Zeitschrift für Erwachsenenenbildung in Deutschland

Ausgabe 2/2025

Hessische Blätter für Volksbildung

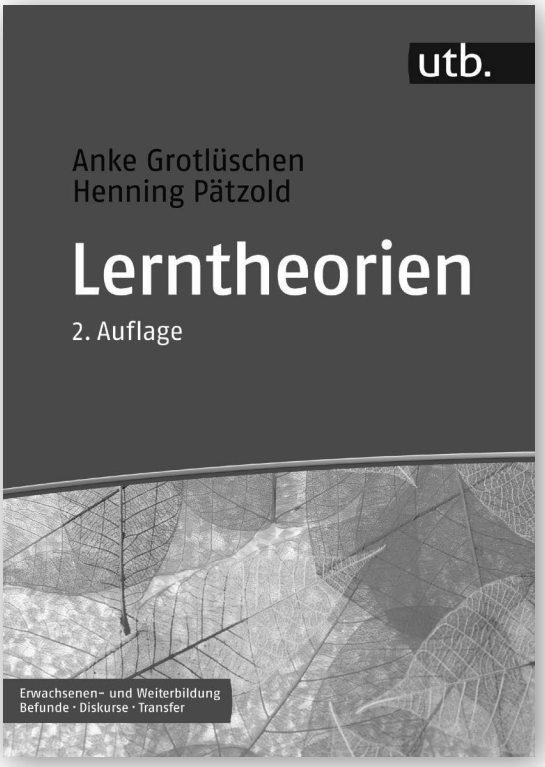
Politische Bildung – Neue Wege, neue Möglichkeiten

Erwachsenenenbildung

vhs Hessischer Volkshochschulverband

wbv

Wie lernen Erwachsene?



Grotlüschen, Anke; Pätzold, Henning
Lerntheorien
Erwachsenen- und Weiterbildung.
Befunde – Diskurse – Transfer
wbv. 2. erw. u. akt. A. 2024. 160 S.
ISBN 978-3-8252-6420-8
€ 24,00 | € (A) 24,70 | sfr 32,00

- begleitet und unterstützt Lehrveranstaltungen
- klassische Konzepte und aktuelle Theorien
- mit Beispielen, Übungsaufgaben und Literaturhinweisen

Band 4 der renommierten Lehrbuchreihe, herausgegeben vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE), vermittelt die Vielfalt der Lerntheorien: von klassischen Konzepten der Lernforschung über aktuelle Modelle bis hin zu Theorien des Lernens in bestimmten Kontexten. Beispiele, Übungsaufgaben und kommentierte Literaturhinweise geben Anregungen zur individuellen Vertiefung. Die Neuauflage wurde um ein Kapitel zum Thema Machine Learning erweitert.

utb. **utb.de** | Lesen. Lernen. Verstehen.

Zeitschrift für Erwachsenenenbildung in Deutschland

Ausgabe 2/2025

Hessische Blätter für Volksbildung

Politische Bildung – Neue Wege, neue Möglichkeiten

wbv

Hessische Blätter für Volksbildung. Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland
75. Jahrgang 2025

Herausgeber: Hessischer Volkshochschulverband e. V., Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-27 (Verbandsvorsitzende: Heike Habermann, Offenbach/Main; Verbandsdirektor: Dr. Christoph Köck, Frankfurt am Main). Die Herausgabe der hbv wird durch den Hessischen Volkshochschulverband e. V., den Deutschen Volkshochschul-Verband e. V. und den Niedersächsischen Volkshochschulverband e. V. finanziell unterstützt.

Vorsitz der Redaktionskonferenz: Prof. Dr. Bernd Käpplinger, Prof. Dr. Steffi Robak
Die Mitglieder der Redaktionskonferenz: Dr. Martin Dust, Hannover; Dr. Birte Egloff, Frankfurt/M.; Dr. Christiane Ehses, Frankfurt/M.; Dr. Timm C. Feld, Wetzlar; Prof. Dr. Julia Franz, Bamberg; Prof. Dr. Bernd Käpplinger, Gießen; Jürgen Küfner, Dresden; Prof. Dr. Sebastian Lerch, Mainz; Prof. Dr. Steffi Robak, Hannover; Prof. Dr. Claudia Kulmus, Hamburg; Berbel Unruh, Hannover
Redaktion des Schwerpunktthemas: Dr. Christiane Ehses, Dr. Martin Dust, Dr. Timm C. Feld

Review: Die Hessischen Blätter handhaben ein double-blind Peer-Review. Alle theoretisch-konzeptionellen und empirischen Beiträge, die für den Thementeil eingereicht werden, durchlaufen ein anonymisiertes Begutachtungsverfahren. Die Redaktion behält sich die endgültige Entscheidung vor. Die mit Namen oder Signum gezeichneten Beiträge geben die Meinung der Verfassenden und nicht unbedingt die der Redaktion oder des Herausgebers wieder. Keine Gewähr für unverlangt eingesandte Manuskripte.

Die hbv entsprechen dem „Code of Conduct“ und den „Best Practice Guidelines for Journal Editors“, herausgegeben von COPE Commitee on Publication Ethics.

Anzeigen: sales friendly Verlagsdienstleistungen, Bettina Roos, Pfaffenweg 15, 53227, Bonn,
Tel. (02 28) 9 78 98-0,E-Mail: info@sales-friedly.de
Erscheinungsweise: Jährlich 4 Ausgaben (März, Juni, September, Dezember)

Bezugsbedingungen: Preis der Einzelausgabe 21,90 €, Preis für das Jahresabonnement (4 Ausgaben) 52,00 €, ermäßigtes Abonnement für Studierende mit Nachweis: 42,00 €. (Das Abonnement beinhaltet den kostenlosen Zugang zum E-Paper auf wbv-journals.de). Alle Preise jeweils zzgl. Versandkosten.
Das Abonnement (4 Ausgaben) wird zunächst für 12 Monate geschlossen und verlängert sich danach stillschweigend auf unbestimmte Zeit, sofern dieses nicht mit einer Frist von einem Monat zum Ablauf der zunächst vorgesehenen Vertragsdauer gekündigt wird. Um das Abonnement zu beenden, kann es ab dem 2. Jahr jederzeit mit einer Frist von einem Monat gekündigt werden.

2025 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media, Bielefeld, Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld,
service@wbv.de, **wbv.de**

Umschlagdesign: Christine Lange, Berlin
Satz & Koordination: Andrea Vath

Bestellnummer: HBV2502
ISSN (Print): 0018-103 X
ISSN (Digital): 3052-1246
DOI: 10.3278/HBV2502W

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter wbv-open-access.de

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Inhalt

Editorial

Christiane Ehses, Martin Dust, Timm C. Feld
Editorial 5

Theorie

Helmut Bremer, Songül Cora, Catrin Opheys, Tim Zosel
Politische Erwachsenenbildung in Krisenzeiten 9

Tina Hölzel-Chokharash
Das Kontroversitätsgebot als Waffe gegen Inklusion 24

Michael Görtler
Rechtspopulismus als Herausforderung der politischen Erwachsenenbildung . . 39

Bernd Käpplinger
Brauchen wir einen Radikalenbeschluss 2.0? 48

Praxis

Thomas Gill
Politische Bildung herausgefordert 58

Michael Lesky
Dimensionen der Aufsuchenden (politischen) Bildungsarbeit 65

Dorothea Stoeber-Grobe
Demokratiebildung durch Selbstorganisation 71

Helle Becker
Wir müssen reden 76

Erich Holzwarth, Vinzenz Huzel
Wissen. Ermutigung. Mitgestaltung 83

Steffen Wachter
Ein Fest der politischen Bildung 89

Service

Rezension 97

Hessischer Volkshochschulverband e. V. (hvv) (Hrsg.)
Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) – 2025 (2)
DOI: 10.3278/HBV2502W001
ISSN: 0018–103X wbv.de/hbv hessische-blaetter.de

Editorial

Christiane Ehses, Martin Dust, Timm C. Feld

Die gegenwartsdiagnostischen Einschätzungen eines *Krisenzeitalters*[1] mit ihren je spezifischen Ursachen und Manifestationen (Klimawandel, Corona-Pandemie, Ukraine-Krieg, Nahost-Konflikt, Rechtsruck, steigender Antisemitismus etc.) führen notwendigerweise zu Reflexionen im Bereich der politischen (Erwachsenen-)Bildung. Dabei zeigt sich, dass bisher beständige Grundwerte politischer Bildungsarbeit zunehmend infrage gestellt werden, sich neue Bedarfe herauskristallisieren und gewohnte Reaktionsweisen an ihre Grenzen stoßen.

