergartenpraxis. Eine partielle Umsetzung von Demokratiebildung und Partizipation sollte in Form von Bundes- und Landesprogrammen die angespannte und oftmals eskalierende Situation in Ostdeutschland minimieren. Wichtig wäre perspektivisch, dass bei der konzeptionellen Entwicklung, Didaktik und Methodik in der Demokratiepädagogik immer die geschichtliche, traditionelle und kollektive Erinnerung und „sozialstrukturelle Verschiebungen“ (Mau 2019: 205) mitgedacht werden sollten oder möglicherweise mitgedacht werden müssten. Gleichzeitig ist für diese Blickverschiebung oder -schärfung interdisziplinäre Forschung notwendig, passgenauere und bedarfsorientierte Lernkonzepte und Projekte für Demokratiepädagogik (und Politische Bildung) mit den dazu notwendigen fiskalen, strukturellen und personellen Rahmenbedingungen zu entwickeln. Und auch wenn sich Demokratiepädagogik aus Projekten und Konzepten zusammensetzt, heißt das nicht, dass der in den letzten dreißig Jahren betriebene Aktionismus so weitergeführt werden muss. Stabile und kontinuierliche Rahmenbedingungen und Zeit sind notwendig, damit nachhaltig und bedarfsgerecht gehandelt werden kann. Das für die unterschiedlichen Bereiche sozialer Arbeit, wie in Kindertagesstätten und damit in der Erzieher*innenausbildung passgenaue Konzepte entwickelt werden müssen, liegt auf der Hand.

Die Ergebnisse in Bezug auf die Handlungsfelder für die Erlangung demokratischer Schlüsselkompetenzen pädagogischer Fachkräfte in Kindertagesstätten sind wegweisend, denn Demokratiebildung sollte nicht erst mit dem Schulalter beginnend umgesetzt werden. „Ist der Alltag in der Kindertageseinrichtung demokratisch gestaltet, erfahren Kinder hier tatsächliche Demokratie“ (Bartosch et al. 2014: 18) und können sie in der Schule weiterleben. Eine demokratische KiTa ist eben nicht nur ein Projekt in einem bestimmten Zeitfenster und auf Anordnung, sondern ist als Lebenswelt und Qualitätsmerkmal zu verstehen. Solange die Strukturen, die Rahmenpläne und das Demokratieverständnis nicht den demokratischen und partizipativen Bildungsauftrag in sich tragen, sind diese Projekte Tropfen auf einen heißen Stein.

7.2.1. Demokratiepädagogik als Querschnittsaufgabe

Farrokzad stellte fest, dass die Wirksamkeit demokratiepädagogischer Ansätze in der sozialen Arbeit bislang nur begrenzt genutzt wurde. Sie begründete dieses mit dem fehlenden übergreifenden Demokratiepädagogikansatz in der sozialen Arbeit. Sie verwies schon 2013 darauf, dass

es immer wieder demokratiepädagogische Projekte gab, jedoch kaum operationalisiert. Sie fordert ein Nachjustieren auf der Mesoebene (also auf der institutionellen Ebene), damit pädagogische Fachkräfte in den Kindertagesstätten sowohl mit den Kindern als auch im Team die demokratischen Leitziele lebbar umsetzen können. Es soll nicht die Ausnahme, sondern zum „Qualitätsstandard“ (Farrokzad 2013: 74f) und nach Auffassung der KMK (wenn hier auch nur bezogen auf die Erzieher*innenausbildung) zur „Querschnittsaufgabe“ (KMK 2011: 4) werden.

Die Implementierung von Demokratiebildung, die Umsetzung demokratieförderlicher Strukturen und Konzepte in den Bildungsplänen und die Aneignung demokratischer Handlungskompetenz als ein Leitziel pädagogischer Arbeit ist in den Bundesländern immer noch unterschiedlich ausgeprägt. Für Mecklenburg-Vorpommern kann resümiert werden, dass aufgrund der Historie und der bislang nur geringen Aufarbeitung und Bewusstmachung der Diktatur- und Transformationserfahrungen in diesem Bereich die Implementierung der Demokratiepädagogik als Querschnittsaufgabe schon in der Kindertagesbetreuung und die Förderung einer demokratischen Handlungskompetenz als Leitziel pädagogischer Arbeit die Wichtigkeit und Notwendigkeit potenziert. Dazu bedarf es Rahmenbedingungen die das ermöglichen.

7.2.2.Bedarfsanalyse und Landesprogramm „Demokratiepädagogik in der frühkindlichen Bildung“

Bereits in der Begleitstudie zum Bundesprogramm „Demokratie leben!“ wurde von den teilnehmenden Trägern empfohlen die Projektthemen Demokratieförderung und Vielfaltgestaltung in die Erzieher*innenausbildung und Qualitätsentwicklung aufzunehmen (Berg-Lupper et al. 2019: 25), was mit einer Implementierung von Demokratiepädagogik als Querschnittsaufgabe einhergehen könnte. Wie und ob die Entwicklung eines demokratischen Habitus als Bildungs- und Erziehungsziel umgesetzt werden kann, obliegt nicht nur den Trägern, dem pädagogischen Personal und den Eltern, sondern insbesondere aufgrund der föderalen Strukturen der Bundesrepublik der Gesetzgebung der Bundesländer, die im Zusammenhang mit der Berufsausbildung der pädagogischen Fachkräfte aber auch die der Berufsschullehrer*innen gesehen werden sollte.

Einige Perspektiven sollen im Folgenden vorgestellt werden, die als Handlungsempfehlungen auf den unterschiedlichen Ebenen verstanden werden können. Das Studium Master Social Work an der Hochschule Neubrandenburg hat den Untertitel Projektplanung und –entwicklung. Von

daher ist es die Möglichkeit in der Masterthesis Perspektiven in Form eines Landesprogrammes für Demokratiepädagogik MV utopistisch zu konzipieren. Die Idee dafür hat ihren Ursprung in dem von Schleswig-Holstein 2001 entstandenen Modellprojekt und deren sukzessive Entwicklung und Umsetzung eines partizipativen Bildungsbegriffes – initiiert von Regierungsebene (MSGFJS Schleswig-Holstein 2006: 65). Ergänzend dazu sollen die Handlungsempfehlungen aus dem 2020er Gutachten "Bildung zu demokratischer Kompetenz" herangezogen werden, die Bedarfe in einer intensiveren Forschung, der Förderung von Modellprojekten, der "Professionalisierung des Bildungspersonals", beim Übergang in die Grundschule sowie in der Attraktivitätssteigerung des Berufes sehen (Aktionsrat Bildung 2020: 85). Diese Aspekte fließen in die Überlegungen ein.

1. Für MV wäre daraus folgend eine Bedarfsanalyse für MV empfehlenswert, die bspw. die zwei Konsultationskitas evaluiert, aber auch KiTas unterschiedlicher Trägerschaften, die von Demokratiepädagog*innen gecoacht und weitergebildet werden. Dieses könnte mit den Forschungsideen zu der Umsetzung der Bundesprogramme in MV kombiniert werden (vgl. Kap. 7.2.3) und als ein Arbeitsfeld im Landesprogramm gesehen werden. Parallel könnte das in der Masterthesis entwickete Forschungssetting in Staatlichen und Freien Schulen in den unterschiedlichen Ausbildungsbereichen mehr Erkenntisse über aktuelle Bedarfe an den beiden Lernorten und Umsetzung demokratieädagogischer Ansätze herausarbeiten. Wichtig wären diese Erkenntnisse auch dahingehend, dass die Mentor*innen in den KiTas, aber auch Krippe und Hort eine adäquate Ausbildung erhalten, zu der Demokratiepädagogik gehört.

2. Dafür bedarf es zunächst der Bereitschaft auf politischer Ebene einen präventiven und intervenierenden Ansatz und Demokratiepädagogik, welche sich mit verschiedenen Konzepten an der Einhaltung der Grund- und Menschenrechte orieniert (DeGeDe 2018: 73), zu folgen und nicht der Logik von Aktionismus und schnellen Lösungen. Positiv hervozuheben ist bspw., dass die 2019 erfolgte 1. Fortschreibung des Landesprogrammes „Demokratie und Toleranz gemeinsam stärken" erstmals Kinder in das Programm aufgenommen hat. Jedoch verläuft die Argumentation im Kontext über Familie oder Schule in enger Verzahnung mit Politischer Bildung. Kinder im Kindergartenalter werden auf Familie und deren Lebensraum reduziert. Empfehlenswert wäre perspektivisch das Programm um Kindertagesstätten und Demokratiepädagogik zu erweitern (Landeszentrale für politische Bildung MV 2019: 11), was jedoch nicht von heute auf morgen geschehen wird. Vorteilhaft wäre es, wenn die „Bildungskonzeption für 0-10-jährige Kinder" (MBWK MV 2011b) darauf abgeglichen wird.

3. Im Kern geht es darum, bestehende und wichtige Projekte, Konzepte und Programme strategisch zu verzahnen, ggf. aufeinander aufzubauen, weiter zu entwickeln und Demokratiepädagogik zu verstetigen. Deshalb wäre es denkbar, diesen Prozess mit einem Landesprogramm „Demokratiepädagogik in der frühkindlichen Bildung“ zu begleiten. Hierfür könnte eine Art Maßnahmeplan inklusive Projekte entwickelt werden, welcher Topdown von der Landesregierung befördert und koordiniert wird. Die Zusammensetzung dieses Gremiums sollte multiprofessionell sein und die Arbeitsebene einbeziehen. Ein langfristiges Ziel wäre dabei, dass KiTas Rahmenbedingungen erhalten, dass in den KiTas die Grund- und Menschenrechte, Soziales Lernen und Inklusion, Diversität und Vielfalt durch demokratiepädagogische Konzepte gelebt werden können, egal ob diese sich in ländlichen Regionen, urbanen Städten oder sogenannten sozialen Brennpunkten befinden. Denn Demokratiepädagogik als Querschnittsaufgabe wird nur umsetzbar sein, wenn die pädagogogischen Fachkräfte aus dem Hamsterrad aussteigen und selbstbestimmt arbeiten können. „Viele Erzieher arbeiten am Rand der Erschöpfung. Jede zehnte pädagogische Fachkraft von 3000 Befragten berichtet über Burnout“ (Sprung 2018).

4. Für diesen Prozess sind kontinuierliche Weiterbildungen, Beratungs- und Coachingangebote sowie unterstützende Trägerstrukturen notwendig. Dieser Prozess könnte bspw. in Kooperation mit Schabernack e.V. und der Hochschule Neubrandenburg erfolgen. Bewerkstelligt werden kann dieses jedoch nur, wenn das KiföG dafür den Rahmen in Form von Zeit – für die pädagogischen Fachkräfte und die Leitungsebene –zulässt und darauf aufbauend novelliert wird.

Das hier kurz konzipierte Landesprogramm wäre eine Möglichkeit **strukturiert** und **kontinuierlich** Demokratiepädagogik als Querschnittsaufgabe in Theorie und Praxis sowohl in Krippe, KiTa, Hort als auch in der Erzieher*innenausbildung umzusetzen. Es besteht weder Anspruch auf Vollständigkeit der Arbeitsbereiche noch bei der Nennung der Akteur*innen der multiprofessionellen Arbeitsgruppen.

Landesprogramm „Demokratiepädagogik in der frühkindlichen Bildung“				
AG Landesaktionsplan	AG Novellierung KiföG/ Bildungskonzeption/ Landesprogramm „Demokratie und Toleranz gemeinsam stärken“/Bundesprogramme	AG Rahmenplan/ Curricula-Entwicklung/ Aus-, Weiter- und Fortbildung für Theorie und Praxis/Berufsschullehrer* innen- und Praxisanleiter* innenausbildung	AG Projektentwicklung und Vernetzung mit den Initiativen in den Landkreisen und Kreisfreien Städten, LAG Demokratiepädagogik /landesweite Aktionstage usw.	Beratung und Coaching von Kindertagesein-richtungen

5. Da der Generationswandel bevorsteht und dringender Handlungsbedarf in Bezug auf dieVermeidung einer gesellschaftlichen Spaltung durch demokratiefeindliche Bewegungen von der Politik erkannt wurde, wäre es an der Zeit in der beruflichen Bildung die Vorgaben der KMK-Beschlüsse von 2011 und 2020 (KMK 2011 & 2020) durch einen angepassten und rechtsgültigen Rahmenplan in MV zeitnah einzulösen. Dieser Prozess könnte mit einer multiprofessionellen Perspektive die Rahmenplankommission beratend unterstützen. Vorstellbar wäre eine Arbeitsgruppe bestehend aus Menschen, die die Berufsschulausbildung betrifft. Zu denken wäre hier an Schüler*innen, Berufsschullehrer*innen Staatlicher und Freier Schulen, Praxisanleiter*innen, Lehrende der Hochschule Neubrandenburg und des Instituts für Berufspädagogik mit den dafür verantwortlichen Ministerien. Dieses könnte ein zeitweiliges Arbeitsfeld in dem vorgeschlagenen Landesprogramm „Demokratiepädagogik für frühkindliche Bildung“ sein.

Eine Stärkung der Kindertagesbetreuung und somit auch die Möglichkeit Demokratiepädagogik zu implementieren bedarf eines öffentlichen Diskurses, um mittelfristig einen Kulturwandel und eine stärkere Akzeptanz auf den Weg zu bringen. Damit einhergehen muss zusätzlich die Steigerung der Attraktivität des Berufsstandes der Erzieher*innen und pädagogischen Fachkräfte und das wird nur durch bessere Rahmenbedingungen umsetzbar sein. Das vorgeschlagene Landesprogramm ist im Sinne von Hannah Arendt zu verstehen: „Denken ohne Geländer“.

7.2.3. Nachhaltigkeit der Bundesprogramme und Forschungsvorschläge

In den letzten dreißig Jahren gab es etliche Bundesprogramme zur Extremismusbekämpfung und Demokratieförderung. Auffallend ist dabei, dass es eine große Unübersichtlichkeit in Bezug auf die Programme und deren Wirksamkeit, aber auch bei den verwendeten Begriffen gibt, was im digitalen Fachvortrag am 16.11.2020 beim Fachtag des DUVK (DUVK 2020b) vom DJI bestätigt wurde (DJI o.J.). Aktuell werden Schlagworte wie Partizipation, Demokratiebildung, Vielfalt und Heterogenität genannt, die dann zumeist in einem engen Zusammenhang mit den gerade aktuell gültigen Programmtiteln, deren Codes und Ausrichtung stehen. Des Weiteren stößt man immer wieder auf die gleichen Player: Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik, Deutsches Jugendinstitut, Deutsches Kinderhilfswerk, Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe sowie die Wohlfahrtsverbände. Festzuhalten ist, dass der Bereich der Kindertageseinrichtungen für Kinder unter zehn Jahren bis Anfang der 2010er Jahre nur marginal thematisiert wurde. Erkennbar ist auch, dass zu den beiden bestehenden Richtungen, Anti-Bias-Ansatz und “Die Kinderstube der Demokratie” eine weitere, neue Ausrichtung, dazukommt, die sich von der öffentlichen, politischen Debatte ableiten lassen kann. Der Ruf nach mehr politischer

Bildung macht nun nicht mehr Halt vor den Kindertagesstätten. Ein neues Modellprojekt innerhalb des Bundesprogrammes "demokratisch leben!" startete zum 01.01.2020 und fokussiert sich auf die Vor- und Grundschule, also auch marginal auf den KiTabereich (AK deutscher Bildungsstätten e.V. 2020). Offen bleibt nach welchem Ansatz sie ihr Konzept umsetzen werden. Daraus ergeben sich erste Gedanken zu weiteren Handlungsempfehlungen und Forschungsideen:

1. In Anbetracht der zunehmenden Ungleichheit und Benachteiligung aufgrund von sozialer und/oder regionaler Herkunft und Bildung und den daraus folgenden vulnerablen Kindheiten ist zu fragen, wem diese Programme nützen, wo sie zur Anwendung kommen und wie nachhaltig diese perspektivisch wirken. Die 2017 QuaKi-Studie hatte die Qualitätsfrage in KiTas von der Kinderperspektive her erforscht und die Notwendigkeit der Beteiligung von Kindern herausgearbeitet. „Dabei sollten in einer demokratischen, an Inklusion, Partizipation und Empowerment orientierten Gesellschaft die Stimmen der Kinder im Qualitätsdiskurs ebenso viel Gehör finden wie die von Wissenschaftler*innen, Politiker*innen, frühpädagogischen Fachkräften und Eltern." (Nentwig-Gesemann et al. 2017: 11). Wenn dieser Forderung gefolgt wird, ergeben sich Fragen und Konsequenzen. Wer konzipiert die Bundesprogramme? Wo und nach welchen Kriterien kommen diese Modellprojekte zur Anwendung? Wie fließen die Bedarfe der Kinder in die Projektausgestaltung und wie können die Projektentwicklungsprozesse mit Kindern und anderen Akteur*innen umgesetzt werden?

2. Aus der Programmrecherche, aber auch aus eigenen Erfahrungen in der sozialen Arbeit habe ich die These, dass sich „bestimmte" gut ausgestattete KiTas oder erfolgreiche Modellprojekte bzw. deren Träger bei diesen Programmen (immer wieder) bewerben[53]. Das geschieht häufig über die Wohlfahrtsverbände, die bspw. Projektpartner im Begleitprogramm "Demokratie und Vielfalt in der Kindertagesbetreuung" sind. Interessant wäre zu prüfen, ob bspw. in so genannten Brennpunktkitas oder in ländlichen Räumen solche Programme überhaupt zum Einsatz kommen und dieser Prozess dann erforscht wird, bspw. im Setting mit den pädagogischen Fachkräften, Eltern, im Gemeinwesen und Langzeitstudien in Bezug auf Wirksamkeit und Nachhaltigkeit durchgeführt werden.