Dieses Themenheft zur politischen (Erwachsenen-)Bildung schließt an die beiden Hefte zur Demokratiebildung (2018/2019) an, thematisiert und diskutiert somit auch den aktuellen Stand des Feldes, richtet seinen Blick darüber hinausgehend allerdings zentral auf die sich zeigenden Desiderate und notwendigen Entwicklungslinien im Kontext global-gesellschaftlicher Herausforderungen. Gefragt wird ebenso nach neuen Wegen, Möglichkeiten, Innovationen und Relevanzsetzungen wie auch nach neubewerteten Sichtweisen, Zielgruppenansprachen, der Einordnung von politischen Förderprogrammen sowie neuen methodischen Formaten.

Die Fokussierung auf die Erwachsenenbildung stellte für uns als verantwortliches Redaktionsteam bei der Erstellung des Heftes eine große Herausforderung dar. Zweifelsohne gibt es relevante Bedarfe in der Erwachsenenbildung und der Erwachsenenbildungsforschung. Allerdings gestaltete sich die Suche nach dem passenden Referenzfeld schwierig. Derzeit existiert nur ein einziger Lehrstuhl für Erwachsenenbildung in Deutschland, der explizit mit dem Schwerpunkt der politischen Bildung ausgewiesen ist (Prof. Dr. Helmut Bremer, Universität Duisburg-Essen).[2] Daher wird der Diskurs über aktuelle Themen der politischen Bildung hauptsächlich aus dem Bereich der Politikdidaktik für Lehramtsstudierende sowie der (außer)schulischen Jugendbildung und des Sozialwesens geführt. Diese Situation lässt sich bereits jetzt als Mangel an genuin erwachsenenpädagogischen Perspektiven kennzeichnen. Aus die-

1 Vgl. u. a. Stockholm International Peace Research Institute (SIPRI) (2022): Environment of Peace: Security in a New Era of Risk. Online: https://www.sipri.org/publications/2022/policy-reports/environment-peace-security-new-era-risk.

2 Vgl. Übersicht der Bundeszentrale für politische Bildung über die Professuren und Forschungseinrichtungen der politischen Bildung in Deutschland. https://www.bpb.de/lernen/politische-bildung/194233/professuren-und-forschungseinrichtungen/.

sem Grund haben wir die Autorinnen und Autoren dieses Heftes gebeten, in ihren Beiträgen, sofern möglich, Transferarbeiten aus dem Bereich der schulischen oder sozialarbeiterischen bzw. sozialpädagogischen Bildung zur Erwachsenenbildung zu leisten.

Das Forschungs- und auch Praxisfeld der politischen Erwachsenenbildung wurde lange Zeit wenig gepflegt und gehegt. Insgesamt können zwei Jahrzehnte Rückbau und Zerschlagung von Strukturen der politischen Bildung in den 1990er- und 2000er-Jahren beobachtet werden (vgl. Gill in diesem Heft). So wurden Orte der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung geschlossen, in Hessen z. B. alle Strukturen und Institutionen jenseits der Burg Fürsteneck um das Jahr 2000.[3] Dabei bildete die frühere Heimvolkshochschule und spätere Hessische Erwachsenenbildungsstätte Falkenstein für viele Erwachsenenbildnerinnen und -bildner eine Schlüsselinstitution für die biografische Sozialisation und Professionalisierung. Dieser Verlust konnte bis heute nicht kompensiert werden.

In den vergangenen Jahren erfolgte eine Ausweitung von Angeboten, meist in Gestalt von Förderprogrammen (z. B. Demokratie leben seit 2015), für die beachtliche Summen investiert wurden. Autorinnen und Autoren in diesem Heft beklagen insbesondere in den derzeit dominierenden Programmen zur Prävention von Extremismus als dahinterliegende Intention „eine instrumentelle Erwartungshaltung“ (vgl. Gill in diesem Heft) und eine misstrauensbasierte Grundhaltung, der das Narrativ der „wehrhaften Demokratie“ zugrunde liegt und die verengt auf Extremismusbekämpfung und Prävention ausgerichtet ist (vgl. Bremer et al. in diesem Heft). Bei aller berechtigten Kritik an den staatlichen Einflussnahmen über Förderprogramme sollte trotzdem erwähnt und gewürdigt werden, dass staatliche Förderung der politischen Bildung auf jeden Fall begrüßenswert ist, auch im Hinblick darauf, dass es eine solche Förderung in anderen Ländern/Nationen gar nicht oder weniger gibt.

Die Auseinandersetzungen und Suchbewegungen zeugen letztendlich auch von einer gewissen Ratlosigkeit, welche Rolle und welchen Einfluss politische Bildung auf die Fragen von Aufklärung, der demokratischen Persönlichkeitsentwicklung, der Partizipation, der persönlichen Selbstwirksamkeit, des zivilen Diskurses und eines demokratischen Zusammenlebens in der Gesellschaft (noch) ausüben kann. Vorschläge in diesem Heft sind z. B. eine stärkere Sozialraumorientierung, Prinzipien der Adressat:innen- und Teilnehmendenorientierung, Formate aufsuchender Bildungsarbeit, inklusive politische Bildung oder der Ansatz selbstorganisierten Lernens in der kulturellen Bildung.

Der einführende Beitrag von *Helmut Bremer, Songül Cora, Catrin Opheys und Tim Zosel* rahmt die Veränderungen der Verfasstheit politischer Bildung im sich verschiebenden Feld gesellschaftlicher Herausforderungen und entsprechenden „Zurufen“ der darin eingebundenen Akteure. Der Beitrag plädiert mit Blick auf eine Teilnehmendenorientierung für eine ungleichheitssensible Erwachsenenbildung. Unter dem

3 Die beiden Jugendbildungsstätten des Landes Hessen auf dem Dörnberg (Nordhessen) und in Dietzenbach (Südhessen) sowie die Erwachsenenbildungsstätte Falkenstein wurden Ende des Jahres 2000 geschlossen, weil man aufseiten der Landespolitik Sparauflagen befolgte und den bildungspolitischen Auftrag der re-education als erledigt betrachtete.

derzeitigen Druck, dem die politische Bildung ausgesetzt ist, entziffert *Tina Hölzel-Chokharash* die Instrumentalisierung von Inklusionsformeln und die Nutzung des Beutelsbacher Konsenses als Waffe der Neutralität vonseiten rechter Akteure gegen eine demokratische politische Bildung. Der Beitrag plädiert für einen „klaren menschenrechtsorientierten Rahmen" in der politischen Bildung, in dem sich das im Beutelsbacher Konsens eingeschriebene Kontroversitätsgebot bewegen müsse – auch zur anwaltlichen Wahrung inklusiver politischer Bildung. Aktuelle Debatten im Licht einer Selbstvergewisserung der politischen Erwachsenenbildung angesichts der Herausforderung von Rechtspopulismus als Krisenphänomen der Demokratie beschreibt *Michael Görtler*. Neue Anknüpfungspunkte erkennt der Beitrag in der Anknüpfung an andere Disziplinen wie die Soziale Arbeit und verortet die in dieser Schnittstelle angesiedelten Konzepte der Sozialraumorientierung oder der aufsuchenden Bildungsarbeit. Solche Anlässe lösen sich von institutionellen Strukturen und suchen milieu- und lebensweltliche Räume der Adressaten auf. Der Beitrag von *Bernd Käpplinger* reflektiert den Radikalenerlass aus den 70er-Jahren, versucht diesen in seinem historischen Kontext zu begreifen und zieht Lernerfahrungen daraus. Der Artikel versteht sich als eine Positionierung, lädt zum Diskurs ein und stellt eine Brücke zwischen den wissenschaftlichen Beiträgen und den folgenden Praxisbeiträgen her.

Thomas Gill unternimmt eine Standortbesichtigung der Gegenwartsverfasstheit politischer Bildung. Gegenüber einer kritisch als tendenziell beurteilten autoritär verfahrenden präventiven Demokratieförderung beschreibt der Beitrag als mögliche Lösungen exemplarisch Ansätze wie die inklusive politische Bildung mit starkem Teilnehmendenbezug, aufsuchende politische Bildung sowie eine politischen Bildung, die in sozialen, lebensweltlichen Räumen verankert ist. Der Praxisbeitrag von *Michael Lesky* widmet sich veranschaulichend dem Ansatz der aufsuchenden Bildung und zieht Schlüsse aus einem Projekt aus Baden-Württemberg. Dass Demokratiebildung in selbstorganisierten Gruppen gewissermaßen „beiläufig gelernt" werden kann, demonstriert das Beispiel eines Buchclubs, den *Dorothea Stoeber-Grobe* in der vhs Weimar angestoßen hat. Der Beitrag resümiert, welche Lernerfahrungen im gemeinsamen Austausch über Literatur entstehen können und was diese miteinander geteilten Erfahrungen mit Demokratie zu tun haben Selbstorganisierte Lern- und Erkundungsgruppen finden sich seit Jahren in Schweden als etabliertes Format Studienzirkel.

Der Beitrag von *Helle Becker* benennt widersprüchliche Anforderungen und Bedürfnisse in der Bevölkerung an Politik als Ansatzpunkte politischer Bildung, die Auseinandersetzung und die Thematisierung von Transformationsprozessen gerade in einer pluralen Gesellschaft zum Gegenstand haben sollte. Die Autorin plädiert für eine Vielfalt der Formate und eine Ergebnisoffenheit, deren Einlösung sie aber in der derzeitigen Förderpolitik eher behindert sieht. „Arenen" für Diskurse, wie von Helle Becker gefordert, bieten Kommunen mit ihren vielfältigen Ansatzpunkten der Interessenartikulation im regionalen Nahbereich. *Erich Holzwarth und Vinzenz Huzel* beschreiben Erwartungen, Wünsche und Hoffnungen an die politische Erwachsenenbildung aus kommunaler Sicht. Städte und Gemeinden bilden Kulminationspunkte von multiplen Krisen. Sie sind daher angewiesen auf ermutigte und kompetente Mitglie-

der lokaler Gremien. Der Beitrag benennt Anforderungen an Angebote politischer Bildung, um hierfür Kompetenzerwerb zu ermöglichen.

Den Abschluss bildet eine Reflexion von *Steffen Wachter* über die im Januar dieses Jahres durchgeführte Bundesfachkonferenz des Bundesarbeitskreises „Politik, Gesellschaft und Umweltbildung“ (DVV) in Hamm. Der Beitrag verdeutlicht die Herausforderungen der Volkshochschulen, sich in den Kontroversen und Diskursen zu verorten und ihrem aufklärerischen Bildungsauftrag „für alle“ gerecht zu werden.

Die Beiträge im vorliegenden Heft beschreiben aktuelle Diskurse, nehmen Standortbestimmungen vor und skizzieren Ansätze, die zum Teil disziplinübergreifend, fast alle lebensweltlich, niederschwellig und aufsuchend agieren. Hierbei werden auch Zielgruppen fokussiert und aufgrund ungleicher Zugänge besonders adressiert.

Die Redaktion möchte am Ende dieses Editorials trotzdem auch das Wort für die institutionellen Orte der Bildung und Begegnung ergreifen. Diese sind durch die vorgeschlagenen Entgrenzungen bzw. „Veralltäglichungen“ in den Suchbewegungen von politischer Bildung nicht zu vernachlässigen. Bildungsurlaube beispielsweise in Bildungsstätten bieten lernförderliche Distanz zum Alltag, ermöglichen manchmal erstaunliche Übereinstimmungserfahrungen unterschiedlicher Milieus, sie bieten auch Raum für Experimente und für eine Reflexion, die in kurzen betriebs- bzw. quartiersbezogenen Berührungen mit Themen gar nicht erst ermöglicht werden. Viele solcher expliziter Bildungsorte sind Sparzwängen zum Opfer gefallen, aber es gibt z. B. noch Heimvolkshochschulen vor allem in Niedersachsen oder auch konfessionelle Akademien wie z. B. Hofgeismar oder Loccum, die durchaus Potenziale für Erfahrungen politischer Bildung bereitstellen. Diese wie auch neu zu schaffende Orte sollten in Forschung und Praxis wie auch in bildungspolitischen Auseinandersetzungen nicht vergessen werden.

Autorin

Christiane Ehses, Dr. phil., stv. Verbandsdirektorin und pädagogische Leitung des Hessischen Volkshochschulverbandes e.V.

Autoren

Martin Dust, Dr. phil., Geschäftsführer der Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung des Landes Niedersachsen

Timm C. Feld, Dr. phil., Leitung der Volkshochschule der Stadt Wetzlar

Hessischer Volkshochschulverband e. V. (hvv) (Hrsg.)
Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) – 2025 (2)
DOI: 10.3278/HBV2502W002
ISSN: 0018–103X wbv.de/hbv hessische-blaetter.de

Politische Erwachsenenbildung in Krisenzeiten

Herausforderungen und Dynamiken

Helmut Bremer, Songül Cora, Catrin Opheys, Tim Zosel

Zusammenfassung

Der Beitrag zeigt auf, wie sich vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Herausforderungen Verschiebungen im „Feld der politischen Bildung" erkennen lassen, die die Konstitution politischer Erwachsenenbildung verändern. In den Blick genommen wird der staatliche Umgang mit rechtsextremen und antidemokratischen Entwicklungen, der zu einer konzeptionellen Ausrichtung auf Extremismusprävention drängt. Zudem ziehen globalgesellschaftliche Krisenphänomene wie Krieg und neue Gewalträume sowie die Klimakrise Auseinandersetzungen um Zielsetzungen der politischen Bildung nach sich. Angesichts der hohen Bedeutung sozialer Ungleichheiten im Bereich des Politischen wie auch der Krisenbewältigung plädieren die Autor:innen mit Bezug auf erwachsenenpädagogische Prinzipien der Adressat:innen- und Teilnehmendenorientierung für eine ungleichheitssensible politische Erwachsenenbildung.

Stichwörter: Feld der politischen Bildung; gesellschaftliche Konflikte und Krisen; soziale Ungleichheit; Adressat:innen- und Teilnehmendenorientierung; Extremismusprävention; Demokratiebildung

Abstract

In light of current social challenges, the article outlines shifts in the field of civic and citizenship education that are changing the constitution of adult civic education. The focus is on how the German state deals with right-wing extremist and anti-democratic tendencies, which forces a conceptual orientation towards preventing extremism. In addition, global crisis phenomena such as war and new spheres of violence, as well as the climate crisis, lead to debates about the goals of civic education. Given the relevance of social inequalities in the political sphere and in crisis management, we argue for an inequality-aware adult civic education based on the principles of learner-centered approaches.

Keywords: Field of civic and citizenship education; social conflicts and crises; social inequality; learner-centered approach; prevention of extremism; democratic education

1 Zur Konstitution der politischen Erwachsenenbildung

Will man die gegenwärtige Lage, thematische Ausrichtung und Ausgestaltung der politischen Erwachsenenbildung verstehen, ist es gut, sich der Kräfteverhältnisse und gesellschaftlichen Konfliktlinien zu vergewissern, in die sie eingebunden ist. Wie Norbert Reichling[1] (1999, S. 146 ff.) verdeutlicht hat, konstituiert sich die politische Erwachsenenbildung aus einem spezifischen Beziehungsgeflecht. Demnach bilden Akteur:innen der Politik bzw. des Staates, Träger, Lehrende und Bezugswissenschaften sowie Teilnehmende und Adressierte eine Konstellation mit unterschiedlichen Perspektiven, Interessen und Intentionen in Bezug auf „Politik" und „Bildung". Kurz umrissen sind Akteur:innen der Politik im engeren Sinn (verbunden mit der Administration) interessiert am Funktionieren „der" Politik bzw. des politischen Systems. Träger sind oft eingebunden in historische und „bewegungsnahe" Ziele oder staatliche Strukturen und weisen dabei häufig bestimmte Milieubindungen auf. Lehrende agieren stärker im Lehr-Lernkontext, stützen sich dabei auf hochschulische und berufliche Sozialisationskontexte und damit verbundene pädagogische Selbst- bzw. Rollenverständnisse. Teilnehmende suchen die bestehenden Angebote in Milieukontext, Lebenslage sowie biografische Erfahrungen und Perspektiven zu integrieren.

Eingebunden sind diese Prozesse in das „gesellschaftliche Klima", also die aktuell von den Akteur:innen als dominant wahrgenommenen Themenkomplexe und Krisen. Abhängig sind sie wiederum von Machtpositionen und Handlungsmöglichkeiten, über die die Akteur:innen verfügen. Besonders auf der Ebene der Adressat:innen und Teilnehmenden spielen die sozialen Bedingungen des Zugangs zur Auseinandersetzung und Bearbeitung krisenhafter Themen eine große Rolle.