[53] Interessant ist dieser Aspekt noch einmal dahingehend, weil die sieben Wohlfahrtsverbände im Projekt „Demokratie und Vielfalt in der Kindertagesbetreuung" im Bundesprogramm „demokratisch leben!" Projektpartner sind (AGJ o.J.).

3. Zu prüfen wäre weiterhin, welche Kriterien bei dem o.g. genannten Projekt der Politischen Bildung in der Vorschule zu erfüllen sind und wo daraus ableitend dann dieses Modellprojekt in der Bundesrepublik, speziell auch in MV, zur Anwendung kommt. Spannend wäre es zusätzlich herauszuarbeiten, ob die Projektpartner*innen sich von den beiden o.g. Strängen (Anti-Bias oder "Die Kinderstube der Demokratie") unterscheiden und/oder ergänzen und ob neue Player dazukommen. Diese Fragen sind dahingehend interessant, weil im Vorfeld der empirischen Forschung eine Referentin des Begleitprogrammes "Demokratie und Vielfalt in der Kindertagesbetreuung" kontaktiert wurde, um nach der Umsetzung in MV zu fragen. Aufgrund der Anonymität kann der Wohlfahrtsverband hier nicht genannt werden. Bestätigt wurde jedoch, dass es kaum Berührungspunkte bei der Umsetzung gibt, auch weil die Bevölkerungsgröße und die Anzahl der Einrichtungen in MV bundesweit kaum ins Gewicht fällt. So ist es nicht verwunderlich, dass das Begleitprogramm vor Ort kaum bekannt ist oder schlichtweg mit einem anderen verwechselt wird. Weiterhin ist zu vermuten, dass die Umsetzung demokratieförderlicher Konzepte in den Wohlfahrtsverbänden sehr unterschiedlich ausgerichtet sein wird. Deshalb wäre es empfehlenswert in diesem Zusammenhang vergleichende Sozialforschung mit KiTas anderer Träger, auch kommunaler und privatwirtschaftlicher, in städtischen und ländlichen Regionen durchzuführen, inwiefern Demokratiebildung und Partizipation im beruflichen Alltag umgesetzt wird. Eine Befassung damit wäre auch dahingehend wichtig, um Informationen über vorhandene Netzwerke und Kooperationen bspw. der Demokratiepädagog*innen der Regionalzentren und des CJD im Bundesland MV zusammenzutragen. Wir wissen darüber einfach zu wenig. Für das unter 7.2.2. vorgeschlagene Landesprogramm wären diese Erkenntnisse wichtig, um strategisch planen zu können.

4. Aufgrund der anhaltenden Projektitis in MV, aber auch der immer währenden Kritik am KiföG (GEW LV MV 2019) wäre in diesem Zusammenhang interessant zu erforschen, ob ein grundsätzlicher Wandel hin zur struktuellen Verankerung der Demokratiepädagogik mit den unterschiedlichen konzeptionellen Ausrichtungen und einem partizipativen Bildungsbegriff überhaupt mit der aktuellen wohlfahrtsstaatlichen Ausrichtung, deren konzernähnlichen Srukturen und der fortschreitenden Ökonomisierung aller Lebensbereiche möglich wäre. Es lässt sich feststellen, dass es an Forschungsvorhaben nicht mangelt.

7.2.4. Minimierung sozialer Ungleichheiten durch partizipative Bildung

Wollen wir Erzieher*innen mit einer demokratischen und professionellen Haltung, benötigen sie Frei- und Erfahrungsräume diese zu lernen und umzusetzen. Von daher wäre es das Gebot

der Stunde, dass KiTas sich als kleine demokratische Welt verstehen und auch so verstanden werden - Partizipation und Vielfalt gehören zur heutigen Lebenswelt. Ob diese Wunschvorstellung mit der Wirklichkeit zusammentreffen, kann an dieser Stelle nicht abschließend beantwortet werden. Das unter 7.2.2. vorgeschlagene Landesprogramm "Demokratiepädagogik in der frühkindlichen Bildung" ist als ein Konzeptvorschlag zu betrachten.

Lassen Sie mich einen Gedanken weiter ausführen, der im Kontext des Dilemmas zwischen Demokratiepädagogik und Politischer Bildung herausgearbeitet wurde. In Bezug auf Perspektiven soll in diesem Zusammenhang auf die von El Mafaalani diskutierten Konflikte in einem offenen Migrationsland verwiesen werden. Diese können seiner Auffassung nach nur bewältigt und auf Augenhöhe ausgehandelt werden, wenn sich eine „Streitkultur" entwickelt, die „übergangsweise das wichtigste Element einer Leitkultur ist" (El Mafaalani 2018: 170). Spätestens hier drängt sich förmlich die Frage nach den demokratischen Werten auf, welche werden favorisiert und was braucht eine demokratische Werteorientierung bei der Erziehung zukünftiger Bürger*innen in der offenen Migrationsgesellschaft mit ostdeutschen Transformationserfahrungen- und prägungen und dem aktuell anstehenden Generationswechsel im Erziehungs- und Bildungsbereich? Schlaglichtartig möchte ich hier ergänzend auf die unterschiedlichen Teilhabechancen aufgrund von Herkunft verweisen. El Mafaalani fordert in seinem aktuellen Buch „Mythos Bildung" die stärkere finanzielle Förderung und somit Stärkung der KiTas und Grundschulen, um eine weitere Segregation und Exklusion aufgrund von Herkunft, sei es aus sozialer, regionaler oder migrantischer Sicht zu verhindern und die Startchancen unabhängig von Herkunft zu verbessern[54]. Von einer klassenlosen Gesellschaft werden wir aufgrund der kapitalistischen Matrix auch in den nächsten Jahren nicht ausgehen können, aber es sollten wie El Mafaalani fordert KiTa und Grundschule gestärkt werden. Für Mecklenburg-Vorpommern würde das bedeuten, dass der bundesweit schlechteste Betreuungsschlüssel mit 1:15 der Empfehlung der Bertelsmann-Stiftung von 1:7,5 angepasst werden müsste. Dafür wären 6.700 pädagogische Fachkräfte notwendig werden, was einen finanziellen Rahmen von zusätzlich 316 Millionen Euro bedeutet (Pfaff 2019). Mir ist bewusst, dass Demokratiepädagogik nur ein Fragment in diesem Konglomerat ist – es ist aber ein Elementares. Ich bin der Überzeugung, wenn

[54] Auch wenn El Mafaalani nicht auf die Lebensverhältnisse in Ostdeutschland eingegangen ist, sind seine Analysen und Handlungsempfehlungen übertragbar, sollten jedoch im weiteren Forschungsverlauf spezifiziert werden.

wir nicht bei den ‚Kleinen' anfangen, um ihnen eine Entwicklung eines „demokratischen Habitus" (Edelstein 2005: 2) zu ermöglichen, ist alles Folgendende Flickschusterei und manifestiert Klassenunterschiede und Exklusion.

7.3. Methodenkritik

Das Forschungssetting war detailliert geplant und funktionierte in der Umsetzung. Beim Fragebogen ergibt sich eine marginale Veränderung bei der Frage C1 (Anlage 10) der Gruppendiskussion wäre es optimal gewesen, wenn bei jeder der parallel stattgefundenen Gruppendiskussionen diese von einem Forschungsteam begleitet worden wäre. Spannend wäre es ein Forschungsexperiment zu initiieren, indem unterschiedliche Szenarien produziert werden. So könnte erprobt werden, inwiefern es Veränderungen in der Diskussion und bei den demokratischen Werten gibt, wenn die Moderation aus der Gruppe herausgewählt wird und das Setting als Teilnehmende Beobachtung abläuft und/oder keine Werte vorgegeben werden, quasi nur der Rahmen in Form des Fadenkreuzes steht. Die Auswertung im Plenum könnte dadurch lebendiger werden.

Inwiefern ich mir eine methodische Kompetenz im Forschungsprozess erarbeitet habe, bleibt abzuwarten. Die angestrebte Methodentriangulation, also das Wechseln zwischen quantitativen und qualitativen Verfahren wurde angestrebt. Aufgrund fehlender Praxiserfahrungen mit qualitativen Forschungsmethoden[55] fiel es anfangs schwer, sich auf die Qualitative Inhaltsanalyse einzulassen, zumal es auch hier eine Unzahl an Varianten gibt. Zusätzlich fehlte ein Team und /oder Kommiliton*innen, mit denen die Praxisforschung diskursiv gestaltet hätte werden können.

7.4. Weiterentwicklung des Forschungsprojektes

Der Fragebogen und das Gruppengespräch sollen als Vorstudie für ein Forschungsprojekt am Institut für Berufspädagogik an der Universität Rostock genutzt werden, wobei die bislang nicht ausgewertete Gruppendiskussion mit einer qualitativen Sozialforschungsmethode rekonstruiert werden soll. Von Interesse wäre es, Erkenntnisse zur Werteorientierung und demokratischen Haltungen bei den angehenden Erzieher*innen zu erlangen, um Rückschlüsse auf den Systemwandel und die sich veränderten Lebenswelten erhalten. Ziel der Forschung wäre es, daraus ableitetend folgende Frage zu beantworten: Wie kann Unterricht und Praxis so gestaltet werden, dass sich die Performanz aufgrund der unterschiedlich ausgeprägten Sozial-, Human-

[55] Ich habe in den 1990er Jahren bei Frigga Haug mit der Erinnerungsarbeit qualitativ geforscht.

und Fachkompetenz in der doppelten Vermittlungspraxis entwickeln (Gillen 26.02.2014: 5) und wie kann partizipative Berufsausbildung in heterogenen Klassenkontexten und Teams umgesetzt werden.

Des Weiteren wird die Vorgabe der demokratischen Werte in der Gruppendiskussion im weiteren Forschungsverlauf nochmals diskutiert und geprüft. Aus einer ersten „Sichtung“ der transkribierten Gruppendiskussion und der Ergebnisse aus den Fragebögen ergibt sich die Frage, inwiefern Demokratie als Regierungs- und Herrschaftsform in die Gruppendiskussion einfließen sollte, wenn es um die demokratische Haltung und Werteorientierung der pädagogischen Fachkräfte geht. Die Antworten der Frage C2 zur demokratischen Werteorientierung im Fragebogen zeigten ein breites Spektrum, welches einen gesellschaftlichen Bezug, einen Bezug zur eigenen Rolle ggf. im Kontext mit dem Team oder einen Bezug auf das Machtverhältnis zum Kind hatte. In der Gruppendiskussion hatte letztendlich nur ein Schüler eine Differenzierung und Herleitung zur Demokratie als Gesellschaftsform hergestellt. Wie auch im Fragebogen wurden die oben genannten drei Dimensionen genannt, wobei bei Gruppe 1 noch Individualität als demokratischer Wert aufgenommen wurde. Die Aussagen der Gruppe 3 in den Fragebögen aber auch bei der Präferenz der demokratischen Werte ist die Meinungsfreiheit in diesem Kontext nochmals zu betrachten und muss in die Überlegungen zur Weiterentwicklung des Forschungsprojektes einfließen. Eine weitere Überlegung schwebte die ganze Zeit mit: die der Machtausübung; nicht nur die untereinander als Schüler*innen, sondern auch gegenüber dem Kind oder der Lehrkraft und im Team.

Daraus folgernd sollten die Forschungsergebnisse der empirischen Begleitforschung und das darin entwickelte Konzept der deliberativen Kommunikation in „Die Kinderstube der Demokratie“ in diese Überlegungen einfließen. Sie schlagen die „sozialpädagogische Experten*demokratie*“ [Hervorhebung im Original; SG] in der KiTa vor (Richter et al. 2017: 45), die sich von der Demokratie als Regierungsform ableitet. Genau hier wäre zu schauen, inwiefern dieses Konzept neben den reformpädagogischen Konzepten Akzeptanz und Zuspruch finden sollte. Gleichwohl geht es um ein mögliches Machtverhältnis: „Weil demokratische Erziehung immer zugleich demokratisches Handeln in einem demokratischen Rahmen ist, entkommt die Fachkraft nicht durch Rückzug auf eine distanzierte und geschützte Expertenposition, die durch Macht immunisiert ist. Sie ist immer gefordert, ihre Handlungsmacht zu reflektieren und zu legitimieren.“ (Bartosch et al. 2014: 74). Somit wäre im Forschungsprojekt viel Potential für eine weitere Bestandsaufnahme in Mecklenburg-Vorpommern.

8. Reflexion

Am Anfang meiner Recherchen zur Demokratiepädagogik stellte ich mir noch die Frage, was sie nun von Demokratiebildung, Demokratieerziehung oder demokratiefördernder Erziehung unterscheidet oder auch von Partizipation. Ich wollte eine Abgrenzung oder Spezifizierung der Begriffe herausarbeiten. Je mehr ich mich mit der Thematik beschäftigte, je mehr ich las, wurde mir bewusst, dass es sich hier um ein Netzwerk von Begriffen handelt und möglicherweise einen Nebenschauplatz darstellen könnte. Im Laufe der Literaturrecherche stellte ich fest, dass nicht das Unterscheidende oder Besondere eines jeden Begriffes in meinem Forschungskontext bedeutsam ist, sondern das Verbindende - Demokratie als Lebens- und Lernform und hier konkret auf die demokratische Werteorientierung zukünftiger Erzieher*innen zu schauen. Der Platz dieser Masterthesis reicht nicht aus, die unterschiedlichen Begriffsgebilde und Einordnungen zu untersuchen, in welchem Kontext sie Anwendung finden, von wem sie verwendet werden und warum. Auf Grund meiner politischen Erfahrungen konnte ich oftmals Zusammenhänge erkennen, die in diesem Stadium der Forschungsarbeit teilweise nur benannt werden konnten. Ein Bereich sprach mich jedoch sehr an, der schon im Grundlagenteil als Spannungsfeld zwischen den wissenschaftlichen Disziplinen der Demokratiepädagogik und Politischen Bildung verortet wurde und welches auch in Bezug auf die Zielsetzung des SGB VIII und der Sozialen Arbeit bedeutsam ist. Im Reflexionsteil soll die von Pohl benannte „Parallelisierungsfalle“ (Pohl 2004 zitiert in Pohl 2011: 138) beider Disziplinen in den Fokus genommen werden, weil die teils divergierenden, teils übereinstimmenden Herleitungen und Argumentationen beider Disziplinen mich im Laufe des Forschungsprozesses immer wieder zum Nachdenken und Nachjustieren brachten. Das Bayerische Gutachten formuliert es folgendermaßen: „Die meisten Politikdidaktikerinnen und Politikdidaktiker fordern, dass politische Bildung in jeder Altersstufe Demokratie auch als Gesellschafts- und Herrschaftsform in den Blick nehmen muss, um jungen Menschen ein Verständnis für Politik zu vermitteln und sie auf die Mitwirkung an demokratischen politischen Prozessen vorzubereiten. (vgl. Breit/Schiele 2002; Massing, 2011, S. 69ff.)“ (Aktionsrat Bildung 2020: 45). Daraus folgte die Frage: Sind es nur die politischen Prozesse, in denen demokratisch agiert werden kann und daraus folgend weitergefragt: wo bleibt in diesem Kontext die Demokratie als Lebens- und Lernform in Form Sozialen Lernens und Erfahrens? Wenn ich dann noch „Die Kinderstube der Demokratie“ in diese Reflexion einfließen lasse, wo es eine sozialpädagogische Expert*innendemokratie als quasi Ersatz für die Regierungsform durch deliberative

Demokratie nach Habermas gibt, wird Unübersichtlichkeit mehr als deutlich und kann in diesem Forschungsstadium auch nicht gänzlich beseitigt werden, sie ist sozusagen noch im Fluss.