Aus dieser Gemengelage heraus kann erst erschlossen werden, welche Themen und krisenhaften Ereignisse auf welche Weise Gegenstand politischer Erwachsenenbildung werden. Wir wollen dem im Folgenden nachgehen, indem wir zunächst gestützt auf die feldtheoretische Konzeption Bourdieus Verschiebungen im Machtgefüge des für die politische Erwachsenenbildung konstitutiven *Feldes der politischen Bildung* aufzeigen. Diese Verschiebungen haben für den Umgang mit der Zunahme von rechtspopulistischen und -extremistischen und demokratiefeindlichen Strömungen als einer gegenwärtigen gesellschaftlichen Konfliktlage und Krise erhebliche Bedeutung, indem sie die politische Bildung in eine nicht unproblematische Richtung der Extremismusprävention lenken (2). Im Anschluss beleuchten wir am Beispiel von Krieg und Gewalt sowie der Klimakrise und damit zusammenhängend der sozial-öko-

1 Über viele Jahre hinweg hat Norbert Reichling die politische Erwachsenenbildung mit zahlreichen theoretischen und vielfältigen praxisbezogenen Beiträgen enorm bereichert. Viele von uns im Fachgebiet Erwachsenenbildung/Politische Bildung haben von seiner Expertise profitiert und ihn als Gesprächspartner und Menschen sehr geschätzt. Er verstarb viel zu früh im September 2024.

logischen Transformation zwei weitere Perspektiven (Frieden und Hoffnung), die in Verständigungs- und Aushandlungsprozessen innerhalb der politischen Bildung wiederkehrend an Bedeutung gewinnen (3). Unser Resümee verbinden wir damit, dass insbesondere die Perspektiven der Adressat:innen und Teilnehmenden – als möglicherweise schwächste Akteursgruppe des Feldes der politischen Bildung – und deren von Ungleichheit geprägten lebensweltlichen Ausgangslagen bei der Frage der Wahrnehmung und Umgangsweisen von Krisen oft zu wenig im Blick sind. Wir plädieren daher für eine ungleichheitssensible politische Erwachsenenbildung (4).

2 Verschiebungen im Feld der politischen Bildung

Um den umrissenen Aspekten mit Blick auf die gegenwärtige Lage der politischen Erwachsenenbildung stärker Rechnung zu tragen, haben wir angelehnt an Bourdieus Konzept des „politischen Feldes“ (2001) das „Feld der politischen Bildung“ konstruiert (Bremer et al. 2024). Es bezieht sich auf die politische Bildung insgesamt, also nicht nur auf die politische Erwachsenenbildung, sondern auch auf die schulische politische Bildung sowie die politische Jugendbildung. Diese Architektur impliziert, die Beziehungen zwischen den Beteiligten als durch Machtverhältnisse geprägt zu betrachten. Der feldtheoretischen Annahme Bourdieus folgend ringen die im Feld der politischen Bildung verorteten Akteur:innen gestützt auf ihre jeweils vorhandenen Handlungsmöglichkeiten um Deutungshoheiten in Bezug auf die Themen- und Zielsetzung sowie die Ausgestaltung der politischen Bildung, ja sogar um die Definitionsmacht darüber, was als „politische Bildung“ gilt. Kurz umrissen sind demnach *Politik, Ministerien und Parteien* sowie die *(staatliche) Bildungsadministration* an der Festlegung, Durchsetzung und Kontrolle politischer Leitlinien und Zieldimensionen beteiligt, die eng auf die verfasste Politik bezogen sind, und unterstützen dies mit spezifischen Förderprogrammen. Die anderen Akteur:innen im Feld müssen sich dem zwar in der Regel nicht bedingungslos unterwerfen. Aber sie können sich den Rahmungen und Kräften auch nicht einfach entziehen und sind darauf verwiesen, Spielräume zu nutzen. Fachdisziplinen wie die Erziehungswissenschaft bzw. Erwachsenenbildung, Sozialwissenschaften und Politikdidaktik können ausgehend von ihren disziplinären Logiken mehr oder weniger ihre Perspektiven und Akzente in das "Feldgeschehen“ einbringen. *Träger und Bildungsinstitutionen* insbesondere der außerschulischen politischen Bildung haben zumeist ihre eigenen Agenden, sind aber auf Förderungen angewiesen und müssen ihre Ziele, Programme und Angebote mit den gesetzten Rahmungen „synchronisieren". Die *pädagogisch Tätigen* folgen grundsätzlich einem explizit oder implizit vorhandenen pädagogischen Selbstverständnis. Dabei sind sie einerseits eingebunden in trägerspezifische Logiken, müssen andererseits thematische und curriculare Vorgaben berücksichtigen, wobei sie zudem damit konfrontiert sind, dies mit den Erwartungen und Interessen von Teilnehmenden und deren sozialen und biografischen Voraussetzungen zu verbinden. In der pädagogischen Praxis kann das dazu führen, dass vorgegebene Lehrziele gegenüber subjektiven Perspektiven der Teilnehmenden

in den Hintergrund geraten und eine inhaltliche Ausrichtung an der verfassten und insofern „engen“ Politik gegenüber einem weiten, lebensweltlichen Verständnis von „Politik“ zurücktritt. *Teilnehmende und Adressat:innen* schließlich haben die geringsten Einflussmöglichkeiten im Feld. Ob lebensweltliche Anschlüsse hergestellt werden können, hängt von dem Spielraum ab, der durch die spezifische methodisch-didaktische Gestaltung der Angebote gegeben ist. Es bedingt zumeist eine pädagogische Sensibilität für die subjektiven Voraussetzungen und Bedarfe von Teilnehmenden und Adressat:innen. Die ihnen zugewiesene passiv wirkende Rolle im Feld können sie entsprechend ihrer sozialen und biografischen Hintergründe etwa mit Nicht-Teilnahme durchbrechen, was sich auch als „widerständige Praktik“ bezeichnen lässt (Holzer 2017).

2.1 Politische Erwachsenenbildung zwischen Emanzipation und Prävention

Vor diesem Hintergrund lässt sich etwa seit Beginn der 2010er-Jahre beobachten, dass staatliche und staatsnahe Akteur:innen, die immer schon über viel Einfluss verfügten, diesen in erheblicher Weise erweitert haben. Das ist verbunden damit, dass in Bezug auf das „gesellschaftliche Klima“ (also was wird als dominantes Thema wahrgenommen bzw. in Wert gesetzt?) vor allem die Zunahme von Rechtspopulismus und Rechtsextremismus, demokratiekritischen und antidemokratischen Haltungen, von Rassismus und Antisemitismus und die damit verbundenen „Gefährdungen“ für die gegenwärtige Politik und Demokratie in den Blick geraten. Das hat zu einer Zunahme an Einfluss und Gestaltungsmacht geführt, die sich ausdrückt in staatlich aufgelegten Programmen (beispielsweise „Demokratie leben“ seit 2015) und sich zuletzt noch verschärft hat (kritisch: Widmaier 2018; Bürgin 2021). In den vergangenen Jahren erreichten die Bundesprogramme einen Etat, der etwa das Zehnfache der Förderung der politischen Bildung betrug. Vordergründig kann dies als eine Aufwertung der politischen Bildung gesehen werden. Allerdings birgt das beim näheren Hinsehen Fallstricke, die für die politische Bildung nicht unproblematisch sind.

Die Einflussnahme auf die politische Erwachsenenbildung zeigt sich besonders an den Entwicklungen und dem Diskurs rund um das seit mehreren Jahren vorbereitete Demokratiefördergesetz. Kritisiert wird daran das dahinterliegende „sicherheitspolitische Konzept der Extremismusprävention“ (Achour & Gill 2019, S. 35), in dessen ersten Entwurf im Zuge der Bekämpfung von Extremismus von der „Stärkung und Förderung der wehrhaften Demokratie“ die Rede ist. Dem unterliegt die „Fördertätigkeit des Bundes im Bereich der Demokratieförderung, Extremismusprävention und Vielfaltgestaltung“ (BMFSFJ & BMI 2021, S. 2). Nach diesem Verständnis fungiert politische Bildung im Sinne eines staatlichen Anliegens in der „Figur der Prävention“ (Barbehön & Wohnig 2022, S. 15). Programme werden somit mit dem Bezug auf Extremismus im Sinne des Präventionsparadigmas zu „Anti-Programmen“ ausgerichtet, die bestimmten Akteur:innen gewisse „Verdachtsmomente und Gefahrenentwicklungen“ zuschreiben, damit gleichermaßen ein defizitäres Gesellschaftsbild unterstellen (Hafeneger 2019, S. 59) und geeignet sind, „eine Grundaura des Misstrauens“ zu erzeugen (Reichling 2021, S. 113). Diese Perspektive auf Demokratieförderung und Extre-

mismusprävention kreiert somit ein Bild einer Gesellschaft mit „extremen" Rändern und zukünftigen Bedrohungen, auf die sich nun eingestellt und woran die politische Bildung programmatisch im Sinne der Vorbeugung ausgerichtet werden muss. Das Narrativ der „wehrhaften Demokratie" ordnet Akteur:innen der politischen Bildung einem „‚staatsfeindlichen' Generalverdacht" unter, nach dem die Demokratie einer sicherheitsbehördlichen Beurteilung und somit staatlichen Leitvorstellungen unterliegt (Forum kritische politische Bildung 2023; Bürgin 2021). Damit wird die Förderung von Demokratie und Teilhabe, was aus einer emanzipatorischen Tradition und Perspektive zentrale Intentionen politischer Erwachsenenbildung sind (Zeuner 2010), verengt auf eine extremismusbekämpfende und präventive Ausrichtung. Zudem geht damit einher, dass staatliche Institutionen selbst einer Kritik entzogen und alternative Konzepte von Demokratie mitgedacht werden können.

Die aktuellen Entwicklungen um die AfD weisen auf eine andere Form problematischer Einflussnahme von Akteur:innen der Politik auf die politische Bildung hin. Die antidemokratischen Ideologien der AfD und damit verbundene Hinwendung zu zivilgesellschaftlichen Themen und Organisationsstrukturen erzeugt – so eine aktuelle Studie – eine große Sorge vor politischen Interventionen und Einflussnahmen bei den Trägern der politischen Bildungsarbeit (Hafeneger & Reisner 2024). Diese Instrumentalisierungen können zu Einschränkungen bzw. Einflussnahmen führen, wenn etwa Institutionen und ihre Angebote unter den Generalverdacht der Verletzung von „Neutralität" gestellt und damit förderpolitische und programmatische Strukturveränderungen begründet werden (kritisch: Achour & Gill 2019; Niggemann 2020).

2.2 Folgen für das Feld der politischen Bildung

Staatliche und staatsnahe Akteur:innen können seit jeher erheblichen Einfluss auf die Ausgestaltung der politischen Bildung nehmen und damit Spielräume begrenzen. Für die Zentralen der politischen Bildung auf Landes- und Bundesebene gilt das in doppelter Weise, da sie einerseits in Logiken von Ministerien eingebunden, andererseits selbst auch als Träger veränderter Rahmenbedingungen betroffen sind. In diesem Zusammenhang ist es problematisch, wenn versucht wird, die Landeszentralen noch stärker in eine regierungsnahe Kontrolle und Weisung einzubinden, indem Stabsstellen angestrebt werden, die eine inhaltliche Ausrichtung auf „Demokratiebildung" umsetzen sollen (zuletzt zu verfolgen etwa in Berlin (Müller 2024), aber auch in Nordrhein-Westfalen). Das schränkt die ohnehin begrenzte Unabhängigkeit der Landeszentralen ein.

Problematisch ist dabei weniger, *dass* die staatlichen und staatsnahen Akteur:innen durch Förderprogramme das Feld der politischen Bildung beeinflussen, sondern *wie* sie das durch die einseitige präventive Ausrichtung und damit verbundene Einrichtung einer parallelen Förderstruktur tun. Diese Einflussnahmen stehen in Widerspruch mit Prinzipien der außerschulischen politischen Bildung: einerseits in der Wirksamkeit der „professionell und diskursiv legitimierte(n) Freiheit der Themen- und Methodenauswahl" (Reichling 2021, S. 113), was insbesondere die Vielzahl der freien, durch eine „relative Staatsferne" (ebd.) gekennzeichneten Träger betrifft, die

politische Bildung verengt und emanzipative Intentionen untergräbt. Andererseits mit Bezug auf den freien Zugang und die freiwillige Teilnahme, die einen Aushandlungsraum unterschiedlicher Milieus und Gruppen entgegen gruppenspezifischen Defizitzuschreibungen eröffnen und eine pädagogische Konstellation markieren, die erst die „Voraussetzung ihrer Wirksamkeit" ausmacht (ebd.).

Auf diese staatlichen Einflussnahmen reagieren Träger und Institutionen, wie Barbehön und Wohnig (2022) herausstellten, unterschiedlich, indem sie sich ihnen entweder fügen, sie umdeuten oder ihnen widersprechen (ebd., S. 14). Diese können konkret Ausdruck finden in einer Verunsicherung und Anpassung (z. B. durch das Überdenken öffentlicher Positionierungen) oder der Entwicklung von persönlicher Haltung im Sinne eines „‚Jetzt erst recht'-Selbstbewusstsein(s)", etwa in der Formulierung einer politischen Haltung, auf die politisch-fachliche Vernetzungen aufbauen (Hafeneger & Reisner 2024, S. 421).

Entsprechend ihrer Verstrickung in die feldspezifischen Machtverhältnisse bearbeiten die Akteur:innen die krisenhafte Zunahme antidemokratischer Haltungen auf unterschiedliche Weise, wodurch sich die politische Erwachsenenbildung anders konstituiert. Ähnlich verhält es sich in der Auseinandersetzung mit zwei globalen Krisen, auf die wir nachfolgend eingehen.

3 Politische Erwachsenenbildung und globale Krisenphänomene

Auf globaler Ebene prägen verschiedene Krisen das „gesellschaftliche Klima" mit. Nicht zuletzt durch die Covid-19-Pandemie wurden globale Krisen als Anlass und Aufforderung zur pädagogischen Bearbeitung breit in der Erwachsenenbildung diskutiert (Ebner von Eschenbach et al. 2023). Sie werden vor dem Hintergrund ihrer politischen, sozialen, kulturellen und historischen Einbettung etwa hinsichtlich ihrer Beständigkeit und Zeitlichkeit betrachtet (Latour 2018; Steg 2020) und fordern die politische Bildung im Besonderen dazu auf, sich zu ihnen und den damit einhergehenden Problemwahrnehmungen und Herausforderungen zu verhalten. Für Menschen liegen Krisen dann vor, wenn bestehende Handlungsweisen nicht mehr funktionieren und ihre nachhaltige Umstellung erzwingen (Dausien 2023, S. 22). Dabei werden sie entsprechend der individuellen Lebenslagen und des Habitus ungleich verarbeitet (Opheys & Bremer 2023). In Bezug auf die zeitliche Dimension können Krisen entweder in aktuellen Diagnosen (wie häufig der Krieg gegen die Ukraine) oder als erst für die fernere Zukunft (häufig die Klimakrise) bedeutsam formuliert werden. Dieser Differenzierung folgen meist Auseinandersetzungen darüber, wann das Handeln bzw. die Problemlösung einsetzen soll. Politische Bildung bewegt sich dabei nicht nur in einem Spannungsfeld zwischen Wissensvermittlung und Förderung von Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit, sondern sieht sich in Bezug auf gesellschaftliche Transformationsprozesse seit jeher mit der Frage konfrontiert, inwiefern in ihren Bildungsangeboten politische Aktion im Sinne von Partizipation pädagogisch begleitet werden

kann und soll (für einen Überblick: Hufer 2011, mit Schwerpunkt auf schulische politische Bildung: Wohnig, 2020). Anhand der beiden globalen Krisenphänomene *Krieg und Gewalt* sowie *sozial-ökologische Transformation* blicken wir auf ausgewählte Zeitdiagnosen und skizzieren damit zusammenhängende Dynamiken im Feld der politischen Bildung wie Implikationen für die politische Erwachsenenbildung.

3.1 Frieden als Perspektive politischer Erwachsenenbildung angesichts von Krieg und Gewalt

Mit den zahlreichen globalen Krisen- und Konfliktlagen kommt zum Ausdruck, dass die Welt gegenwärtig „considerably less peaceful" ist als noch vor 20 Jahren (GPI 2024, S. 28). Die Folgen sind nunmehr auch „vor der Haustür" fühlbar, etwa durch Inflation und höhere Lebenshaltungskosten, Ankunft von Geflüchteten, Diskussionen um eine Wiedereinführung der Wehrpflicht oder auch die Stationierung von Raketen. Zeitdiagnostisch kann zum einen festgehalten werden, dass sich infolge des Krieges gegen die Ukraine zentrale Gewissheiten von „Recht" und „Kooperation" in der internationalen Sicherheitspolitik auflösen (Kaim 2023, S. 8) und die schon länger beobachtete Erosion der „westfälischen (...) staatenüberwölbenden Rechtsordnung" voranschreitet (Meyers 2019, S. 16). Im Übergang „von der alten kooperativ-integrativen Ordnung zur neuen Konfliktordnung gegen und in Abgrenzung von Russland" (Major & Mölling 2022, S. 12) gerät für die Menschen – der Krisenbeschreibung von Dausien (2023) folgend – die bislang übliche Planbarkeit des eigenen Lebens und für die Gesellschaft einer langfristigen Zukunft zu einer diffizilen Aufgabe, bei der aktuell nur „auf Sicht" gefahren werden kann. Zum anderen steht der Krieg gegen die Ukraine nicht nur für die Verletzung der Souveränität eines Landes oder für eine Auseinandersetzung zwischen Auto- und Demokratie, sondern kann mit Dörre (2023) als Ringen der bipolaren Machtblöcke USA und China um eine „neue Weltordnung" (ebd., S. 87) verstanden werden. Dieses Ringen kann in einer „Zangenkrise" zwischen ökonomisch-sozialen als auch ökologischen Großgefahren situiert werden und geht angesichts der eingesetzten Waffentechnologie mit exterminatorischen Risiken für die gesamte Erde einher (ebd., S. 92–94).