Aber gerade dieser Artikel hat mich aus einer anderen Perspektive zum Nachdenken angeregt, und mich dahingehend herausgefordert, meine Einstellung zu Politik und Demokratie vertiefter zu reflektieren. Warum? Pohl thematisiert das Spannungsfeld zwischen Demokratiepädagogik und Politischer Bildung, indem sie die Ergebnisse des BLK-Programmes „Demokratie lernen und handeln“ aus dem Jahre 2001 aufgreift und damit den ausgesprochenen Anspruch diskutiert, dass Demokratiepädagogik als neuer „Dachbegriff"' fungieren könnte (Pohl 2011: 135). Pohl kritisiert im Folgenden die Demokratiepädagogik dahingehend, dass durch sie Politikverdrossenheit produziert werden könnte und belegt das mit einem Beispiel einer verhinderten Abschiebung durch Schüler*innen aus Bremen (ebd.: 139). Spätestens hier regt sich bei mir Widerstand und es drängt sich sehr präsent die Frage auf: worum geht es hier? Die Demokratiepädagogik hat nach Pohl verkürzt gesagt, die individuellen Bedürfnisse im Gemeinwesen und die Ausbildung von „Sozial- und Selbstkompetenzen” im Fokus und vernachlässigt nach ihrer Argumentation den rechtsstaatlichen Rahmen (ebd.: 141). Sie argumentiert weiter, dass sich die Politikdidaktik schon immer als eine interdisziplinäre Wissenschaft verstanden habe und neben den individuellen Bedürfnissen die des „Systems“ mit aufnimmt. Kritisch zu hinterfragen ist jedoch die Aussage von Pohl: „Nur Anhänger eines partizipatorischen Demokratieverständnisses gehen davon aus, dass es tatsächlich von Vorteil für ein demokratisches politisches System ist, wenn es so viele Aktivbürger wie möglich gibt.“ (ebd.: 134). Hier zeigt sich ein Dilemma, welches Pohl in ihrem Vergleich ausblendet. Sie führt aus, dass die Politische Bildung eben auch dafür da ist, den Rahmen dafür zu bereiten „welche Bürger/innen das demokratische politische System braucht, um weiter zu bestehen und sich positiv fortzuentwickeln.” (ebd.: 142). Welche Form von Politik wird hier vertreten und was bedeuten diese Aussagen für eine pluralistische Gesellschaft in der einerseits Partizipation in der Lebenswelt gefördert werden soll und andererseits offenbar eine Exklusion in Kauf genommen wird, wenn es in welcher Form auch immer Kritik und Widerspruch am Rechtsstaat bspw. durch die Verschärfung der Asylpolitik gibt, die dann als Politikverdrossenheit tituliert wird. Zudem könnte die folgende Aussage „Nur Anhänger eines partizipatorischen Demokratieverständnisses […]“ (ebd.: 134) suggerieren, dass tatsächliche demokratische Partizipation und basisdemokratische Teilhabe nach politikwissenschaftlicher Sichtweise in einer parlamentarischen Demokratie utopisch ist und nur als Wunschvorstellung verstanden werden sollte. Um es drastisch zu sagen:

demokratische Teilhabe und Selbstermächtigung ist in der politischen Praxis westlicher Demokratien nur was für Utopist*innen? Die von Pohl titulierte positive gesellschaftliche Fortentwicklung, die mit der Politischen Bildung ihrer Auffassung nach einhergeht, wird von ihr nicht definiert und bleibt offen. Vermutet werden kann, dass damit eine systemerhaltende Politik gemeint ist. Aber sind es, wie Pohl sagt, Parallel- oder Doppelstrategien, die von der Demokratiepädagogik und Politischen Bildung verfolgt werden oder doch nur Nebenschauplätze? Es gibt offenbar unterschiedliche Ansätze, Motivationen und Interessen. Dass diese durchaus anders interpretiert werden können, soll mit der von Negt benannten „vernachlässigten Demokratie“ veranschaulicht werden. Negt bezieht sich auf die „alltägliche Vernachlässigung des Gemeinwesens“ (Negt 2010) und sagt: „Das Politische ist Grundzug der Persönlichkeitsbildung“ (ebd.: 29). Politische Bildung ist für ihn „kein separater Bereich oder gar Luxus einer Demokratie, sondern sie ist Teil des demokratischen Systems“ (Gajek 2020b: 6). So wie Pohl sieht auch Negt Handlungsbedarf, jedoch fasst er diesen weiter, indem er systemkritisch argumentiert. Es soll an dieser Stelle dieser Dissens nicht weiterverfolgt werden. Er ist jedoch nicht unbedeutend dahingehend, um Erklärungen dafür zu finden, warum aktuell die Politische Bildung als Helferin der demokratischen Dissonanzen so präsent auf der Agenda steht. Hier möchte ich noch einmal auf das neue Projekt der Implementierung politischer Bildung in der Vorschule verweisen und zwei Aspekte in der Reflexion diskutieren.

1. Führen wir uns zusätzlich vor Augen, dass es in der DDR bis 1990 staatlicher Auftrag war, Menschen u.a. durch politische Indoktrinierung zu sozialistischen Persönlichkeiten zu erziehen, könnte die aktuelle Fokussierung auf Politische Bildung auf eine kollektive Erinnerung von Manipulation und politischer Indoktrinierung stoßen, zumindest bei den Generationen, die dadurch stark geprägt und konditioniert wurden, auch auf Abwehr. Für die Bearbeitung meiner Aufgabenstellung war dieses Spannungsfeld von großer Bedeutung, zumal davon auszugehen ist, dass sich in den Kindertagesstätten, aber auch in der berufsbegleitenden Ausbildung aufgrund der breiten Altersspanne vermehrt Frauen und Männer mit ostdeutschen Sozialisation und Prägung befinden. Wenn ich die Antworten der Gruppe 3 in Bezug auf die Fragen Einordnung demokratischer Werte erinnere, ist gerade die Meinungsfreiheit ein Wert, der in diesem Kontext zu diskutieren wäre.

2. Bei der politischen Kompetenz geht es immer wieder um das Systemvertrauen und wenn ich das lese, werde ich kritisch. Was ist denn mit der Systemkritik bspw. in Form von Kapitalismuskritik. Bin ich dann gleich eine Gegnerin des Systems? Ich denke, gerade hier sind die

Bruchstellen zwischen der Mitte der 1950er Jahre entwickelten Politischen Bildung mit ihren immer noch zementierten Dimensionen und der heutigen Realität. D.h. nicht, dass auf Politische Bildung verzichtet werden sollte. Ich frage mich die ganze Zeit, warum nun überall die Politische Bildung aufs Tablou kommt und in der Wissenschaft dieses Gerangel ist? Wichtiger schiene mir, wenn das dreigliedrige Schulsystem reformiert, die Ungleichheiten aufgehoben werden würden und Demokratiepädagogik als Querschnittsaufgabe selbstverständlich wäre. In der Politik war oft der Satz gegenwärtig: Wir haben kein Erkenntnisproblem, wir haben ein Umsetzungsproblem. Ich lasse den jetzt so stehen.

Die Vorbereitung und Konzipierung des Forschungsdesigns und –settings war sehr inspirierend und der Prozess sehr produktiv. Ich habe mich ausgiebig mit den demokratischen Werten beschäftigt, insbesondere dahingehend, welche in der Gruppendiskussion verwendet werden sollen. Die Begleitung durch meine Erstgutachterin, aber auch die Gespräche und der Austausch am Anfang des Forschungsprozesses mit Berufspraktikter*innen waren produktiv und brachten immer wieder neue Impulse. Spannend fand ich tatsächlich dann das eigentliche Forschungsprojekt am 14.10.2020. Mir ist dort etwas passiert, was zu erzählen hier in die Reflexion gehört. Als ich die Gruppenräume vorbereitet hatte, kamen die Klassen und setzten sich an die Tische. Im Gruppenraum 3 war eine Frau Ende 40 und packte einen Karton auf den Tisch, wo die Fragebögen lagen. Ich empfand das irgendwie übergriffig und dieses Verhalten triggerte mich an. Es hatte was von Macht und eine Ausstrahlung, die mir irgendwie bekannt vorkam. In mir lief ein Film ab und machte mich innerlich widerständig: ‚Ach, da sind sie immer noch, die DDR-Erzieherinnen‘. Ich kann es nicht näher betiteln und es soll hier auch nicht weiter ausgeführt werden. Aber ich trage diesen Moment tatsächlich seit der Zeit mit mir und in Gesprächen mit „Gleichgesinnten“ wissen wir sofort was damit gemeint ist. Es ist nur so schlecht beschreibbar. Als ich in den Fragebögen dann Meinungsfreiheit bei der Gruppe las und das kollektive Antworten auch bei der Frage, wie sich die Schulpraxis veränderte, war ich nicht verwundert. Leider lässt sich an Hand des Datenmaterials nicht der tiefere Sinn entschlüsseln, was wirklich bedauerlich ist. Es wäre dann aber eine andere Situation und möglicherweise wäre es gar nicht aufgefallen. Bewusst wurde mir nur wieder, dass dieses Denken und Konditionierung aus DDR-Zeiten noch so tief sitzt und diese Mischung aus Anpassung, Vorteilsnahme, autoritärem Charakter gepaart mit Paternalismus und vielleicht auch Manipulation. Die von mir in diesem Kontext aufgeworfene epistemische Autorität ist im schulischen Kontext meines Erachtens nicht zu unterschätzen. Das fand ich tatsächlich total spannend vor allem dahingehend, dass es mich nach über 30 Jahren

immer noch antriggert und die Befürchtung, dass mit den Diskussionen, wie sie aktuell zur Politischen Bildung geführt auf Granit bei diesen Leuten stoßen könnte. Sie sind geprägt und haben durch ihre Herkunftsfamilie, das soziale Umfeld in Schule und Beruf eine Prägung und Konditionierung hinter sich, die sich eben nicht so leicht einreißen lässt wie die Mauer am 9. November 1989. Des Weiteren fand ich spannend, dass es kaum Informationen zum pädagogischen Ansatz der Fachschule in den Antworten der Schüler*innen gab. Meine Vermutung war und ist, dass anders als in den alten Bundesländern, auch noch heute Menschen bewusst eine Ausbildung in der Reformpädagogik machen, weil diese erst nach 1990 entstanden und dort ein „anderer Wind“ weht. Dieses konnte nicht festgestellt werden. Die Schulleiterin sagte mir aber, dass aktuell vermehrt Schüler*innen kommen, die an der Staatlichen Schule nicht angenommen wurden. Ich finde das wirklich bemerkenswert, und ich möchte, befördert durch die Beschäftigung mit diesem Thema, das Forschungsprojekt weiterentwickeln. Alleine der Begriff Gleichheit und die unterschiedliche Zuordnung der Gruppen im Kontext der Gruppendiskussion lässt Spielraum für Interpretation. Wir kommen aus einem Land, welches Menschen eingesperrt hat und sie zu sozialistischen Menschen erziehen wollte, die heute in einem Land leben, wo es Gleichheit aufgrund der Klassenverhältnisse nicht geben kann und in der gerade die Corona-Pandemie demokratische Grundfesten zum Wackeln bringt. Von klein auf ist uns politische Indoktrinierung und Anpassung ans Kollektiv eingebläut worden und darin liegt auch die Krux, warum gerade Politische Bildung zumindest bei mir in diesem Kontext so auf Rebellion stößt.

Der am 07.12.2020 vorgestellte Bericht der Regierungskommission „30 Jahre Friedliche Revolution und Deutsche Einheit“ bringt interessante Aspekte in die Forschungsarbeit. Zum einen ist es die Herausstellung, dass es nicht „die“ Ostdeutschen gibt, sondern dass auch wir divers sind, und wir zum anderen über beträchtliche Transformationserfahrungen verfügen, die nutzbar gemacht werden sollten. Interessant ist außerdem, dass ein „ Zukunftszentrum für Eropäische Transformation und Deutsche Einheit“ (Arbeitstitel) gegründet werden soll (Die Bundesregierung 2020: 13f). Leider hat Platzek, Vorsitzender der Kommission, in der Pressekonferenz wieder nur von Politischer Bildung gesprochen, beginnend ab der Schule, und meint teilweise dennoch Demokratielernen. Wir müssen da noch viel tun. Mit diesem Abschlusbericht, der zum Ende des Bearbeitungszeitraumes dieser Masterthesis erschienen ist, macht sich Hoffnung breit, dass das von mir bearbeitete Thema der Demokratiepädagogik in der Erzieher*innenausbildung perspektivisch ein Hochaktuelles sein könnte.

9. Limitationen

1. Eine Curricula-Auswertung in Bezug auf die Umsetzung demokratiepädagogischer Ansätze, insbesondere in der praktischen Ausbildung kann zum einen nicht erfolgen, weil die Anonymität der Schule aufgrund der Rückschlüsse nicht gewährleistet wäre. Zum anderen überspannt eine Auswertung den Rahmen dieser Masterthesis und könnte bei Bedarf im Zuge eines Forschungsprojektes oder Dissertation erfolgen.

2. Einen Einblick in den historischen Wandel der Erzieher*innenausbildung in MV sowie die Entwicklung der KiTas von der staatlichen Obrigkeit zur wohlfahrtsstaatlichen Kinderbetreuung und Entkommunalisierung in den 1990er und 2000er Jahren konnte nicht erfolgen. Gleiches gilt für die Entstehung und Rahmenbedingungen der quasi dualen Ausbildung in der Erzieher*innenausbildung und der Abkehr der vor Jahren angestrebten Akademisierung.

3. Ergänzend dazu fehlen Ausführungen zur Entwicklung und Anzahl der Staatlichen und Freien Schulen in den letzten dreißig Jahren in Bezug auf Personal, insbesondere Alter, Führungsstil und Inhalte, aber auch der sich verändernden Schüler*innenkohorte und Anzahl.

4. In der Masterthesis konnten auf Grund des Umfanges der Arbeit die Unterschiede zwischen den einzelnen pädagogischen Konzepten der Staatlichen und Freien Fachschulen herausgearbeitet werden, weil dazu keine Forschungsergebnisse vorliegen.

5. Demokratiepädagogik beinhaltet inklusive, diversitätssensible oder auch geschlechtersensible Erziehung. Auf diese Aspekte und Bereiche konnte nur schlaglichtartig eingegangen werden. Es wurde ein Fokus auf Partizipation gesetzt, da dieser Beteiligung beinhaltet und in den Publikationen immer genannt wird. Eine differenzierte Auseinandersetzung und Diskursanalyse der verwendeten Begriffe konnte nicht erfolgen. Mir war bewusst, dass die Analyse bspw. der Rahmenpläne oder Bildungskonzeption verkürzt dargestellt wurde. Sie galt der Bestandsaufnahme und Einordnung.

6. Eine Auswertung der didaktischen Methode der Gruppendiskussion kann hier genauso wenig erfolgen wie deren Rekonstruktion. Es ist geplant, dieses in einem gesonderten Artikel für das Institut für Berufspädagogik der Universität umzusetzen.

Literaturverzeichnis

Adorno, Theodor W. (1971): Erziehung nach Auschwitz. In: Gerd Kadelbach (Hg.): Theodor W. Adorno. Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespäche mit Hellmut Becker 1959-1969. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch 11), S. 88–105.

AGJ - Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (o.J.): Koordinationsstelle "Demokratie und Vielfalt in der Kinderbetreuung". Berlin. Online verfügbar unter https://www.duvk.de/ueber-uns/koordinierungsstelle/ [17.11.2020].

AK deutscher Bildungsstätten e.V. - Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e.V. (2020): Auftakttagung. Demokratie-Profis in Ausbildung! Politische Bildung mit Kindern. Hg. v. Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e.V. Berlin. Online verfügbar unter https://www.kompetenznetzwerk-deki.de/ [18.11.2020].

Aktionsrat Bildung (2020): Bildung zu demokratischer Kompetenz. Gutachten. Münster: Waxmann Verlag GmbH.

Bartosch, Ulrich; Knauer, Reingard; Bartosch, Christiane; Bleckmann, Johanna; Grieper, Elena; Maluga, Agnieszka; Nissen, Imke (2014): Schlüsselkompetenzen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen für Bildung in der Demokratie. Kiel: o.V.

BBE-Geschäftsstelle - Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement- Geschäftsstelle (Hg.) (2017): KINDER – KITAS – KOOPERATIONEN. Engagement und Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Kleines Handbuch zu den Tagungen am 8. Dezember 2015 in Schwerin und am 06. April 2017 in Greifswald. Unter Mitarbeit von Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement.

Berg-Lupper, Ulrike; Stärck, Alexander; Wach, Katharina (2019): Demokratie KiTa. Wissenschaftliche Begleitung des Teilbereichs "Demokratie und Vielfalt in der Kindertagesbetreuung im Bundesprogramm "Demokratie leben!". Zwischenbericht. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.

Bernhardt, Jacqueline (12.09.2020): Fachkräftesituation im Bereich der Kindertagesförderung. Aktenzeichen: DS 7/3997. Kleine Anfrage und Antwort. Schwerin: Landtag MV

Bertelsmannstiftung (2019): Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2019. Profile der Bundesländer. Anhang /Tabellen. Hagen.

Bertelsmannstiftung (2020): Ländermonitoring Frühkindliche Bildungssysteme 2020. Key Facts. Stichtag: 01.03.2019. Online verfügbar unter https://www.laendermonitor.de/de/report-profile-der-bundeslaender/bundeslaender/mecklenburg-vorpommern [08.12.2020].

BMFSFJ - Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. 1. Aufl. Berlin.

BMFSFJ - Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2014): Abschlussbericht des Bundesprogramms "Initiative Demokratie Stärken". 1. Aufl. Berlin: o.V.

BMFSFJ - Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2015): Für ein kindgerechtes Deutschland. Qualitätsstandards für Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Allgemeine Qualitätsstandards und Empfehlungen für die Praxisfelder Kindertageseinrichtungen, Schule, Kommune, Kinder- und Jugendarbeit und Erzieherische Hilfen. 3. Aufl. Berlin.

BMFSFJ - Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2020a): Demokratie fördern. Vielfalt gestalten. Extremismus vorbeugen. 2. Aufl. Rostock.

BMFSFJ - Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2020b): Kinder- und Jugendhilfe. Achtes Buch Sozialgesetzbuch. Hg. v. Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Online verfügbar unter https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/kinder--und-jugendhilfe/90470 [20.10.2020].

BMWF - Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (2017): Profis für die Kita. Ergebnisse und Impulse der Forschung zur Aus-, Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften. Berlin: o.V.

Bogner, Kathrin; Landrock, Uta (2015): Antworttendenzen in standardisierten Umfragen. Unter Mitarbeit von GESIS-Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften. o.V.

Bundesjugendkuratorium (2009): Partizipation von Kindern und Jugendlichen - Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums. München.

Bundesverband für Kindertagespflege (2019): Demokratie und Partizipation von Anfang an. Eine Broschüre für Kindertagespflegepersonen und Fachberater*innen. Berlin. Online verfügbar unter https://www.vielfalt-mediathek.de/mediathek/6933/demokratie-und-partizipation-von-anfang-an-eine-brosch-re-f-r-kindertagespflegep.html [10.11.2020].

Bundschuh, Stephan (2019): Forschungsbericht. Förderung von Sensibilität gegenüber rassistischen und verwandten Ausgrenzungsmuster in Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz. Koblenz.

Coelen, W. Thomas (2010): Partizipation und Demokratiebildung in pädagogischen Institutionen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 56 (1), S. 37–52. Frankfurt/Main.

DBSH - Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit (o.J.): Deutschsprachige Definition Sozialer Arbeit. o.O. Online verfügbar unter https://www.dbsh.de/profession/definition-der-sozialen-arbeit/deutsche-fassung.html [25.11.2020].

Debatin, Giovanna (2017): Frühpädagogische Konzepte praktisch umgesetzt: Partizipation in der Kita. 3. Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Decker, Oliver; Brähler, Elmar (Hg.) (2018): Flucht ins Autoritäre. Rechtsextreme Dynamiken in der Mitte der Gesellschaft. Die Leipziger Autoritarismus-Studie 2018. Heinrill-Böll-Stiftung und Otto Brenner Stiftung. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Decker, Oliver; Schuler, Julia; Brähler, Elmar (2018): Das autoritäre Syndrom heute. In: Oliver Decker und Elmar Brähler (Hg.): Flucht ins Autoritäre. Rechtsextreme Dynamiken in der Mitte der Gesellschaft. Die Leipziger Autoritarismus-Studie 2018. Gießen: Psychosozial-Verlag, 117-156.