Durch das Entstehen neuer Gewalträume (Meyers 2019) gewinnt die Auseinandersetzung mit Frieden, Sicherheit und militärischen Erwägungen an Bedeutung im politischen Diskurs. Vor diesem Hintergrund ist im Feld der politischen Bildung aktuell (und schon seit Längerem) umkämpft, welche normativen Grundlagen der Arbeit zugrunde zu legen sind: Ist es die „klassische" Friedenspädagogik, die an Galtung (1969) anknüpft, eine aktualisierte „Friedenspädagogik in Zeiten des Krieges" (Berghof Foundation 2022; Nielebock 2023), eine „gewaltsensible (politische) Erwachsenenbildung" (Zosel & Ahmad 2024), eine „Sicherheitspädagogik" (Reeb 2015) oder gar eine „Pädagogik der militärischen Verteidigung" (Abs 2023)? Unter welcher Flagge politische (Erwachsenen-)Bildung auch segelt, gilt es die durch die Kriegs- und Konflikthaftigkeit entstehenden Ungewissheiten, Angst- und Ohnmachtsgefühle, kurzum die gefühlt „dunklen Zeiten" aufzugreifen und Kriege und Gewalt sowohl für die Gegenwart als auch Zukunft besprech- und verstehbar zu machen. Angesetzt werden kann hier an

methodischen Ansätzen wie moderierten Kennenlern- und Austauschrunden, lebensgeschichtlichen Visualisierungstechniken (bspw. Lebensflussmodell) sowie bildbasierten Methoden (bspw. Collagen), um die biografischen und emotionalen Verstrickungen sowie eigene Wertgebundenheit sichtbar zu machen und gemeinsam mit Lernenden nach solidarischen Handlungsoptionen zu suchen (Berghof Foundation 2022). Dabei wären sowohl die durch Krieg verursachte Gewalt als auch die gemachten Erfahrungen erzwungener Migration erwachsenenpädagogisch stärker aufzugreifen, um sich kollektiv über die gemachten Ohnmachtserfahrungen hinwegsetzen zu können (Zosel & Ahmad 2024). Dass gerade die vulnerablen gesellschaftlichen Gruppen besonders von Gewalterfahrungen betroffen sind, verdeutlicht einmal mehr, dass Krisen ungleichheitsverschärfend wirken, auch weil Sicherheit sozial ungleich verteilt und diesbezügliche Bedürfnisse sozial ungleich erfüllt werden (Reeb 2015). Dies trifft im Übrigen nicht nur auf den Komplex Krieg und Gewalt zu, sondern auch auf die Klimakrise.

3.2 Handeln und Hoffnung als Perspektiven politischer Bildung in der sozial-ökologischen Transformation

Unter dem Eindruck der Fortschreitung und Vielschichtigkeit gesellschaftlicher Krisen und der Einsicht, „dass es so, wie es ist, weder bleiben wird noch weitergehen kann“ (Butterer et al. 2024, S. 115), werden Ansätze sozial-ökologischer Transformationen verhandelt, die im Zusammenhang mit einer „grundlegenden Umgestaltung von Wirtschaft und Gesellschaft hin zu sozial-ökologischer Gerechtigkeit und Demokratisierung zu denken“ (ebd., S. 117) sind und im Rahmen von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) als eines der 17 Sustainable Development Goals (SDGs) vorangetrieben werden sollen.

Die Frage danach, welche Rolle außerschulischer politischer Bildung bzgl. der intergenerationalen Aushandlung und Gestaltung einer sozial gerechten und ökologisch nachhaltigen Zukunft zukommt, wird im Positionspapier der Gemeinsamen Initiative der Träger politischer Jugendbildung (GEMINI) im Bundesausschuss Politische Bildung (bap e.V.) aufgegriffen. Dabei wird als Ausgangsproblematik herausgestellt, dass ein großer Teil der jungen Menschen sich mit ihren Interessen und Belangen von der etablierten Politik nicht gesehen und gehört fühlt. Eine Zielperspektive, die den Einbezug von Adressat:innen der jüngeren Generation in der Auseinandersetzung mit gesellschaftlicher Transformation besonders in projektiver Ausrichtung vorsieht, ist im Anschluss an der Idee einer „Generationengerechtigkeit“ als maßgebend zu verstehen: „Es wäre jedenfalls fatal, Bildungsprozesse ohne Blick auf Sinnbildungsmöglichkeiten der jüngeren Generation auszubuchstabieren – neben Gerechtigkeitsfragen eine der zentralen Dimensionen des Diskurses zum ‚guten Leben’“ (Ricken 2024, S. 16).

Im Diskurs um die Klimakrise und die damit einhergehende Ungewissheit bzgl. der Folgen für Natur und Mensch macht sich stellenweise das Gefühl breit, einer unausweichlichen Apokalypse ausgeliefert zu sein. Um einer solchen Hoffnungs- und Perspektivlosigkeit, die das Subjekt im Handeln hemmen können, entgegenzuwirken, widmen sich Konzepte der Förderung von Utopiefähigkeit (Arens et al. 2017)

und setzen dabei Hoffnung konstitutiv für ein über den Status quo hinausgehendes Miteinander-Denken und -Reden sowie für ein Anstoßen von Veränderungsprozessen. Versuche, Hoffnung als Bestandteil in der politischen Bildung stärker in den Blick zu nehmen (Besand 2019) oder Pädagogik im Allgemeinen als „hoffnungsinhärente Praxis" (Schluß 2023, S. 345) zu rahmen, werden aus einer postapokalyptischen Perspektive (Friedrichs, 2024) vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Erkenntnisse zu den planetaren Belastungen und Krisen und der Dringlichkeit ihrer Bearbeitung dagegen als nicht zielführend und fast schon naiv gedeutet. So wird im Hinblick auf die Relationierung von politischer Bildung und Zukunft eine zunehmende *„Methodologisierung des Zukünftigen"* (ebd., S. 5, H. i. O.), etwa durch Szenariotechniken oder Zukunftswerkstätten, in der Bildungspraxis problematisiert. Indem in der pädagogischen Bearbeitung auf Planungskompetenzen und wenig auf konkretes Handeln abgezielt werde, verliere sie nicht nur den Blick für die gegenwärtigen Zustände, in denen sich die antizipierten Krisen bereits andeuten, sondern auch den Kontakt zum Zukünftigen. Politische Bildung, die sich den großen Themen sozial-ökologischer Transformation annimmt und dabei im Modus der Hoffnung operiert, halte die Zukunft lediglich auf Abstand und könnte, den Gedanken weiterführend, eher zu einem „Downplaying" der Gefahren für Natur und Mensch beitragen.

Weniger auf ökologische Missstände denn auf soziale Ungerechtigkeiten bezogen plädierte Paulo Freire im Vorwort seines späteren Werkes „Pädagogik der Hoffnung. Eine Wiederbegegnung mit der Pädagogik der Unterdrückten" (1992) für eine kritische und produktive Perspektive auf Hoffnung. Er verwies auf ihre Notwendigkeit in der pädagogischen Praxis, wenn sie konkret auf die Verbesserung struktureller Verhältnisse für marginalisierte und benachteiligte Gruppen abzielen will, ohne sie für ausreichend zu nehmen:

„Mit ihr (der Hoffnung, Zusatz d. A.) allein lässt sich der Kampf nicht gewinnen, aber ohne sie schwindet und schwankt der Kampf. (...) Zu glauben, dass die Hoffnung allein die Welt verändert, und motiviert aus dieser Naivität heraus zu handeln, ist ein ausgezeichneter Weg, um in Verzweiflung, Pessimismus und Fatalismus zu verfallen. Aber auf die Hoffnung im Kampf um die Verbesserung der Welt zu verzichten, als ob sich der Kampf ausschließlich auf kalkulierte Handlungen, auf reine Wissenschaftlichkeit reduzieren ließe, ist eine leichtsinnige Illusion" (ebd., S. 24–25, Übersetzung d. A.).