DeGeDe (Hg.) (2016): Hommage an die Demokratiepädagogik - 10 Jahre DeGeDe. Sammlung von Veröffentlichungen aus 10 Jahren Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik. Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V. Berlin: o.V.

DeGeDe (2018): ABC der Demokratiepädagogik. Initiativen, Konzepte, Programme und Aktivitäten. 3. Aufl. Jena: Förderverein Demokratisch Handeln e.V.

Der Beauftragte der Bundesregierung für die neuen Bundesländer (2020): Jahresbericht der Bundesregierung zum Stand der Deutschen Einheit. Hg. v. Bundesministerium für Wirtschaft und Energie. Berlin.

Deutsche UNESCO-Kommission (2009): Frühkindliche Bildung inklusiv gestalten. Chancengleichheit und Qualität sichern. Brühl. Online verfügbar unter https://www.unesco.de/bildung/inklusive-bildung/fruehkindliche-bildung-inklusiv-gestalten-chancengleichheit-und-qualitaet [12.12.2020]

Die Bundesregierung (2020): Abschlussbericht der Kommission "30 Jahre Friedliche Revolution und Deutsche Einheit". Ostbevern.

DJI - Deutsches Jugendinstitut (o.J.): Projekt Bildung und Demokratie mit den Jüngsten (BildDe 2). Diskurse und Praktiken der Demokratiebildung in öffentlich verantworteter Kindertagesbetreuung. Laufzeit 01.09.2018-31.08.2022. Hg. v. Deutsches Jugendinstitut e.V. München. Online verfügbar unter https://www.dji.de/ueber-uns/projekte/projekte/bildung-und-demokratie-mit-den-juengsten.html [10.11.2020].

DKHW Deutsches Kinderhilfswerk (2017): Kinderreport Deutschland 2017. Rechte von Kindern in Deutschland. Berlin: Deutsches Kinderhilfswerk e.V (Kinderreport Deutschland, 2017).

DKHW - Deutsches Kinderhilfswerk (2018): Kinderreport Deutschland 2018. Rechte von Kindern in Deutschland. Berlin (Kinderreport Deutschland, 2018).

DKHW - Deutsches Kinderhilfswerk (2019): Beteiligungsrechte von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Eine Zusammenstellung der gesetzlichen Bestimmungen auf Bundesebene und ein Vergleich der Bestimmungen in den Bundesländern und auf kommunaler Ebene. 4. Aufl. Berlin.

Dresing, Thorsten; Pehl, Thorsten (2011): Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen. 2. Aufl. Marburg: Eigenverlag.

DUVK - Demokratie und Vielfalt in der Kindertagesbetreuung (2020a): Koordinierungsstelle "Demokratie und Vielfalt in der Kindertagesbetreuung". Hg. v. Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe - AGJ. Berlin. Online verfügbar unter https://www.duvk.de/ [08.12.2020].

DUVK - Demokratie und Vielfalt in der Kindertagesbetreuung (2020b): Fachtagung. Kindertagesbetreuung – demokratiekompetent und diversitätsbewusst durch Aus- und Fortbildung. (Neue) Konzepte, Akteur*innen und Anforderungen. Berlin. Online verfügbar unter https://www.duvk.de/fachtagung-2020/ [27.11.2020].

Edelstein, Wolfgang; Fauser, Peter (2001): Demokratie lernen und leben: Gutachten für ein Modellversuchsprogramm der BLK. Heft 96. Bund-Länder-Kommission: Hannover/Bonn.

Edelstein, Wolfgang (2005): Demokratie lernen und leben: demokratische Kompetenzen und einen demokratischen Habitus erwerben. 10. Gespräch über Bildung "Demokrtie lernen durch Handeln" der Heinrich-Böll-Stiftung Berlin. Berlin.

El-Mafaalani, Aladin (2020): Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Foroutan, Neika; Kalter, Frank; Canan, Coskun; Simon, Mara (2019): Ost-Migrantische Analogien I. Konkurrenz um Anerkennung. Stereotype, Abwertungsgefühle und Aufstiegskonflikte. Erste Ergebnisse einer bundesweiten Bevölkerungsbefragung. Hg. v. Deutsches Institut für Integration und Migrationsforschung. Berlin.

Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Weltzien, Dörte; Pietsch, Stefanie; Rauh, Katharina (Hg.) (2014): Expertise Kompetenzen früh-/kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis. erstellt im Kontext der AG Fachkräftegewinnung für die Kindertagesbetreuung in Koordination des BMFSFJ. Berlin.

Gajek, Silke (2020a): Aus der Kinderstube der Demokratie. Praxisbericht. In: *E & W Plus Mecklenburg-Vopommern*. Heft Oktober 2020, S. 7.

Gajek, Silke (2020b): Demokratiepädagogik. In: *berufsbildung* 74 (186), S. 38. Detmold: Eusl-Verlagsgesellschaft

Gajek, Silke (2020c): DEMORAKTIEPÄDAGOGIK IN DER KITA - BUNDESPROGRAMME VON 1990 -2020. Schriftliche Hausarbeit. Modul: Independent Resourch Studies Sommersemester 2020. Neubrandenburg.

Gajek, Silke (2020d): Herausforderung. Demokratiepädagogik in der Kita - eine neue Querschnittsaufgabe. In: *E & W Plus Mecklenburg-Vorpommern*. Heft (Oktober 2020), S. 5–6.

Geipel, Ines (2019): Umkämpfte Zone. Mein Bruder, der Osten und der Hass. 1. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.

GEW Hauptvorstand (2020): Schweriner Erklärung. Demokratie sträken - mehr politische Bildung in Berufsbildung und Weiterbildung. In: GEW Hauptvorstand (Hg.): Wichtiger denn je: Politische Bildung und Professionalisreung. Dokumentation der Tagung vom 18./19. Juni 2020 in Schwerin. Schwerin, S. 48–50.

GEW LV MV (2019): Stellungnahme Jugendhilfe/Sozialarbeit. Schwerin. Online verfügbar unter https://www.gew-mv.de/presse/detailseite/neuigkeiten/mehr-qualitaet-in-kitas-land-muss-versprechen-einloesen/ [24.11.2020].

Gillen, Julia (26.02.2014): Kompetenzen als Leitbegriff in der Beruflichen Bildung. Vortrag. Stadthagen.

Grgic, Mariana; Riedel, Birgit; Weihmayer, Lena Sophie; Weimann-Sandig, Nina; Wirner, Lisa (2018): Quereinsteigende auf dem Weg zur Fachkraft. Ergebnisse einer qualitativen Studie in den Berufsfeldern Kindertagesbetreuung und Altenpflege. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung (Study der Hans-Böckler-Stiftung, 392).

Grothe, Miriam (2019): Demokratie und Partizipation. In: Armin Schneider und Carmen Jacobi-Kirst (Hg.): Demokratiepädagogik in Kindertageseinrichtungen. Partizipation von Anfang an. 1. Auflage. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, S. 49–64.

Hacker, Michael; Maiwald, Stephanie; Staemmler, Johannes (Hg.) (2012): Dritte Generation Ost. Wer wir sind, was wir wollen. 1. Aufl. Berlin: Links.

Himmelmann, Gerhard (2004): Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu? In: *BLK 2004, 22 S. - (Beiträge zur Demokratiepädagogik). URN: urn:nbn:de:0111-opus-2168,* [29.09.2020].

Hübner-Oberndörfer, Conchita (2001): Transformation des Bildungswesens in Mecklenburg-Vorpommern seit 1990. In: *Rostocker Informationen zu Politik und Verwaltung* [19.10.2020].

Jacobi-Kirst, Carmen (2019): "Erziehung zur Mündigkeit" - Ein notwendiges Erziehungsziel in Kindertagesstätten. In: Armin Schneider und Carmen Jacobi-Kirst (Hg.): Demokratiepädagogik in Kindertageseinrichtungen. Partizipation von Anfang an. 1. Auflage. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, S. 25–34.

JFMK - Jugend- und Familienministerkonferenz (2019): Weimarer Appell der Ministereinnen und Minister, Senatorinnen und Senatoren für Jugend und Familie: Demokratie bewhren - gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit entgegentreten. Beschluss. TOP 4.1. Hg. v. Jugend- und Familienministerkonferenz. Weimar. Online verfügbar unter https://jfmk.de/beschluesse/ [13.07.2020].

KMK - Kultusministerkonferenz (2011): Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen und Fachakademien. Beschluss der Kultusminiserkonferenz vom 01.12.2011 i.d.F. vom 24.11.2017, vom 24.11.2017. Fundstelle: https://www.bildungsserver.de/onlineressource.html?onlineressourcen_id=50328 [11.11.2020].

KMK - Kultusministerkonferenz (2012): Länderübergreifender Lehrplan Erzieherin/ Erzieher. Entwurf der Endversion Stand 01.07.2012, S. 1–46 [29.09.2020].

KMK - Kultusministerkonferenz (2020): Ausbildung sozialpädagogischer Fachkräfte. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/ausbildung-sozialpaedagogischer-fachkraefte-kmk-beschliesst-massnahmenbuendel-zur-attraktivitaetssteigeru.html [12.11.2020].

Knauer, Reingard; Sturzenhecker, Benedikt (2013): Demokratische Partizipation in Kindertageseinrichtungen. In: Thomas Geisen, Fabian Kessl, Thomas Olk und Stefan Schnurr (Hg.): Soziale Arbeit und Demokratie. Wiesbaden: Springer VS, S. 243–265.

Knauf, Tassilo (2005): Reggio-Pädagogik: kind- und bildungsorientiert. Würzburg. Online verfügbar unter https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/paedagogische-ansaetze/moderne-paedagogische-ansaetze/1138 [09.11.2020].

Kuckartz, Udo (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 4. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa.

Küls, Holger; Püttmann, Carsten (2020): Diversität und Heterogenität in Fachschulklassen: Eine didaktische Klippe in der Erzieher*innenausbildung. In: Carsten Püttmann und Jörn Schützenmeister (Hg.): Studien zum Unterricht und zur Didaktik in der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik. Münster: Waxmann (Didaktik der Pädagogik), S. 127–164.

Landesjugendring MV (o.J.): LAG Demokratiepädagogik. Schwerin. Online verfügbar unter https://www.ljrmv.de/ljrmv/langzeit-projekte/beteiligungswerkstatt/id/lag_demokratiepaedagogik.php [01.12.2020].

Landeszentrale für politische Bildung MV (2019): Landesprogramm "Demokratie und Toleranz gemeinsam stärken" (Erste Fortschreibung). Unterrictung durch die Landesregierung. Drucksache 7/3418. Hg. v. Landtag MV. Schwerin.

Landtag MV (2017): Gesetzentwurf der Fraktionen der SPD und CDU: Entwurf eines Fünften Gesetzes zur Änderung des Kindertagesförderungsgesetzes. Plenarprotokoll 7/16. Landtag MV.

Landtag MV (04.09.2019): Gesetz zur Einführung der Elternbeitragsfreiheit, zur Stärkung der Elternrechte und zur Novellierung des Kindertagesförderungsgesetzes Mecklenburg-Vorpommern (Kindertagesförderungsgesetz – KiföG M-V), KiföG M-V. In: Landtag MV (Hg.): Gesetz - und Verordnungsblatt für Mecklenburg-Vorpommern 2019. Schwerin (16) [12.12.2019].

LISUM (2007): Demokratie erfahrbar machen – demokratiepädagogische Beratung in der Schule. Ein Handbuch für Beraterinnen und Berater für Demokratiepädagogik. Grabow.

Maiwald, Annett (2006): Die Kindergärtnerinnenausbildung der DDR. Zur berufssoziologischen Rekonstruktion einer Berufspersönlichkeit. In: *Die Hochschule* (2/2006), S. 157–178, zuletzt geprüft am 20.12.2019.

Mau, Steffen (2019): Lütten KleinLeben in der ostdeutschen Transformationsgesellschaft. 1. Aufl. Berlin: Suhrkamp.

Maywald, Jörg (2019): Kinderrechte und Demokratiepädagogik: Den Kinderrechtsansatz in der Kita verwirklichen. In: Armin Schneider und Carmen Jacobi-Kirst (Hg.): Demokratiepädagogik in Kindertageseinrichtungen. Partizipation von Anfang an. 1. Auflage. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, S. 35–48.

MBWK MV - Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur MV (o.A.): Quereinstieg - direkt ins Referendariat für das Lehramt an beruflichen Schulen. Schwerin. Online verfügbar unter https://www.lehrer-in-mv.de/referendare/infos/quereinstieg/ [17.11.2020].

MBWK MV - Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur MV (2009): Rahmenplan für die Ausbildung zum "Staatlich anerkannten Erzieher", vom Juni 2009, S. 1–62 [13.12.2020].

MBWK MV - Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur MV (Hg.) (2011a): Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern. Zur Arbeit in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege. Schwerin.

MBWK MV- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur MV (Hg.) (2011b): Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern. Zur Arbeit in Kindertagesstätten und Kindertagespflege. Schwerin.

MBWK MV - Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur MV (2016): Vorläufiger Rahmenplanp. Fachschule für Sozialwesen. Bildungsgang: Staatlich anerkannte Erzieherin/staatlich anerkannter Erzieher 2016, S. 1–58 [30.09.2020].

MBWK MV - Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur MV (2017): Rahmeplan Höhere Berufsfachschule. Bildungsgang: Staatlich anerkannte/r Erzieher/in für 0-10-Jährige, S. 1–57 [11.12.2019].

MSGFJS Schleswig-Holstein - Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie, Jugend und Senioren Schleswig-Holstein (Hg.) (2006): Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation in Kindertagesstätten 3. Auflage 2006. Kiel.

MSIG MV -Ministerium für Soziales, Integration und Gleichstellung MV (Februar 2018): Kindertagesförderung in Mecklenburg-Vorpommern Das Gesetz und seine Verordnungen. Das Gesetz und seiner Verordnungen [12.12.2020]

MSIG MV - Ministerium für Soziales, Integration und Gleichstellung (2020): Kindertagesförderung in Mecklenbug-Vorpommern. KiföG, vom 02.01.2020, S. 1–96 [11.11.2020].

Müller, Constance; Ranft, Melanie; Weishaupt, Harald (ca. 2010): Handbuch für Erzieherinnen zur Werte-, Demokratie- und Vielfaltförderung. Anregungen für die Arbeit in Kindertagesstätten. Halle, Saale, Halle (Saale): Universitäts- und Landesbibliothek Sachsen-Anhalt; Friedenskreis Halle [09.12.2020].

Negt, Oskar (2010): Politische Bildung und Demokratie. In: Stefan Aufenanger, Franz Hamburger, Rudolf Tippelt und Luise Ludwig (Hg.): Bildung in der Demokratie. Beiträge Zum 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft Für Erziehungswissenschaft. Opladen, Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich (Schriftenreihe der Deutschen Gesellschaft Für Erziehungswissenschaft (DGfE), S. 27–37.

Negt, Oskar (2019): Humanität benötigt Bindungen, die der Kapitalismus zerstört. Unter Mitarbeit von Waltraud Meints-Stender und Dirk Lange. In: GEW (Hg.): E & W Erziehung & Wissenschaft. Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW. VORSICHT! BAUSTELLE Sanierungsstau in Bildungseinrichtungen, 9/2019 (9/2019), S. 28–29.

Nentwig-Gesemann, Iris; Walther, Bastian; Thedinga, Minste (2017): Kita-Qualität aus Kindersicht. Eine Studie des DESI-Instituts im Autrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung. Qualität vor Ort. Berlin: Die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung.

Pfaff, Frank (2019): Kinderbetreuung in MV. Zu wenig Kita Personal in MV. In: *Schweriner Volkszeitung*, 30.06.2019, o.A. Online verfügbar unter https://www.svz.de/regionales/mecklenburg-vorpommern/Zu-wenig-Kita-Personal-in-MV-id24506882.html [06.12.2020].

Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 4., erw. Aufl. München: Oldenbourg.

RAA Brandenburg Demokratie und Integration Brandenburg e.V. (2009): Demokratie und Vielfalt in Kita und Hort. Eine Entdeckungsreise in den pädagogischen Alltag. Hg. v. RAA Brandenburg Demokratie und Integration Brandenburg e.V. [24.09.2020].

Rapphahn, Doreen (2020): Mail vom 08.12.2020. Antwort auf Anfrage zum Netzwerk Frühkindliche Erziehung. Greifswald [08.12.2020].

Reintsch, Hans-Otto (2014): Der gewendete Wendewitz. 25 Jahre Mauerfall. Auch mit scharfsinnigen Humor setzten sich die DDR-Bürger im Jahre 1989 zur wehr. Deutschlandfunk Kultur, 04.11.2014. Online verfügbar unter https://www.deutschlandfunkkultur.de/25-jahre-mauerfall-der-gewendete-wendewitz.1001.de.html?dram:article_id=302207 [17.11.2020].

Richter, Elisabeth; Lehmann, Teresa; Sturzenhecker, Benedikt (2017): So machen Kitas Demokratiebildung. Empirische Erkenntnisse zur Umsetzung des Konzepts „Die Kinderstube der Demokratie“. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Sprung, Tina (2018): Erfahrungsbericht: Stressiger Kita-Alltag. In: *Frühe Bildung online* (4), o.A. Online verfügbar unter https://www.fruehe-bildung.online/kita/personal-und-arbeitssituation/erfahrungsbericht-stressiger-kita-alltag [08.12.2020].

Staatskanzlei MV (2014): Mecklenburg-Vorpommern:Weltoffen, modern, innovativ. Den demografischen Wandel gestalten. Schwerin.

Stamann, Christoph; Janssen, Markus; Schreier, Margit (2016): Qualitative Inhaltsanalyse - Versuch einer Begriffsbestimmung und Systematisierung. In: *Forum: Qualitative Sozialforschung* 17 (3), S. 1–16 [13.12.2020].