Damit die politische Bildung nicht Gefahr läuft, weder mit ihrer Abkehr von Hoffnung sinnlos und resignationsfördernd zu werden noch realitätsfern und idealisierend zu agieren, liegt es nahe, dass sie zwischen einer forschungsbezogenen Auseinandersetzung mit Zukunft(sprognosen) und einer der Hoffnung zugewandten pädagogischen Haltung changieren muss. Freilich gilt es ebenso die Forderungen nach Veränderungsbemühungen auf individueller Ebene im Hinblick auf ungleichheitsbezogene Zugänge und Voraussetzungen der Subjekte zu hinterfragen und auch immer ins Verhältnis zu solidarischen Lebensweisen zu setzen.

4 Fazit: Krisenbearbeitung und ungleichheitssensible politische Erwachsenenbildung

Angesichts der beschriebenen krisenhaften Zuspitzungen zeigen sich in der Zusammenschau unterschiedliche Herausforderungen für die politische Erwachsenenbildung, auf die sie reagieren muss. Die gesellschaftlichen Anrufungen und politischen Erwartungen sind dabei heterogen und eingeleitete Entwicklungen verändern die Strukturen politischer Bildung. Im *Feld der politischen Bildung* zeigen sich dabei erste Verschiebungen, die sich entlang der skizzierten Schauplätze wie folgt zusammenfassen lassen:

1. In der „wehrhaften Demokratie" ringen staatliche Akteur:innen stärker denn je darum, politische Bildung zur Systemstabilisierung „vor den Karren zu spannen". Wenn Lernende aber auf Gefährder:innen der Zukunft nach einem „Freund-Feind-Schema" reduziert werden, werden sie nicht als eigensinnige soziale Subjekte mit unterschiedlichen Erwartungen und Interessen sowie sozialen und biografischen Voraussetzungen wahrgenommen. Die (Rück-)Besinnung auf Grundgedanken einer kritisch-emanzipatorischen politischen Bildung in ihrer gesamtgesellschaftlichen Bedeutung (Chehata et al. 2024), die Demokratie als gemeinsamen Aushandlungsraum versteht, kann hier ein wichtiges Korrektiv gegenüber dem negativistischen Bild der Vorbeugung und Bewältigung von Gefahren sein.
2. Im Hinblick auf die globalen Krisen und Konflikte drängen zunehmend weltgesellschaftliche Fragen auf den Plan, zu denen sich die politische Erwachsenenbildung aufgrund von Krieg und Gewalt sowie der Notwendigkeit einer sozialökologischen Transformation verhalten muss. Für eine global orientierte politische Erwachsenenbildung in den aktuell „dunkel" erscheinenden Zeiten sehen wir als Erfordernis, mit Adressat:innen wieder stärker zukunftsorientierte – mithin utopische – Lebens- und Gesellschaftsentwürfe zu entwickeln und solidarische und kollektive Handlungsoptionen aufzuzeigen, die auf die beschriebenen Krisensituationen reagieren.

Bei diesen Überlegungen halten wir es schließlich für wichtig, der Dimension sozialer Ungleichheit auch in Praxiskontexten deutlich mehr Beachtung zu schenken. Folgt man der von Mau et al. (2023) vorgelegten Diagnose der „Triggerpunkte", so ist die Gesellschaft in Bezug auf die Einstellungen zu wichtigen gegenwärtigen Konfliktthemen (gesellschaftliche Teilhabe, Migration, Ökologie/Klima, Geschlechtergerechtigkeit) zum einen deutlich weniger gespalten als häufig (auch in der politischen Bildung) angenommen wird; es dominieren oft „‚Middle of the road'-Positionen" (ebd., S. 381). Zum anderen aber spielen bei der Wahrnehmung und Bewertung dieser Themen bzw. „Krisen" Unterschiede nach sozialer Ungleichheit eine zentrale Rolle. Dabei geht es meist darum, wie – im Alltag wie in der Bildungsarbeit – über Themen gesprochen wird und wie sie mit der eigenen Lebenswirklichkeit in Verbindung gebracht werden. So stellen sozial unten stehende Klassen und Milieus in Bezug auf den Umgang mit

Migration und Klimakrise häufig Knappheit, gerechte Verteilung von Lasten und Konkurrenzerleben in den Vordergrund und was das „Treiben *anderer* (…) für den eigenen Alltag bedeuten könnte", während Angehörige mittlerer und oberer Klassen „viel stärker ihr *eigenes Handeln* in den Vordergrund" stellen und eine konsum- und klimafreundliche Lebensweise stilisieren (ebd., S. 391; H. i. O.). Wenn etwa das Konzept der „imperialen Lebensweise" (Brand & Wissen, 2017) auch in der politischen Erwachsenenbildung nicht selten als angemessene Antwort auf die Klimakrise diskutiert wird, dann ist dieses (wie auch andere Konzepte) daraufhin zu befragen, inwiefern die Dimension sozialer Ungleichheit dabei mitgedacht wird (Hürtgen 2020) und welche Auswirkungen die darin enthaltenen universalisierenden Konstruktionen und Adressierungen hinsichtlich der nicht tragfähigen Dichotomie von Globaler Norden und Globaler Süden auf die Konzeption politischer Bildung haben (Kleinschmidt 2023). Auch am Beispiel der Corona-Krise konnte herausgearbeitet werden, welche Bedeutung soziale Ungleichheit für die Alltagspraxis hat und dass die politische Erwachsenenbildung dieser Ebene oft zu wenig Beachtung geschenkt hat (Opheys & Bremer 2023).

Kommt man zurück auf das Konzept des *Feldes der politischen Bildung* und die Ansatzpunkte für politische Bildungspraxis, so landet man mit diesem Aspekt in Bezug auf die Akteur:innen des Feldes bei den Adressat:innen und Teilnehmenden und ihren von Ungleichheit geprägten Lebenswelten. Ihre Position in diesem Feld ist einerseits schwach, da sie im Vergleich zu den anderen Akteur:innen und gemäß ihrer ungleich vorhandenen Ressourcen ihre Interessen und Anliegen in die Konstitution politischer Erwachsenenbildung erschwert selbst einbringen können. Sie sind darauf angewiesen, dass ihre Lebens- und Interessenlagen von anderen, mächtigeren Protagonist:innen im Feld angemessen gedeutet und aufgegriffen werden. Andererseits ist ihre Position auch insofern stark, da sie diese Rolle entsprechend ihren biografischen und sozialen Hintergründen mit „widerständigen Praktiken" durchbrechen können, wodurch auch die Nicht-Teilnahme als ein nicht zu unterschätzender Indikator ins Blickfeld rückt. Für die politische Erwachsenenbildung ist es dann wichtig, sich für solche Momente des Widerständigen verstärkt zu sensibilisieren.

Literatur

Abs, H. J. (2023). Neue Friedenspädagogik in Kriegszeiten. *Pädagogik,* 3, 10–13. https://doi.org/10.3262/paed2303010.

Achour, S. & Gill, T. (2019). „Liebe Teilnehmende, liebe Gefährderinnen und Gefährder!" Extremismusprävention als politische Bildung? *Journal für politische Bildung,* 9 (2), 32–36. https://doi.org/10.46499/1438.759.

Arens, M., Möllmann, A. & Trumann, J. (2017). *Von der Utopiewerkstatt zur zukünftigen Stadtgestalt*. Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung e.V. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-67766-1.

Barbehön, M. & Wohnig, A. (2022). Politische Bildung in der und für die Demokratie. Über das Verhältnis von staatlichem Regieren und politischem Bilden. *APuZ*, 72 (48), 11–16.

Berghof Foundation Friedenspädagogik Team Tübingen (2022, 17. März). *11 friedenspädagogische Denkanstöße für den Umgang mit dem Ukraine-Krieg*. https://berghof-foundation.org/news/friedenspaedagogische-denkanstoesse-fuer-den-umgang-mit-krieg-2.

Besand, A. (2019). Über Hoffnung und ihre Losigkeit. Politische Bildung im Zeitalter der Illusionskrise. In A. Besand, B. Overwien & P. Zorn (Hrsg.), *Politische Bildung mit Gefühl*, 174–186. BpB.

BMFSFJ & BMI (2021). *Eckpunkte für ein Gesetz zur Stärkung und Förderung der wehrhaften Demokratie*. https://www.bmfsfj.de/resource/blob/179334/97576dd4a085ab28e0cb564132e87e4c/20210512-eckpunkte-wehrhafte-demokratie-gesetz-data.pdf.

Bourdieu, P. (2001). Das politische Feld. In Ders. (Hrsg.), *Das politische Feld*, 41–66. UVK.

Brand, U. & Wissen, M. (Hrsg.) (2017). *Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus*. Oekom-Verlag.

Bremer, H., Cora, S., Opheys, C. & Zosel, T. (2024). Das Feld der politischen Bildung. Konturen und exemplarische Einordnungen kontroverser Debatten um Neutralität, Diskriminierungskritik und politische Grundbildung. In D. Feldmann, S. Pelzel & J. Sämann (Hrsg.), *Kampffeld politische Bildung. Zur Analyse und Kritik aktueller Versuche von Einhegung, Einebnung und Begrenzung*, 49–64. Verlag Westfälisches Dampfboot.