Statistica 2020: 73044: Arbeitnehmerentgelt je Arbeitnehmer in Deutschland nach Bundesländern im Jahr 2019. 73044 [04.09.2020]

Statistisches Amt MV (Hg.) (2020): Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege 2020. Kinder- und Jugendhilfe. KV-j. *Statistische Berichte* (K433 2020 00). Schwerin.

Traue, Boris; Pfahl, Lisa; Schürmann, Lena (2014): Diskursanalyse. In: Nina Baur und Jörg Blasius (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 493–508.

Wéber, Júlia: Zur Notwendigkeit demokratischer Kompetenzen angehender Professionellen in ausgewählten Bildungsbereichen. In: *E&W plus* 2020 (Oktober 2020), S. 12–15.

Eidesstattliche Erklärung

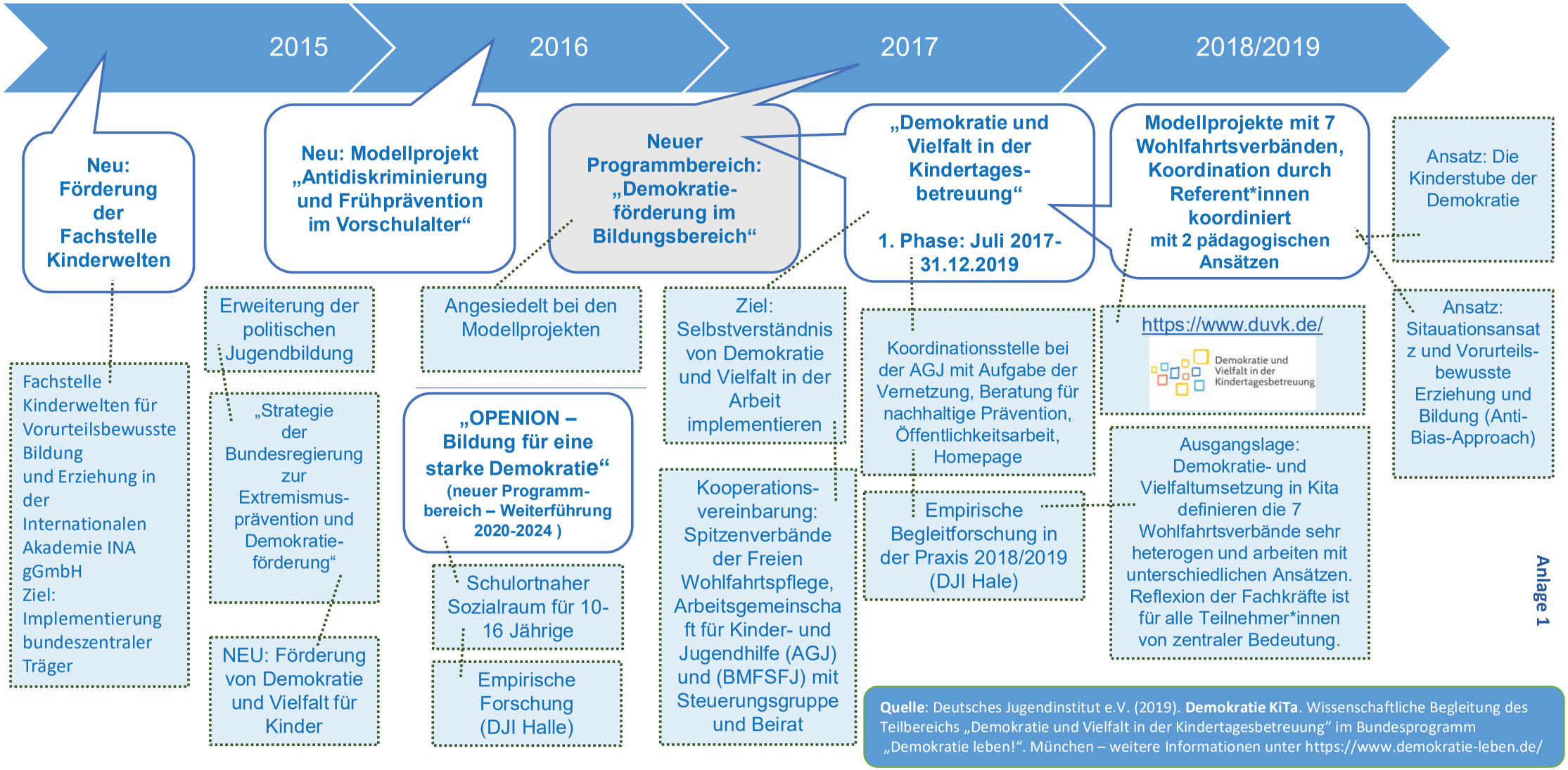
Ich erkläre an Eides Statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken habe ich als solche kenntlich gemacht.

Schwerin, 15.12.2020 …….

Silke Gajek

Anlagen

Abbildung 2 „Demokratie leben! Aktiv gegen Rechtsextremismus, Gewalt und Menschenfeindlichkeit“ – frühkindlicher Bildungsbereich – Teil 1



Quelle: Deutsches Jugendinstitut e.V. (2019). **Demokratie KiTa**. Wissenschaftliche Begleitung des Teilbereichs „Demokratie und Vielfalt in der Kindertagesbetreuung“ im Bundesprogramm „Demokratie leben!“. München – weitere Informationen unter https://www.demokratie-leben.de/

Anlage 1

Abbildung 3 „Demokratie leben! Aktiv gegen Rechtsextremismus, Gewalt und Menschenfeindlichkeit“ – frühkindlicher Bildungsbereich – Teil 2

2. Programmphase „Demokratie leben!“ - Zeitraum 2020-2024 – vom Modellprojekt zum Begleitprogramm

Andere Projekte in diesem Zeitraum

Fachstelle Kinder-welten

Ziel des Bundesprogrammes : „Demokratie leben!“ stärkt das Verständnis für Demokratie, die demokratische Bildung und den gesellschaftlichen Zusammenhalt. In den geförderten Projekten geht es um grundlegende Prinzipien wie Rechtstaatlichkeit, Gleichwertigkeit, den Schutz der Menschenrechte und gesellschaftliche Teilhabe an politischen Prozessen. Insbesondere Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen sollen ihre Teilhabe- und Mitbestimmungsrechte vermittelt werden.“

Koordinationsstelle bei der AGJ mit Aufgabe der Vernetzung, Beratung für nachhaltige Prävention, Öffentlichkeitsarbeit, Homepage

Modellprojekt im Handlungsfeld „Demokratieförderung für Kinder“

Modellprojekt: "Demokratie-Profis in Ausbildung! Politische Bildung mit Kindern„ Partner: Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten mit Kofinanzierung der Bundeszentrale für politische Bildung: Zielgruppe: Vorschulkinder

Ansatz der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung in Kitas und Schulen. Dieser basiert auf dem Situationsansatz und dem Anti-Bias Approach. Partner: Ista – Institut für den Situationsansatz, Kooperation mit DKHW im Kompetenznetzwerk

Empirische Begleitforschung des Gesamtprogrammes „Demokratie leben! (DJI Halle); Teilbereiche (ISS und DeZIM)

7 Wohlfahrtsverbände, Koordination erfolgt durch jeweils 1 Referent*in je Wohlfahrtsverband, wird bundesweit koordiniert

Neues Modellprojekt in MV: „**Der Teilhabe-Rabe und die Schatzkiste frühkindlicher Demokratieerfahrungen**“ des CJD Nord in der Kita „Kleine Raben“ Krakow am See Förderzeitraum: 2020-2024

Positionspapier Wir sind politisch. 11 Thesen für Demokratie und Vielfalt in der Kita (2019)

https://www.duvk.de/

Demokratie und Vielfalt in der Kindertagesbetreuung

Ausgangslage: Demokratie- und Vielfaltumsetzung in Kita definieren Wohlfahrtsverbände sehr heterogen und arbeiten mit unterschiedlichen Ansätzen, Reflexion der Fachkräfte ist für alle Teilnehmer*innen von zentraler Bedeutung.

Empirische Forschung Berliner Institut

Projekt: Bildung und Demokratie mit den Jüngsten BilDe2 (2018-22) für öffentliche Träger beim DJI (Projekt des BMBF)

https://www.kompetenznetzwerk-deki.de/

DEKI Kompetenznetzwerk Demokratiebildung im Kindesalter

Ansatz: Kinderstube der Demokratie

Quelle: Deutsches Jugendinstitut e.V. (2019). **Demokratie KiTa**; https://www.demokratie-leben.de/; Telefonat CJD Nord; https://www.adb.de/news/demokratie-profis-ausbildung-politische-bildung-mit-kindern; www.kompetenznetzwerk-dei.de/; www.duvk.de; www.dji.de;

Anlage 2

Hochschule Neubrandenburg
University of Applied Sciences

Anlage: 3

1			

Fragebogen-Nr. (nicht ausfüllen!)

Demokratiepädagogik in der Erzieher*innenausbildung

Sehr geehrte Damen und Herren,

im Rahmen meiner Masterarbeit an der Hochschule Neubrandenburg im Studiengang MA Social Work führe ich Gruppendiskussionen zur demokratischen Werteorientierung und deren Relevanz in der Erzieher*innenausbildung aus Sicht von Auszubildenden durch. Ich möchte mich für Ihre Bereitschaft, sich an einer Gruppendiskussion zu beteiligen, bedanken.

Ziel meines Forschungsprojektes ist es, perspektivisch passgenaue Konzepte und Curricula zu entwickeln, die Demokratiepädagogik als Querschnittsaufgabe beinhalten. Um Ihre persönlichen Erfahrungen mit Demokratiepädagogik in der Alltagspraxis zu erfassen, habe ich einen Fragebogen entwickelt.

Ich möchte Sie bitten, diesen Bogen im Vorfeld der Gruppendiskussion auszufüllen. Im Fokus des Fragebogens stehen Ihre persönlichen Erfahrungen und Bedarfe in Bezug auf eine demokratische Werteorientierung in der beruflichen Praxis und in ihrer Ausbildung, sowie Beweggründe für Ihre Berufswahl. Der Vollständigkeit und Nachvollziehbarkeit werden ergänzend biographische Daten abgefragt.

Der Fragebogen ist anonym, und Ihre Antworten werden vertraulich behandelt. Sie dienen ausschließlich der wissenschaftlichen Auswertung und werden an niemanden weitergeleitet.

Vielen Dank für Ihre Unterstützung.

Silke Gajek,

(Dipl. Sozialökonomin, Absolventin MA Social Work)

A. Zur Person

A1.	Sie sind ☐ männlich ☐ weiblich ☐ divers.
A2.	Sie sind ..... Jahre alt.
A3.	Wo sind Sie geboren? .....
A4.	Wo wohnen Sie aktuell? .....
A5.	Was haben Sie vor der jetzigen Ausbildung beruflich gemacht? .....

A6. Haben Sie vor dieser Ausbildung schon eine Ausbildung oder ein Studium abgeschlossen?

☐ ja ☐ nein

Wenn ja, welche(s)? .....

Wann und wo? .....

1			

Fragebogen-Nr. (nicht ausfüllen!)

Anlage: 3

B. Weitere Angaben zur Berufsausbildung:

B1. Wie ist bei Ihnen der Berufswunsch entstanden?

.....

.....

B2. Wie fiel Ihre Wahl auf diese Schule als Ausbildungseinrichtung?

.....

.....

B.3 In welchem Aufgabenbereich arbeiten Sie aktuell in Ihrer praktischen Ausbildung?

.....

C. Bewertung bezogen auf demokratische Werteorientierungen in der Berufsausbildung:

C1. Wie wichtig ist Ihnen eine demokratische Werteorientierung im Berufsalltag?

☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sehr wichtig	wichtig	Egal	unwichtig	Sehr unwichtig	Weiß nicht

C2. Bitte begründen Sie Ihre Antwort.

.....

.....

C3. Wird Ihnen in der Berufsausbildung eine demokratische Werteorientierung vermittelt?

☐	☐	☐
Ja	Nein	Weiß nicht

C4. Bitte begründen Sie Ihre Antwort.

.....

.....

C5. Wenn Sie C3 mit ja beantwortet haben: Wie beurteilen Sie die Vermittlung einer demokratischen Werteorientierung in Ihrer Ausbildung?

☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sehr gut	gut	Egal	schlecht	Sehr schlecht	Weiß nicht

C6. Bitte begründen Sie Ihre Antwort.

.....

.....

1			

Fragebogen-Nr. (nicht ausfüllen!)

Anlage: 3

C7. Wie zufrieden sind Sie mit der Vermittlung und Auseinandersetzung demokratischer Werte in Ihrer theoretischen Ausbildung an der Berufsschule?

☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sehr zufrieden	zufrieden	Egal	unzufrieden	Sehr unzufrieden	Weiß nicht

C8. Bitte begründen Sie Ihre Antwort.

……

……

C9. Wie zufrieden sind Sie mit der Vermittlung und Auseinandersetzung demokratischer Werte in Ihrem Praxisbetrieb?

☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sehr zufrieden	zufrieden	Egal	unzufrieden	Sehr unzufrieden	Weiß nicht

C10. Bitte begründen Sie Ihre Antwort.

……

……

C11. Würden Sie demokratiepädagogische Konzepte und Projekte in ihrer Berufspraxis anwenden?

☐	☐	☐	☐
Ja	Nein	vielleicht	Weiß nicht

C12. Bitte begründen Sie Ihre Antwort.

……

……

D. In welchem Bereich möchten Sie nach Ihrer Berufsausbildung arbeiten?

……

Hier ist Platz für Ihre Anregungen und Ergänzungen. Möchten Sie mir noch etwas in Bezug auf das Thema Demokratiepädagogik als Querschnittsaufgabe in der Berufspraxis mitteilen?

……

……

……

Vielen Dank.

Schwerin, 14.10.2020

ERKLÄRUNG ZUR DURCHFÜHRUNG UND AUFZEICHNUNG EINER GRUPPENDISKUSSION

Die Fragebogenbefragung und die Gruppendiskussion finden im Rahmen der Masterarbeit „Demokratiepädagogik in der Erzieher*innenausbildung – Bestandsaufnahme und Perspektiven in MV“ und als Vorstudie für ein Forschungsprojekt im Rahmen einer Dissertation oder eines Projektes am Institut für Berufspädagogik an der Universität Rostock statt. Es wird ein Fachartikel über die Methode und Ergebnisse der Gruppendiskussion durch das Institut für Berufspädagogik erscheinen.

Die Gruppendiskussion wird zum Zweck der Transkription mit Aufnahmegerät und Kamera aufgezeichnet. Bereits bei der Transkription werden Personennamen anonymisiert.

Silke Gajek

verpflichtet sich, keine Informationen weiterzugeben, die eindeutig auf die Identität der Interviewten schließen lassen.

Die angefertigten Transkripte dienen der vergleichenden Analyse von Fällen mit dem Ziel, zu allgemeinen, d.h. nicht an bestimmte Einrichtungen gebundene Prinzipien vorzudringen. In der Lehre werden Studierende der Sozialen Arbeit und Berufspädagogik einbezogen, um sich mit Transkript-Auszügen auseinander zu setzen und dabei Forschungsmethoden praktisch anzuwenden.

Die Angaben im Fragebogen fließen in die Auswertung ein.

Zum weiteren Austausch und ggf. Rückmeldungen in Bezug auf die Gruppendiskussion steht die Forscherin Frau Silke Gajek gerne zur Verfügung.

Silke Gajek

_____	_____
NAME	**UNTERSCHRIFT**
_____	_____
NAME	**UNTERSCHRIFT**

Mit Ihrer Unterschrift geben Sie Ihr Einverständnis.

Erstgutachterin der MA-Arbeit
Prof.´in Dr. Júlia Wéber
Hochschule Neubrandenburg
FB Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung
Brodaer Str. 2, 17033 Neubrandenburg
+49 0395 5693-5512
jweber@hs-nb.de

Anlage 5

Moderation – Gruppe 2 und 3

Zeit: 40 Minuten (ggf. jemanden beauftragen – Zeitwächter*in)

1. Bitte klären, wer die Vorstellung im Plenum macht

2. Einstieg:

   Es wurden diese Werte zusammengetragen, die für eine demokratische Werteorientierung in der beruflichen Praxis stehen. Bitte diskutiert diese Werte miteinander in Bezug auf ihre Relevanz in Eurer beruflichen Praxis und ordnet sie den einzelnen Bereichen des Kreisdiagramms zu. Falls Euch weitere, nicht aufgeführte Werte als wichtig und relevant erscheinen, ergänzt bitte die Liste.

Regeln für die Gruppendiskussion

- Respekt und Wertschätzung als Grundregel in der Gruppendiskussion
- Hinweis: keine Anpassung an Gruppenmeinung oder Identifikation mit Minder- oder Mehrheitsmeinung
- Kein Wissenstest
- Es gibt kein richtig oder falsch
- Bitte das Handy ausschalten

Ich wünsche gutes Gelingen

Anlage 6

Silke Gajek – Masterarbeit WiSe 2020/21 2020-10-14

Thema:
Demokratiepädagogik in der Erzieher*innenausbildung –
Bestandsaufnahme und Perspektiven in MV

Projektskizze für die Qualitative Sozialforschung als Methoden Mix
in Form von **Gruppendiskussion und Fragebogen** in der berufsbegleitenden Berufsausbildung zur Erzieher*in an der [redacted]

Geplanter Zeitraum: 15.10.2020 – 10.00 bis 11.30 Uhr
Fragebogen ausfüllen und Datenschutzerklärung unterschreiben (15 Minuten)
Gruppendiskussion je nach Zeitfenster und Absprache mit Lehrerin (30-45 min)
(Rahmen richtet sich nach dem Zeitfenster der Stundentafel im Berufsschulkontext und der Modulbeschreibung und der anzuwendenden demokratiepädagogischen Methode „Werteorientierung in der Kita“[1].

Zielgruppe: 18 berufsbegleitende SuS in der Erzieher*innenausbildung, 2. Ausbildungsjahr (Beginn 2018); davon die Gruppe der zukünftigen Erzieher*innen mit Präferenz Kita (GD1)
Aufteilung für die Gruppendiskussion: 3 relativ homogene Gruppen je nach späteren Einsatzgebiet/Wunscharbeitsort:
Kita - GD1 - dokumentiert wird nur die Gruppe Kita (GD1) (max. 6 Leute)
SGB VIII - GDR2
Krippe/Hort - GD3 – ggf. sortiert sich das, nachdem die 6 Kita-Leute feststehen;

Zeitplan der Session inklusive Gruppendiskussion und Fragebogenausfüllen:
10.00-10.10 Uhr - Einführung
Ankommen, Begrüßung, Vorstellung des Forschungsprojektes sowie des Ablaufes der Gruppendiskussion und des gemeinsamen Plenums im Anschluss, ggf. offene Fragen beantworten.
Assistenz: Lothar Gajek (Kamera und Techniküberwachung)

- datenschutzrechtliche Belange,
- Vorhandensein von Aufnahmegeräten und Assistenz
- Anonymität wird zugesichert, deshalb auch 2x Datenschutzerklärung

Gesamte Gruppe in einem Unterrichtsraum (GR 1), wo später dann die Gruppendiskussion des Kitabereiches GD 1 und das Auswertungsplenum durchgeführt und aufgezeichnet wird. GD2 und GD3 bringen ihre Ergebnisse mit.
10.10-10.15 Uhr Aufteilung der Gruppen
Aufteilung der 3 Gruppen (Kita GD1 – SGB VIII GD2 – sonstige Einsatzfelder GD3) und jeweils ein*e Moderator*in für die beiden Gruppendiskussionen benennen (ggf. im Vorfeld mit der

[1] Auswertungsvorhaben des Datenmaterials geplant zweistufig a) für die Masterarbeit Einordnung der Werte und Zuordnung (mit GT) und b) als ein Artikel für das Institut für Berufspädagogik die Methode im Modul 3 (für Werteorientierung) auswertend (Ergebnisse der drei Fadenkreuze) und daraus ableitend die Entwicklung eines Forschungsprojektes „Demokratiepädagogik in der beruflichen Bildung im Sozialwesen“. Hierfür ist geplant, im nächsten Jahr eine weitere Session zu demokratischen Kompetenzen mit der Klasse durchzuführen. Die Schule hat Interesse angemeldet.

Lehrerin abklären, evtl. Übernahme einer Gruppe); nochmals Zeit für Rückfragen einplanen, ggf. Briefing für Moderation und Vorstellung der Ergebnisse (5 Minuten pro Gruppe)
Diskussionsregeln

- Respekt und Wertschätzung als Grundregel in der Diskussion
- Hinweis: keine Anpassung an Gruppenmeinung oder Identifikation mit Minder- oder Mehrheitsmeinung
- Kein Wissenstest
- Es gibt kein richtig oder falsch
- Bitte das Handy ausschalten
- Ziel ist nicht alle Werte zuzuordnen!
- Keine Vorstellungsrunde, da Fragebogen und nur bedingt Zeit

10.15-10.30 Uhr Datenschutzerklärung/Fragebogen
Ausfüllen der Datenschutzerklärung und des Fragebogens (Button aufkleben! – wegen Zuordnung GD1) und auf zwei Stapeln einsammeln (wegen Anonymitätswahrung)
10.30-11.10 Uhr Gruppendiskussion
Beginn der Gruppendiskussion

- Fragestimulus:

Ich habe diese Werte zusammengetragen, die für eine demokratische Werteorientierung in der beruflichen Praxis stehen. Bitte diskutieren sie diese Werte miteinander in Bezug auf ihre Relevanz in Ihrer beruflichen Praxis und ordnen Sie sie den einzelnen Bereichen des Kreisdiagramms zu. Falls Ihnen weitere, nicht aufgeführte Werte als wichtig und relevant erscheinen, bitte ergänzen Sie die Liste.

- Vorgegebene demokratische Werte auf Moderationskarten
  (alle mit gleicher Priorität nach Alphabet angeheftet)

  Freiheit
  Gleichberechtigung
  Gleichheit
  Kinderrechte
  Menschenrechte
  Mitbestimmung
  Mündigkeit
  Toleranz
  Vielfalt

Ergänzend 1……
2……
3…….

11.10-11.25 Uhr Plenum
Gemeinsames Plenum – Vorstellung der Ergebnisse der 3 Gruppen (kurzes Feedback);
11.25-11.30 Uhr Abschluss
Information über weiteres Vorgehen, Danksagung und Verabschiedung

Sonstiges: Datenschutzerklärung,
Einverständnis der Aufnahmen durch die Schulleitung ist bereits erfolgt (Mail 02.10.2020) und wird in die Datenschutzerklärung eingearbeitet.
Ansprechpartner*innen in der Schule: [redacted] (Stellvertretende Schulleiterin) und [redacted] (Klassenlernbegleiterin und Fachlehrerin)

Ablauf:
Warm up-Block im Plenum:

- datenschutzrechtliche Belange,
- Vorhandensein von Aufnahmegeräten und Assistenz
- Anonymität, Respekt und Wertschätzung als Grundregel in der Diskussion
- Hinweis: keine Anpassung an Gruppenmeinung oder Identifikation mit Minder- oder Mehrheitsmeinung
- Kein Wissenstest
- Es gibt kein richtig oder falsch
- Bitte das Handy ausschalten
- Ziel ist nicht alle Werte zuzuordnen!
- Keine Vorstellungsrunde, da Fragebogen und nur bedingt Zeit

Hauptteil:
Grundreiz (aus der Lebenswelt – sprich Berufspraxis)
Trichter – von der demokratischen Werteorientierung zu den Werten und Zuordnung
Werte werden mit Moderationskarten gesammelt (Technik der Entschleunigung) – Ablauf durch Zuordnung der Werte
Oberste Regel genug Zeit für den Austausch der Gruppenmitglieder
Im Kontext von Ranking können Selbstausfüller genutzt werden.
Schlussteil:
Plenum: Ergebnisvorstellung eines Gruppenmitgliedes mit Vorstellung der Gewichtung der Werte und warum

Materialliste/Checkliste:
Gestaltung FlipChart mit Ablaufplan und notwendigen Information zur Session und Forschung
Pinwände 3x mit Benennung der Gruppendiskussionen (GD 1; GD 2 und GD 3),
Packpapier 3x
Eddings 3x,
Schere 3x,

Klebeband 3x,
weißes Papier (A3) Def. Demokratiepädagogik 1x
Moderationskarten (selbstklebend – (jede Gruppe hat ihre „eigene“ Farbe zwecks Gruppenzuordnung, ergo: 3 verschiedene Farben)
Button in verschiedenen Farben jeweils 2x (ausgeschnitten aus Moderationskarten mit Klebestreifen versehen für Sichtbarkeit (Zuordnung zu den Stimmen) und Fragebogen der Kita-Gruppe GD 1 – 8 Farben, evtl. beklebt mit irgendwas erkennbar Buntem)
Aufzeichnen des Fadenkreuzes auf das Packpapier, abgestimmt auf die Größe der Pinnwand und Moderationskarten
Anheften der Moderationskarten mit den demokratischen Werten an die Pinnwand
Fragebögen (8x Kita GD1; 15x andere Bereiche jeweils mit Zuordnung GD 2, GD 3)
Datenschutzerklärung (20x für alle gleich)
Ggf. Schriftliches Briefing für die Moderation der beiden anderen Gruppen (HzE und offene soziale Arbeit) mit Def. Demokratiepädagogik
Kamera mit ausreichend Akku
Aufnahmegerät inklusive Mikrofon

Zeitrahmen für die Vorbereitung der Session in der Fachschule:
9.00-9.45 Uhr:
Geplante und bereits abgesprochener Zeitrahmen zur Vorbereitung mit der Schulleitung:
Aufbau der 3 Räume (GD1, GD2, GD3) mit jeweils 1 Pinnwand bestückt mit Packpapier, Fadenkreuz, Fragestimulus und ausgefüllten Moderationskarten mit den vorgegebenen Werten und drei leeren Karten; jeweils 1 Edding, Klebestreifen,
Stuhlkreis inklusive Platz für Moderation an der Pinnwand (pinnt an wegen Corona – Abstand halten)
Flip Chart steht in dem gemeinsamen Gruppenraum (GR1), wo die Gruppendiskussion gefilmt und aufgenommen wird. Das Plenum wird auch aufgenommen.

Zeitrahmen für die Nachbereitung der Session in der Fachschule:
10.40-12.00 Uhr (vorher erstmal eine Pause) – Aufräumen und Daten sichern

Gruppendiskussion 14.10.2020 **Anlage 7**

Demokratische Werte – Vor der Gruppendiskussion

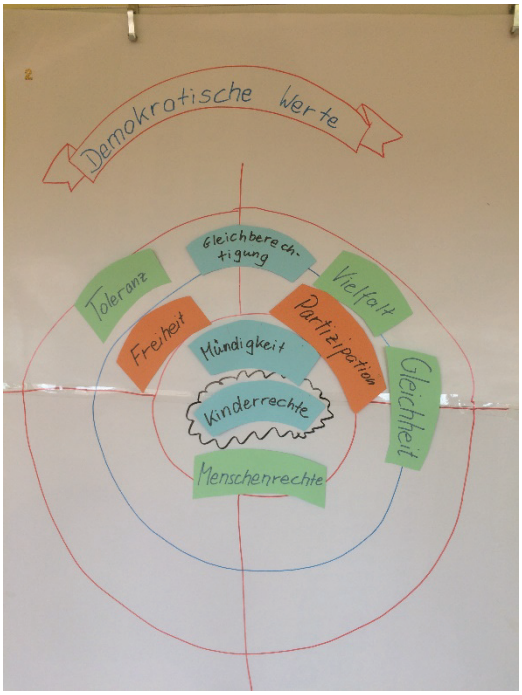
Gruppenraum (mit Tisch)

Anlage 8

Ergebnisse der Gruppendiskussion am 14.10.2020

Gruppe 1

Gruppe 2



Gruppe 3

Codesystem, Kodierleitfaden und kodierter Fragebogen vom 14.11.2020 Anlage 9

Code	Anzahl
1 erstaunt	1
2 GELB	3
3 lächelnd	1
4 B1 Wahl des Berufswunsches	0
4.1 BRD-Sozialisation	1
4.2 intrinsische Motivation	0
4.2.1 schon zu DDR-Zeiten	1
4.2.2 Nachhaltigkeit	1
4.2.3 Freude an Arbeit mit Kindern	1
4.2.3.1 viel Freude beim "Zusammenarbeiten" mit Kindern	1
4.2.3.2 arbeite gerne gerne mit Kindern	1
4.2.4 eigene Kindheit	1
4.2.5 Reflexion 45. Geburtstag	1
4.2.6 Kindheitswunsch	3
4.3 keine Zuordnung	0
4.3.1 private Gründe	1
4.3.2 keine Angabe	2
4.4 extrinsische Motivation	0
4.5 Familienkontext/Erfahrung	0
4.5.1 permanenter Umgang mit kleineren Kindern aus dem Umfeld	1
4.5.2 Erfahrungen in anderer Arbeit (+)	1
4.5.3 Familienzusammenhang (+)	6
4.6 Attraktivität Erzieher*inberuf	1
4.7 Erfahrung aus DDR-Sozialisation	4
5 B2 Wahl der Schule	0
5.1 Internet	3
5.2 Kennenlerntag	2
5.3 Mund zu Mund-Propaganda (+)	5
5.4 Konzept (+)	8
5.5 Empfehlung aus Arbeitsumfeld	3
6 B3 Aufgabenbereich	0
6.1 Wohngruppe	2
6.2 Jugendbereich	4
6.3 Kinderbetreuung 0-10 Jahre	10
7 C2 Demokratische Werteorientierung im Berufsalltag	0
7.1 möchte gehört werden (als Azubi)	1

7.2 sozialer Kontext - Kinder/Kita (+)	4
7.3 Gleichberechtigung	1
7.4 Gesellschaft	7
7.5 eigene Rolle - als Azubi gehört werden	3
7.6 wichtig	9
7.6.1 Meinungsfreiheit und Gehörtwerden	4
7.6.2 Demokratie, weil ich da aufgewachsen bin	1
7.6.3 keine Diktatur	2
7.6.3.1 keine Diktatur	1
7.6.3.2 Gewaltenteilung	1
7.7 sehr wichtig	7
7.7.1 Gelebte demokratische Werteorientierung	1
7.7.1.1 Meinungsfreiheit	1
7.7.1.2 Werte/Normen große Bedeutung (+)	2
7.7.1.2.1 Toleranz	1
7.7.1.2.2 Partizipation	1
7.8 keine Angabe und Zuordnung (+) (+)	3
8 C4. Vermittlung der Werteorienterung in der BA	0
8.1 ja/nein	1
8.1.1 keine Vermittlung nach Schulzeit	1
8.2 weiß nicht	2
8.2.1 noch keine Auseinandersetzung	1
8.2.2 Kritik an Wertevermittlung	1
8.3 ja	13
8.3.1 viele Freiheiten	1
8.3.2 Wertevermittlung (+)	2
8.3.2.1 Mitspracherechte/Vermittlung	0
8.3.2.1.1 Meinungsfreiheit	1
8.3.2.1.2 Inklusion	1
8.3.2.1.3 Empathie	5
8.3.2.1.4 Toleranz	5
8.3.2.1.5 Partizipation	7
8.3.2.2 demokratische Prozesse finden statt	1
8.3.2.3 Unterschied zwischen Theorie und Praxis	1
8.3.2.4 gute Vermittlung	1
8.3.2.4.1 schärft Blick im Umgang mit Kindern	1
9 C6. Beurteilung der Vermittlung demokratischer Werte in der BA	11
9.1 egal	1
9.1.1 keine Zeit für Vermittlung	1

9.1.2 Unterschiedliche Vermittlung dem. Werte	1
9.2 keine Angaben (+)	3
9.3 gut	11
9.3.1 Theorie und Praxis Bezug	5
9.3.1.1 Theorie-Praxis-Bezug	1
9.3.2 Wertevermittung	0
9.3.2.1 Gleichberechtigung	1
9.3.2.2 Toleranz	1
9.3.2.3 Partizipation	1
9.3.2.4 eigene Werte zählen	1
9.3.2.5 mehr Vermittlung der Werteorientierung in Ausbildung (+)	2
9.3.2.6 Wertevermittlung (+)	2
9.3.2.6.1 Wertorientierung an sich	1
9.3.2.6.2 schärft Blick auf Umgang mit Kindern	1
10 C8. Zufriedenheit Vermittlung dem. Werte in Berufsschule	0
10.1 Wertevermittlung	1
10.1.1 gute Vermittlung von Theorie für die Praxis	1
10.1.2 unterschiedliche Vermittlung bei Leher*innen	1
10.1.3 Werteorientierung wird als wichtig erachtet	1
10.1.4 manchmal etw. mehr Hintergrundwissen erwünscht	1
10.1.5 Gemeinsame Entscheidungsfindung	1
10.2 Auseinandersetzung mit Umwelt findet kaum statt	1
10.2.1 bspw. im Rahmenplan	1
10.3 Meinungsfreiheit	1
10.3.1 Gleichbehandlung der Schüler*innen	1
10.3.2 Meinung wird ernst genommen	1
10.3.3 Respekt	1
10.3.4 Akzeptanz	1
10.4 keine Angabe (+)	2
10.5 Änderung der Schulkonzeption (negativ) (+)	5
11 C10. Zufriedenheit der Vermittlung in der Praxis	0
11.1 keine Angabe (+) (+)	4
11.2 individuelle Perspektive	2
11.3 Gute Begleitung in Praxis (+)	5
11.4 Partizipation im Betrieb	7
11.4.1 teilweise schwierige Umsetzung in Wohngruppe	1
11.4.2 Wunsch nach Beteiligung und Rücksichtnahme (+)	2
11.4.3 Wertschätzende Problembearbeitung	1
11.4.4 Betriebsrat	1

11.4.5 schwierige Umsetzung aufgrund Klientel	1
11.5 Wertevermittlung (+)	1
12 C12. zukünftigen Anwendung dp. Konzepte	0
12.1 weiß nicht	2
12.2 vielleicht	0
12.2.1 fehlendes Konzept	1
12.2.2 situative Anwendung	1
12.3 ja	8
12.3.1 gute Praxisbegleitung	1
12.3.1.1 Gleichberechtigung	3
12.3.1.1.1 Einbeziehung der Kinder	3
12.3.1.1.1.1 Partizipation	2
12.3.2 bei Anwendung verbesserte Arbeit in Einrichtung	1
12.3.2.1 großer Zuspruch von DP mit JA	1
12.3.3 Demokratieverständnis ist Grundpfeiler unserer Gesellschaft	1
12.3.4 Meinungsfreiheit	1
12.4 Vielfältigkeit	1
13 keine Angabe	2
14 D. Zukünftiger Arbeitsbereich	0
14.1 Krippe	1
14.2 Wohngruppe o.ä.	3
14.3 Jugendarbeit	5
14.4 Hort	2
14.5 Kindergarten	3
14.6 keine Angaben	1
14.7 noch keine Vorstellungen	1
15 9 Anregungen / Ergänzungen	0
15.1 weiß nicht, was damit gemeint ist	1
15.2 keine Angaben	14
15.3 Pro Kinderparlament	1

1 erstaunt

zieht sich durch den gesamten Fragebogen
Oft werden Werte vermittelt bei denen ich nicht oder nur Teilweise zustimme. Spricht man es an, stößt man nicht selten auf Missverständnisse. (8 - w33 - 2/2, Pos. 5)

2 GELB

Codedefinition: hier ist Platz für besonderes
Ankerbeispiel: Wollte ich schon als Kind werden. Sollte aber vorher noch was "Vernünftiges" lernen. (2 - w25 - 1/2, Pos. 1)
Kodierregeln: Ein Aspekt der Definition ist explizit benannt oder ist implizit mitbenannt. bspw. 2 - vor der Ausbildung noch was Vernünftiges gelernt ;-)

3 lächelnd

PRO KINDER PARLAMENT Smiley (8 - w33 - 2/2, Pos. 11)8/11 - beim Kinderparlament - also durchaus demokratiepädagogische Ansätze

4 B1 Wahl des Berufswunsches

Codedefinition: Angaben zur Wahl des Berufes in Bezug auf Motivation, bisherige Arbeit, Kindheitswunsch, geschlechtsspezifische Verortung des Berufs, Anerkennung des Berufes
Ankerbeispiel: Familie, Freude in der sozialen Arbeit, private Gründe (10 - m/19 1/1: 1)
Kodierregeln: Ein Aspekt der Definition ist explizit benannt oder ist implizit mitbenannt.

4.2 B1 Wahl des Berufswunsches >> intrinsische Motivation

Codedefinition: Angaben zur Wahl des Berufes in Bezug auf die subjektive, intrinsische Motivation.
Ankerbeispiel: durch Reflexion an meinem 45. Geburtstag - Wann hattest Du in Deinem Leben und Wo die meiste Freude - (13 - w47 - 3/2, Pos. 1)
Kodierregeln: Ein Aspekt der Definition ist explizit benannt oder ist implizit mitbenannt.

4.5 B1 Wahl des Berufswunsches >> Familienkontext/Erfahrung

Codedefinition: Angaben zur Wahl des Berufes in Bezug auf die die Familie oder das enge soziale Umfeld
Ankerbeispiel: Familie (meine Mutter ist bereits Erzieherin) (11 - w33 - 2/6, Pos. 1)
Kodierregeln: Ein Aspekt der Definition ist explizit benannt oder ist implizit mitbenannt.

4.7 B1 Wahl des Berufswunsches >> Erfahrung aus DDR-Sozialisation

Codedefinition: Angaben zur Wahl des Berufes, die Bezüge zur DDR-Sozialisation herstellen.
Ankerbeispiel: schon lange zu DDR Zeiten (15 - w48 - 3/4, Pos. 1)
Kodierregeln: Ein Aspekt der Definition ist explizit benannt oder ist implizit mitbenannt.

5 B2 Wahl der Schule

Codedefinition: Abfrage über die Gründe, warum man sich für diese Schule entschieden hat (deduktive Frage)
Konkrete Antworten in Bezug auf Konzept, Inhalt, Region, Empfehlungen etc.
Ankerbeispiel: Vorschlag vom Träger, Kennenlerntag in dieser Einrichtung, reformpädagogischer Ansatz der Ausbildungseinrichtung (6 - m45 - 1/6, Pos. 2)
Kodierregeln: Ein Aspekt der Definition ist explizit benannt oder ist implizit mitbenannt.
keine Priorisierung, nur Nennung

6 B3 Aufgabenbereich –keine Bearbeitung

7 C2 Demokratische Werteorientierung im Berufsalltag

Codedefinition: Begründung für demokratische Werteorientierung in der Berufsausbildung nach Skalierung im Zusammenfassung mit gesellschaftlichem Bezug, eigene Rolle und Bezug auf Kinder - bezieht sich auf die gesamte Frage, nach der Skalierung, Spezifizierung
Ankerbeispiel: Ich finde es wichtig da man mit den Kindern manche Entscheidungen demokratisch abstimmen sollt (1 - m19 - 1/1, Pos. 4)
Kodierregeln: Ein Aspekt der Definition ist explizit benannt oder ist implizit mitbenannt.

7.2 C2 Demokratische Werteorientierung im Berufsalltag >> sozialer Kontext - Kinder/Kita (+)

Codedefinition: Begründung für demokratische Werteorientierung in der Berufsausbildung durch Zuordnungen im Kontext mit Kindern (oder im Raum) - nach der Skalierung, Spezifizierung
Ankerbeispiel: Ich finde es wichtig da man mit den Kindern manche Entscheidungen demokratisch abstimmen sollt (1 - m19 - 1/1, Pos. 4)
Kodierregeln: Ein Aspekt der Definition ist explizit benannt oder ist implizit mitbenannt.

7.4 C2 Demokratische Werteorientierung im Berufsalltag >> Gesellschaft

Codedefinition: Werteorientierung bezieht sich auf Begriffe wie Meinungsfreiheit, Diktatur, Demokratie, also auf den Demokratie als Regierungs- oder Gesellschaftsform - und wurde nach Skallierung zugeordnet
Ankerbeispiel: ich möchte keine Diktatur und ich möchte Meinungsfreiheit (12 - w28 - 3/1, Pos. 4)
Kodierregeln: Ein Aspekt der Definition ist explizit benannt oder ist implizit mitbenannt.
Anmerkung: Gruppe 3 hat kollektiv geantwortet; in Bezug auf Diktatur, Meinungsfreiheit

7.5 C2 Demokratische Werteorientierung im Berufsalltag >> eigene Rolle - als Azubi gehört werden

Codedefinition: Begründung für demokratische Werteorientierung in der Berufsausbildung durch Zuordnungen im Kontext auf die eigene Rolle - nach der Skalierung, Spezifizierung
Ankerbeispiel: Ich, als "Azubi" möchte auch gehört werden. (11 - w33 - 2/6, Pos. 4)
Kodierregeln: Ein Aspekt der Definition ist explizit benannt oder ist implizit mitbenannt.

8 C4. Vermittlung der Werteorienterung in der BA

Codedefinition: Begründung für Vermittlung der Werteorientierung in der Berufsausbildung nach Skalierung in Bezug auf Wertevermittlung
Ankerbeispiel: Umsetzung demokratischer Prinzipien/Werte ist Unterrichtssubstanz (3 - m20 - 1/3, Pos. 5
Kodierregeln: Ein Aspekt der Definition ist explizit benannt oder ist implizit mitbenannt.

9 C6. Beurteilung der Vermittlung demokratischer Werte in der BA

Codedefinition: Beurteilung der Vermittlung demokratischer Werte in der schulischen Ausbildung in Bezug auf Theorie-Praxis-Bezug und Wertevermittlung (nach erfolgter skalierter Zuordnung) - Reduktion
Ankerbeispiel: die Vermittlung der demokratischen Werteorientierung sollte die Grundlagen und die Funktionsweise unserer Demokratie an praktischen Beispielen mehr in die Ausbildung integrieren. (6 - m45 - 1/6, Pos. 6)
Kodierregeln: Ein Aspekt der Definition ist explizit benannt oder ist implizit mitbenannt.

10 C8. Zufriedenheit Vermittlung dem. Werte in Berufsschule

Codedefinition: Beurteilung der Vermittlung demokratischer Werte in der Berufsschule in Bezug auf Meinungsfreiheit, konzeptionelle Umsetzung und Wertevermittlung (Ergebnis nach skalierter Zuordnung) - Reduktion
Ankerbeispiel: Es wird immer gelehrt, dass alle zusammen entscheiden sollten. (2 - w25 - 1/2, Pos. 7)
Kodierregeln: Ein Aspekt der Definition ist explizit benannt oder ist implizit mitbenannt.

10.1 C8. Zufriedenheit Vermittlung dem. Werte in Berufsschule >> Wertevermittlung

Codedefinition: Beurteilung der Vermittlung demokratischer Werte in der Berufsschule in Bezug auf Wertevermittlung (Ergebnis nach skalierter Zuordnung) - Reduktion
Ankerbeispiel: sehr präsentes Thema, aber manchmal etw. mehr Hintergrundwissen (3 - m20 - 1/3, Pos. 7)
Kodierregeln: Ein Aspekt der Definition ist explizit benannt oder ist implizit mitbenannt.

10.3 C8. Zufriedenheit Vermittlung dem. Werte in Berufsschule >> Meinungsfreiheit

Codedefinition: Beurteilung der Vermittlung demokratischer Werte in der Berufsschule in Bezug auf Wertevermittlung (Ergebnis nach skalierter Zuordnung) - Reduktion
Ankerbeispiel: Die Meinung der Studierenden wird ernst genommen (8 - w33 - 2/2, Pos. 7)
Kodierregeln: Ein Aspekt der Definition ist explizit benannt oder ist implizit mitbenannt.

10.5 C8. Zufriedenheit Vermittlung dem. Werte in Berufsschule >> Änderung der Schulkonzeption (negativ) (+)

Codedefinition: Beurteilung der Vermittlung demokratischer Werte in der Berufsschule in Bezug auf Wertevermittlung (Ergebnis nach skalierter Zuordnung) - Reduktion
Ankerbeispiel: Änderung der Konzeption ins Unvorteilhafte (13 - w47 - 3/2, Pos. 7)
Kodierregeln: Ein Aspekt der Definition ist explizit benannt oder ist implizit mitbenannt.

11 C10. Zufriedenheit der Vermittlung in der Praxis

Codedefinition: Beurteilung der Vermittlung demokratischer Werte in der Ausbildungspraxis in Bezug auf Partizipation und Begleitung im Betrieb, individuelle Perspektive und Wertevermittlung (Ergebnis nach skalierter Zuordnung) - Reduktion
Ankerbeispiel: Manchmal wird über den Kopf de Anderen entschieden sei es Mitarbeiter oder Kinder. Ich wünsche mir das man alle Meinungen berücksichtigt und das man sich gegenseitig entgegenkommt (5 - w43 - 1/5, Pos. 8)
Kodierregeln: Ein Aspekt der Definition ist explizit benannt oder ist implizit mitbenannt.

11.2 C10. Zufriedenheit der Vermittlung in der Praxis >> individuelle Perspektive

Codedefinition: Beurteilung der Vermittlung demokratischer Werte in der Ausbildungspraxis in Bezug auf individuelle Perspektive (Ergebnis nach skalierter Zuordnung) - Reduktion
Ankerbeispiel: Ich lerne und begegne den Kd. auf Augenhöhe (9 - m42 - 2/3, Pos. 8)
Kodierregeln: Ein Aspekt der Definition ist explizit benannt oder ist implizit mitbenannt.

11.3 C10. Zufriedenheit der Vermittlung in der Praxis >> Gute Begleitung in Praxis (+)

Codedefinition: Beurteilung der Vermittlung demokratischer Werte in der Ausbildungspraxis in Bezug auf die Begleitung in der Berufspraxis (Ergebnis nach skalierter Zuordnung) - Reduktion
Ankerbeispiel: gute Begleitung in der Praxis (14 - w26 - 3/3, Pos. 8)
Kodierregeln: Ein Aspekt der Definition ist explizit benannt oder ist implizit mitbenannt.

11.4 C10. Zufriedenheit der Vermittlung in der Praxis >> Partizipation im Betrieb

Codedefinition: Beurteilung der Vermittlung demokratischer Werte in der Ausbildungspraxis mit Skallierung in Bezug auf Theorie-Praxis-Bezug, konzeptionelle Umsetzung und Wertevermittlung
Ankerbeispiel: Alle Probleme werden immer im Team besprochen und disskutiert, respektvoll und wertschätzend (4 - w31 - 1/4, Pos. 8)
Kodierregeln: Ein Aspekt der Definition ist explizit benannt oder ist implizit mitbenannt.
hier ist mit gemeint, dass man sich allein sieht und nicht auf den Betrieb oder das Team bei der Beantwortung eingeht

12 C12. zukünftigen Anwendung demokratiepädagogischer Konzepte

Codedefinition: Einschätzung, ob und wie demokratiepädagogische Konzepte später eingesetzt werden, mit Skallierung und Zuordnung
Ankerbeispiel: Ja weil nicht nur meine Meinung zählt, sondern die Meinung der Anderen auch (5 - w43 - 1/5, Pos. 9)
Kodierregeln: Ein Aspekt der Definition ist explizit benannt oder ist implizit mitbenannt. Begründung zur zukünftigen Anwendung demokratiepäd. Konzepte

14 D. Zukünftiger Arbeitsbereich

Codedefinition: Abfrage über die den zukünftgen Einsatzwunsch - keine Priorisierung, nur Nennung
Ankerbeispiel: Hort-/Jugendarbeit (6 - m45 - 1/6, Pos. 10)
Kodierregeln: Ein Aspekt der Definition ist explizit benannt oder ist implizit mitbenannt.

15 9 Anregungen / Ergänzungen

Codedefinition: Abfrage zu Anregungen und Ergänzungen
Ankerbeispiel: PRO KINDER PARLAMENT (8 - w33 - 2/2, Pos. 11)
Kodierregeln: Ein Aspekt der Definition ist explizit benannt oder ist implizit mitbenannt.

..Kinderbetreuung 0-10 Jahre	1	Kindertagesstätte
..keine Angabe	2	-
..Empfehlung aus Arbeitsumf	3	Durch meine Arbeitskollegen die ebenfals an dieser Schule ist
..wichtig ..sozialer Kontext - Kinde	4	Ich finde es wichtig da man mit den Kindern manche Entscheidungen demokratisch abstimmen sollt
..weiß nicht	5	kann ich noch nicht sagen da ich erst seit August hier bin.
..noch keine Auseinandersetz	6	-
..keine Angaben (+)	7	-
..keine Angabe (+)	8	-
..keine Angabe (+) (+)	9	Ich würde es anwenden sofern es gerade in die Gruppensituation passt
..situative Anwendung	10	kann ich noch nicht sagen
..noch keine Vorstellungen	11	-
..keine Angaben		

..Kindheitswunsch

..Attraktivität Erzieh

GELB

..Mund zu Mund-Propag

..Kinderbetreu

..Demokratie, weil ich da

..wichtig

..Gesellschaft

..ja

C6. Beurteilung der Ver

..Wertorientierung an si

..Gemeinsame Entscheidung

..Partizipation im Betrieb

..weiß nicht, was damit geme

..keine Angaben

1	Wollte ich schon als Kind werden. Sollte aber vorher noch was "Vernünftiges" lernen.
2	Durch eine Freundin die hier von der berufsbegleitenden Ausbildung erzählt hat.
3	Kita/Krippe
4	Demokratie ist mir wichtig, da ich in einer aufgewachsen bin.
5	Nicht nur der Erzieher entscheidet, sondern die ganze Gruppe.
6	Die demokratische Werteorientierung ist sehr wichtig.
7	Es wird immer gelehrt, dass alle zusammen entscheiden sollten.
8	In meiner Einrichtung wird Demokratie sehr groß geschrieben.
9	Ich weiß nicht genau was damit gemeint ist.
10	-

..Nachhaltigkeit	
..Empfehlung aus Arbeit	
..Kinderbetreuung 0-10	
..sehr wichtig	
..keine Angabe unc	
..ja	
..Wertevermittlung (+)	
..gut	
..keine Angaben (+)	
..manchmal etw. mehr H	
..keine Angabe (+) (+)	
..fehlendes Konzept	
..keine Angaben	
..keine Angaben	

1	Nachhaltigkeit
2	Arbeitgeber
3	Kinderbetreuung
4	-
5	Umsetzung demokratischer Prinzipien/Werte ist Unterrichtssubstanz
6	-
7	sehr präsentes Thema, aber manchmal etw. mehr Hintergrundwissen
8	-
9	ich habe das Konzept nicht vor Augen
10	-
11	-

..viel Freude beim "Zusa

..Mund zu Mund-Pr

..Konzept (+)

..Kinderbetreuung (

..wichtig

..sozialer Kontext -

..ja

..Partizipa

C6. Beurt

..egal

..Unterschiedliche \

..keine Zeit für Vermittlu

..Gleichbehandlung der

..Meinungsfreiheit

..Akzeptanz

..Respekt

..Wertschätzende Problembe

..Partizipation im Betrieb

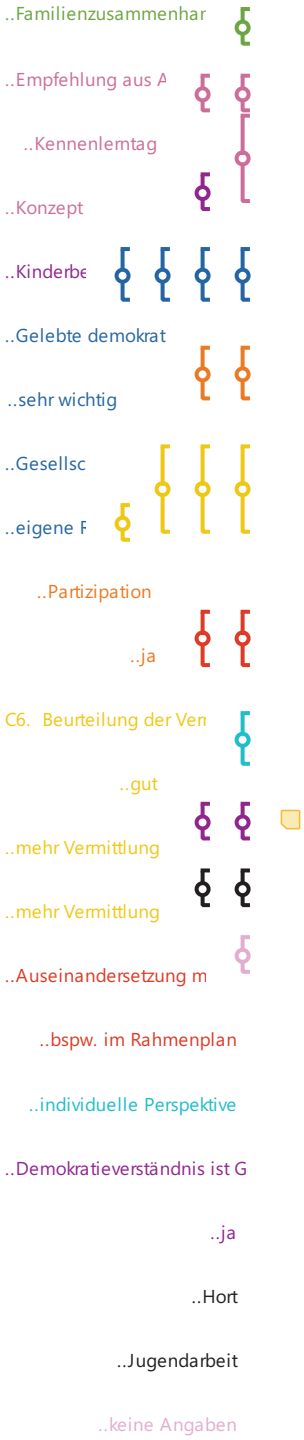
..weiß nicht

..Kindergarten

..keine Angaben

1	mir hat das "Zusammenarbeiten" mit Kindern immer schon viel Freude bereitet.
2	Habe durch Freunde von dieser Schule erfahren. Habe mich anschließend informiert und sie für kompetent empfunden
3	Kindergartenbereich, 3-6 Jahre
4	Ich finde es schon wichtig das anstehende Aktivitäten oder Probleme zusammen besprochen wird und behandelt werden.
5	Jeder Schüler darf seine Meinung äußern und denn wird zusammen entschieden oder besprochen
6	Es ist oft unterschiedlich wie es vermittelt wird. Oft geht es in der Eile unter
7	Alle Schüler werden gleich behandelt und können Ihre Meinung frei äußern, sie wird akezptiert und Respektiert.
8	Alle Probleme werden immer im Team besprochen und disskutiert, respektvoll und wertschätzend
9	Habe mich damit noch nicht auseinandergesetzt
10	Kindergarten
11	Strich

1	durfte in Husum teilweise eine Gruppenleitung übernehmen, so das ich mir zutraue und die Verantwortung für eine Gruppe zu übernehmen. Berufswunsch > schon seit der Kindheit
2	durch Erzählungen von anderen Menschen die auf diese Schule gegangen sind. Und ich war vom Konzept der Schule begeistert
3	Kindergarten/Krippe/Hort
4	(Sehr - durchgestrichen) Wichtig, weil ich finde dass man in einen Kindergarten im Team arbeitet und alle an gleichen Strank ziehen müssen, zum Wohl des Kindes.
5	manchmal komme ich nach der Schulzeit wieder in die Einrichtung und ich bekomme von den Neuen besprochenen Sachen wenig mit, mir wird dieses nicht vermittelt
6	Durch die Ausbildung wird vermittelt das ich meine eigene Werte die ich habe, zählt
7	siehe C6 (Durch die Ausbildung wird vermittelt das ich meine eigene Werte die ich habe, zählt (5, Pos. 5)
8	Manchmal wird über den Kopf de Anderen entschieden sei es Mitarbeiter oder Kinder. Ich wünsche mir das man alle Meinungen berücksichtigt und das man sich gegenseitig entgegenkommt
9	Ja weil nicht nur meine Meinung zählt, sondern die Meinung der Anderen auch
10	%



1	Mitarbeit im Elternrat der Kita meiner 2 Kinder
2	Vorschlag vom Träger, Kennenlerntag in dieser Einrichtung, reformpädagogischer Ansatz der Ausbildungseinrichtung
3	Kita/Hort
4	nur eine gelebte demokratische Werteorientierung der päd. Fachkräfte und Vorbilder, können diese auch weitervermitteln
5	wir Fachschüler haben Mitspracherechte die auch wahrgenommen und akzeptiert werden
6	die Vermittlung der demokratischen Werteorientierung sollte die Grundlagen und die Funktionsweise unserer Demokratie an praktischen Beispielen mehr in die Ausbildung integrieren. Besuch beim Landtag, bei Gericht, beim Jugendamt ...
7	die Auseinandersetzung mit der Realität kommt zu kurz, findet im Rahmenlehrplan zu wenig Beachtung
8	die pädagogische Arbeit in der Gruppe wird von dem Erzieher gestaltet und fällt mit diesem
9	Demokratieverständnis ist Grundpfeiler unserer Gesellschaft
10	Hort-/Jugendarbeit
11	-

..keine Angabe

..Kennenlerntag

..Jugendbereich

..sehr wichtig

..sozialer Kontext -

..Werte/Norme

..ja

..demokratische Prozesse

C6. Beurteilung der Ver

..gut

..keine Angaben (+)

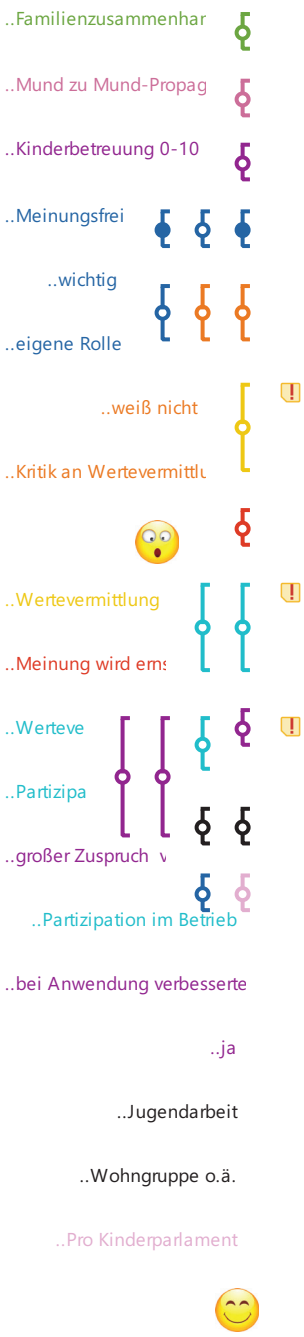
..keine Angabe (+)

..keine Angabe (+) (+)

..ja

..Jugendarbeit

1	-
2	Durch einen Kennlerntag an der Schule
3	Jugendbereich
4	es ist die Form die den verschiedenen Interessen der Menschen Raum gibt
5	es finden demokratische Prozesse statt
6	-
7	-
8	-
9	-
10	Jugendarbeit



1	Familie
2	Schwester besuchte selbe Schule
3	eigene Gruppe - KRIPPE Kiga- AUSHELFEN (Krippe aushelfen eingekreist)
4	möchte/wünsche, mir auch als "Auszubildende" gehört zu werden.
5	Oft werden Werte vermittelt bei denen ich nicht oder nur Teilweise zustimme. Spricht man es an, stößt man nicht selten auf Missverständnisse.
6	siehe C4 (Oft werden Werte vermittelt bei denen ich nicht oder nur Teilweise zustimme. Spricht man es an, stößt man nicht selten auf Missverständnisse. (8, Pos. 4)
7	Die Meinung der Studierenden wird ernst genommen
8	siehe C4 (Oft werden Werte vermittelt bei denen ich nicht oder nur Teilweise zustimme. Spricht man es an, stößt man nicht selten auf Missverständnisse. (8, Pos. 4)
9	JA (eingekreist) Um in jeder Hinsicht die Arbeit in der /den Einrichtung zu verbessern.
10	Jugendbereich/Wohngruppe o.ä.
11	PRO KINDER PARLAMENT Smiley

1	im Gespräch mit meiner Frau
2	Internet
3	Jugend
4	Werte + Normen haben einen großen Stellenwert für mich!
5	Hier in der Schule werden Werte sehr gut vermittelt, das schärft meinen Blick im alltäglichen Umgang mit den Kd.
6	siehe C4 (Hier in der Schule werden Werte sehr gut vermittelt, das schärft meinen Blick im alltäglichen Umgang mit den Kd. (9, Pos. 4)
7	Werte werden gut vermittelt
8	Ich lerne und begegne den Kd. auf Augenhöhe
9	Strich
10	Jugend
11	-

..Familienzusa
..Freude an Arbeit mit Ki
..private Gründe
..Inte
..Wohngruppe
..seh
..Partizipation
..Toleranz
..Gleichberechtigun
..keine Angabe und Zuc
..ja
..Unterschied zwischen T
..Partizipation im Betrieb
C6. Beurteilung der Vermittlu
..gut
..Toleranz
..Partizipation
..Gleichberechtigung
..unterschiedliche Vermittlun
..teilweise schwierige Umset
..schwierige Umsetzung aufg
keine Angabe
..Wohngruppe o.ä.
..keine Angaben

1	Familie, Freude in der sozialen Arbeit, private Gründe
2	Informationen Internet
3	Therapeutische Wohngruppe
4	Partizipiation, Toleranz und Gleichberechtigung
5	Werte und Normen sind in der Theorie anders > als in der Praxis
6	siehe C4 (Partizipiation, Toleranz und Gleichberechtigung (10, Pos. 3)
7	Werte und Normen werden in unterschiedlichster Weise von den Lehrerin vermittelt
8	teilweise schwierige Situation in der WG Umsetzung schwierig
9	-
10	Wohngruppen, mit beeinträchtgten Menschen
11	-

..Familienzusammenhar

..Internet

..Wohngruppe

..möchte gehö

..sehr wichtig

..eigene Rolle - als Azul

..viele Freiheiten

..ja

..Meinungsfreiheit

..Theorie-Praxis-Bezug

..gute Vermittlung von T

..keine Angabe (+) (+)

..weiß nicht

..Wohngruppe o.ä.

..keine Angaben

1	Familie (meine Mutter ist bereits Erzieherin)
2	durch das Internet
3	Jugend/Wohngruppe
4	Ich, als "Azubi" möchte auch gehört werden.
5	Ich habe viele "Freiheiten" bzw. meine Meinung wird gehört und akzeptiert.
6	In der Schule wird es gut vermittelt, so dass ich es in der Praxis umsetzen kann
7	siehe C6 (In der Schule wird es gut vermittelt, so dass ich es in der Praxis umsetzen kann (11, Pos. 5)
8	-
9	-
10	Jugend/Wohngruppe
11	-

..eigene Kindheit

..permanenter Umg

..Konzept (+)

..Kin

..wicl

..keir

..Meinungsfrei

..BRD-Sozialisation

..Gesellschaft

..Wertevermittl

..Toleranz

..Empathie

..Partizipation

..ja

C6. Beurteilung der Vermittlu

..gut

..Theorie und Praxis Bezug

..Änderung der Schulkonzept

..Gute Begleitung in Praxis (+

..gute Praxisbegleitung

..Gleichberechtigung

..ja

..Kindergarten

..keine Angaben

1	durch meine Kindheit und der parmanente Umgang mit kleineren Kindern aus dem Umfeld
2	mir gefiel das Konzept
3	Kita, manchmal Krippe
4	ich möchte keine Diktatur und ich möchte Meinungsfreiheit
5	Vermittlung von Emphatie, Toleranz, Wertevermittlung und Partizipation uvm.
6	Theorie und Praxis werden gut verbunden
7	Änderung (negativ) der Konzeption d. Schule
8	gute Begleitung in d. Praxis
9	die Kinder werden mit einbezogen (Gleichberechtigung) etc.
10	Kita
11	-

..Reflexion

GELB

..Erfahrung aus DDR-So

GELB

..Kon

..Jug

..wichtig

..Gewaltenteilung

..Meinungsfreiheit

..Erfahrung aus

..Gesellschaft

..ja

..Inklusion

..Empathie

..Toleranz

..Partizipation

C6. Beurteilung der Vermittlu

..gut

..Theorie und Praxis Bezug

..Änderung der Schulkonzept

..Betriebsrat

..Gute Begleitung in Praxis (+

..Partizipation

..Vielfältigkeit

..ja

..keine Angaben

1	durch Reflexion an meinem 45. Geburtstag - Wann hattest Du in Deinem Leben und Wo die meiste Freude -
2	Konzept
3	Jugend
4	Gewaltenteilung, Meinungsfreiheit
5	Vermittlung von Toleranz, Emphatie, Partzipation und Inklusion
6	Theorie und Praxis werden verbunden
7	Änderung der Konzeption ins Unvorteilhafte
8	es gibt ein Konzept, dass auch im Alltag umgesetzt wird; Betriebsrat
9	Partizipation, Vielfältigkeit, Gleichberechtigung
10	-

..Familienzusamme

..arbeite gerne gerne mi

..Konzept (+)

..Kinderbe

..sehr wicl

..Meinungsfrei

..keine Diktatur

..Gesellschaft

..ja

..Toleranz

..Empathie

..Partizipation

C6. Beurteilung der Vermittlu

..gut

..Theorie und Praxis Bezug

..Änderung der Schulkonzept

..Gute Begleitung in Praxis (+

..Einbeziehung der Kinder

..ja

..Gleichberechtigung

..Hort

..Kindergarten

..keine Angaben

1	Familie vorbelastet, arbeite gerne mit Kindern
2	Da das Konzept entspannt schien u. praxisorientiert
3	Hort und Springer
4	Meinungsfreiheit und keine Diktatur
5	Vermittlung Toleranz, Empathie u. Partizipation
6	Theorie u. Praxis werden miteinander verbunden
7	Das Konzept hat zum Negativen verändert
8	gute Begleitung in der Praxis
9	Einbeziehung der Kinder (Gleichberechtigung)
10	Hort oder Kindergarten
11	-

1	schon lange zu DDR Zeiten
2	Konzept stimmte am Anfang
3	Jugendbereich
4	Diktatur will ich nicht
5	Vermittlung von Toleranz, Partizipation und Empathie u.v.m.
6	Theorie und Praxis werden verbunden
7	Änderung der Konzeption (negativ)
8	gute Begleitung in der Praxis
9	Einbeziehung der Kinder (Partizipation) Gleichberechtigung
10	Jugend
11	-

..Kindheitswunsch

..Mund zu Mund-Pr

..Konzept (+)

..Kinderbetreu

..wichtig

..Meinungsfrei

..Gesellschaft

..ja

..Toleranz

..Empathie

..Partizipation

C6. Beurteilung der Vermittlu

..gut

..Theorie und Praxis Bezug

..Änderung der Schulkonzept

..Gute Begleitung in Praxis (+

..Einbeziehung der Kinder

..ja

..Krippe

..keine Angaben

1	Es war schon von klein auf mein Wunsch Erzieherin zu werden
2	Durch Empfehlungen und Praxisnah
3	Krippe
4	Meinungsfreiheit
5	Vermittlung von Toleranz, Emphatie und Partizipation
6	Theorie und Praxis werden verbunden
7	Änderung der Konzeption ins negative
8	gute Begleitung in der Praxis
9	Einbeziehung der Kinder
10	Krippe
11	-

Anlage 10

Praktikabilität des Fragebogens und Veränderungen

Der Fragebogen war als Pretest in dieser Masterthesis und wurde sehr intensiv ausgewertet. Nach jetzigem Stand kann resümiert werden, dass es nur geringe Veränderungen vorgenommen werden. Konkret trifft das bei der Frage C1 und C2 zu. Der Fragebogen wird dahingehend geändert, dass nicht nach dem Bezug der demokratischen Werteorientierung gefragt werden soll. In den Antworten waren sehr unterschiedliche Ausrichtungen zu lesen, die die Vielfalt der Ableitungen darstellen. Die spezifizierte Frage lautet: Wie wichtig ist Ihnen eine demokratische Werteorientierung?

Der Fragekomplex C3-C6 wurde in den Fragebogen aufgenommen, weil es keine Kenntnisse darüber gibt, ob demokratische Werte vermittelt werden. Sie sollte quasi als Kontrollfrage gelten. Während der Auswertung wurde überlegt, ob dieses Fragenkonglomerat im Fragebogen bleiben sollte. Diese Überlegung entstand, weil ein Teil der jüngeren Schüler*innen auf bestimmte Fragen nicht antwortete oder sich Antworten teilweise wiederholten. Nach mehrmaligem Abwägen ist jedoch die Beibehaltung dieser Fragen notwendig, auch weil sich hier die tiefgründigsten Antworten befanden. Das Argument liegt weiterhin darin begründet, dass zwar bei den nachfolgenden Fragen die Vermittlung in der Berufsschule und Praxis mit Zufriedenheitsskalen abgefragt wird, jedoch sagen sie nichts darüber aus, ob es überhaupt eine Wertevermittlung gibt. Es wird noch überlegt, ob nach Familienstand und Anzahl der Kinder gefragt wird.

Die geplanten 15 Minuten sind zum Ausfüllen ausreichend. Im Vorfeld wurde überlegt, ob der Fragebogen vor oder nach der Gruppendiskussion ausgefüllt werden sollte. Nach jetziger Einschätzung sollte er wie in der Gruppendiskussion am 14.10.2020 eingesetzt, vorher mit der Datenschutzerklärung ausgefüllt werden.

Auch wenn die Antworten in den drei Gruppen sehr unterschiedlich ausfielen, hat der Fragebogen funktioniert und soll im weiteren Forschungsverlauf mit den Gruppen-diskussionen und dem Plenum zum Einsatz kommen.

Auszug aus dem Transkript

Eingangssequenz:

i: welche demokratischen Werte sind für euch wichtig? (.....) genau (...)

2: Freiheit auf jeden Fall Demokratie ist ja Freiheit find ich

6: die Relevanz ist die von innen nach außen?

i: Ja, genau. Die in der Mitte ist so wie beim Fadenkreuz unv. ja Freiheit, vielleicht

2: Freiheit ist sehr wichtig und ich finde in der Demokratie ist Freiheit ja immer gegeben und deswegen find ich ist es eines der wichtigsten Werte (.) denn wir können ja machen was wir wollen wir können hinreisen wo wir wollen obwohl momentan nicht so aber das liegt JA nicht so an der Demokratie äh ja (..)

i: was verbinden die anderen mit Freiheit? (...)

6: Freiheit ist ein Grundprinzip der Demokratie allerdings ist Freiheit ja auch immer so Freiheit des Einzelnen und und ALLER ne das muss man immer berücksichtigen im Kontext sehen. Die Freiheit des Einzelnen darf halt nur soweit gehen das die Freiheit des anderen nicht eingeengt wird oder dadurch beschränkt wird dann immer (..)
(transkript gruppendiskussion, Pos. 1-7)

Fallbeispiel:

6: ich hab zum Beispiel das Beispiel gehabt, dass nicht im Kitabereich sondern im Hortbereich 1. Klasse, mhh wo ein Mädchen zum Beispiel von einem syrischen Mädchen, dass da auch in der Hortgruppe drin war, an der Jacke angefasst wurde und (unv. 5 sek) und da haben die Mädchen zu mir gesagt, **ich habs im Vorbeigehen mitgekriegt, dass das Mädchen dann wirklich gesagt hat, das deutsche Mädchen: ähm (1) "na toll, jetzt muss ich meine Jacke waschen, weil das hat die ja angefasst", also so da waren Vorurteile zum Tragen gekommen, die die erkennbar waren und so weiter so, ähm und das war für mich schwer, dann damit umzugehen,** ne. Also wirklich dann zu fragen, warum und wieso und es war auch nur die Jacke und ist doch (1). Das Mädchen hat es ja selber angefasst jetzt und was ist da jetzt so schlimm dran. Also das war für mich echt so (4)

1: und das hat sie auch wirklich ernst gesagt, also das Mädchen (6: ja) das also wirklich wenn (6: ja) also ich kann

6: aus tiefer nein aus tiefster Überzeugung

1: ok

5: von den Eltern her oder (unv.)

6: vom Elternhaus (/)
(transkript gruppendiskussion, Pos. 126-131)