Butterer, H., Lingenfelder, J. & Pelzel, S. (2024). Kritische politische Bildung in sozial-ökologischen Krisen. In. Y. Chehata, A. Eis, B. Lösch, S. Schäfer, S. Schmitt, A. Thimmel, J. Trumann & A. Wohnig (Hrsg.), *Handbuch kritische politische Bildung*, 115–123. Wochenschau Verlag.

Bürgin, J. (Hrsg.) (2021). *Extremismusprävention als polizeiliche Ordnung. Zur Politik der Demokratiebildung*. Beltz Juventa.

Chehata, Y., Eis, A., Lösch, B., Schäfer, S., Schmitt, S., Thimmel, A., Trumann, J. & Wohnig, A. (Hrsg.) (2024). *Handbuch kritische politische Bildung*. Wochenschau Verlag.

Dausien, B. (2023). Aus Krisen lernen? Gedanken zum Verhältnis von Krisenerfahrung und Lernprozessen aus einer biographietheoretischen Perspektive. In M. Ebner von Eschenbach, B. Käpplinger, M. Kondratjuk, K. Kraus, M. Rohs, B. Niemeyer & F. Bellinger (Hrsg.), *Re-Konstruktionen – Krisenthematisierung in der Erwachsenenbildung*, 19–38. Verlag Barbara Budrich.

Dörre, K. (2023). Nach der Zeitenwende. Der Krieg gegen die Ukraine und der Kampf um eine neue Weltordnung. *Das Argument*, 340 (1/2), 87–112.

Ebner von Eschenbach, M., Käpplinger, B., Kondratjuk, M., Kraus, K., Rohs, M., Niemeyer, B. & Bellinger, F. (Hrsg.) (2023). *Re-Konstruktionen – Krisenthematisierung in der Erwachsenenbildung*. Verlag Barbara Budrich.

Forum kritische politische Bildung (2023, 19. März). *FAQ zum „Extremismus"-Konzept und zu Verfassungsschutzüberprüfungen in der Demokratie(bildungs)förderung*. https://akg-online.org/arbeitskreise/fkpb-forum-kritische-politische-bildung/faq-e-konzept-und-gesinnungspruefung.html.

Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. (2. Aufl.). Siglo Veintiuno Editores.

Friedrichs, W. (2024). Politische Bildung und Zukunft im 3. Jahrtausend. In Ders. (Hrsg.), *Politische Bildung und Zukunft. Wie Herausforderungen im Anthropozän denken?* 3–18. Springer VS.

Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, 6 (3), 167–191. https://www.jstor.org/stable/422690.

GEMINI (2023). *Positionspapier: Politische Jugendbildung für die sozial ökologische Transformation*. https://www.demokratiestaerkerinnen.de/images/Materialien/Politsche%20Jugendbildung%20fur%20die%20sozial-okologische%20Transformation.pdf.

GPI (2024). *Global Peace Index 2024*. https://www.visionofhumanity.org/wp-content/uploads/2024/06/GPI-2024-web.pdf.

Hafeneger, B. & Reisner, L. (2024). Jugendverbandsarbeit unter Druck?! Einblicke in eine aktuelle „Sorge-Studie". *deutsche jugend*, 72 (10), 419–433. https://doi.org/10.3262/dj2410419.

Hafeneger, B. (2019). Politische Bildung in Krisenzeiten – Im Spannungsfeld von Feuerwehr, Prävention, Aufklärung und Kritik. *deutsche Jugend*, 67 (2), 55–63. https://doi.org/10.3262/dj1902055.

Holzer, D. (2017). *Weiterbildungswiderstand*. Bielefeld: transcript.

Hürtgen, S. (2020). Arbeit, Klasse und eigensinniges Alltagshandeln: Kritisches zur imperialen Lebensweise – Teil 1. *PROKLA. Zeitschrift für Kritische Sozialwissenschaft*, 50 (198), 171–188. https://doi.org/10.32387/prokla.v50i198.1832.

Hufer, K.-P. (2011). Politische Bildung und politische Aktion. Rekonstruktion der Kontroversen und der Konsequenzen seit den 60er Jahren. In B. Widmaier & F. Nonnenmacher (Hrsg.), *Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung*, 67–81. Schwalbach/Ts.

Kaim, M. (2023). Auflösung von Gewissheiten. Welche politischen Folgen hat der Krieg in der Ukraine? *Außerschulische Bildung*, 3, 4–9.

Kleinschmidt, M. (2023). Zur Kritik der Kritik der Imperialen Lebensweise. Dekoloniale Betrachtungen. In. L. Kierot, U. Brand & D. Lange (Hrsg.), *Solidarität in Zeiten multipler Krisen. Imperiale Lebensweise und politische Bildung*, 33–48. Springer VS.

Latour, B. (2018). *Das terrestrische Manifest*. Suhrkamp Verlag.

Major, C. & Mölling, C. (2022). Europas Neue (Un-)Sicherheit. Von der Friedens- zur Konfliktordnung. *APuZ*, 28–29 (72), 10–15.

Mau, S., Lux, T. & Westheuser, L. (2023). *Triggerpunkte. Konsens und Konflikt in der Gegenwartsgesellschaft*. Suhrkamp.

Meyers, R. (2019). Krieg und Frieden. In H. J. Gießmann & B. Rinke (Hrsg.), *Handbuch Frieden* (2. Aufl.), 1–42. Springer VS.

Müller, S. (2024, 20. September). Werden vom Berliner Senat Aufpasser eingesetzt? *rbb 24*. https://www.rbb24.de/politik/beitrag/2024/09/berlin-landeszentrale-fuer-politische-bildung-senat-einfluss-zensur.html.

Nielebock, T. (2023). Bleibt nur Gegengewalt? Gesinnungsethischer Verteidigungsbellizismus als Herausforderung für die politische Bildung. *Außerschulische Bildung,* 54 (3), 25–33.

Niggemann, J. (2020). Einbildungsfern. Neutralitätszwang und Präventionsdogma: Zwei aktuelle Strategien gegen (kritische) Politische Bildung. *Magazin erwachsenenbildung.at,* 39. https://doi.org/10.25656/01:18974.

Opheys, C. & Bremer, H. (2023). Die Proteste im Kontext der Corona-Krise als Ausdruck politischen Unbehagens. Perspektiven für eine ungleichheitssensible politische Bildung. In M. Ebner von Eschenbach, B. Käpplinger, M. Kondratjuk, K. Kraus, M. Rohs, B. Niemeyer & F. Bellinger (Hrsg.), *Re-Konstruktionen. Krisenthematisierungen in der Erwachsenenbildung,* 167–178. Verlag Barbara Budrich.

Reeb, H.-J. (2015). Sicherheit in der politischen Bildung. *Polis,* 19 (1), 13–15.

Reichling, N. (1999). Ziele und Erwartungshorizonte in der Erwachsenenbildung. In W. Beer & W. Cremer (Hrsg.), *Politische Erwachsenenbildung. Ein Handbuch zu Grundlagen und Praxisfeldern,* 145–165. Bundeszentrale für politische Bildung.

Reichling, N. (2021). Mehr Demokratie wagen oder mehr „QUANGOs" riskieren? Zwischenfragen zu Demokratieförderung, Zivilgesellschaft und politischer Bildung. *vorgänge,* 60 (3), 105–116.

Ricken, N. (2024). Über die Zukunft der ‚Bildung'. *Journal für politische Bildung,* 14 (1), 12–16. https://doi.org/10.46499/2350.2968.

Schluß, H. (2023). Pädagogik der Hoffnung im ausgehenden Anthropozän? Plädoyer für eine Pädagogik der Hoffnung innerhalb der Grenzen der bloßen Prognosen. *Vierteljahresschrift wissenschaftlicher Pädagogik,* 99 (3), 337–355. https://doi.org/10.30965/25890581-09703104.

Steg, J. (2020). Was heißt eigentlich Krise? *Soziologie,* 49 (4), 423–435.

Widmaier, B. (2018). Demokratiebildung, Demokratieförderung, Demokratiepädagogik, Demokratieerziehung, Demokratiedidaktik, Demokratielernen, Demokratieentwicklung … wie jetzt? Die neue Unübersichtlichkeit in der politischen Bildung. In *Hessische Blätter für Volksbildung,* 68 (3), 258–266.

Wohnig, A. (2020). Zum Stellenwert der politischen Aktion in der politischen Bildung. In Ders. (Hrsg.), *Politische Bildung als politisches Engagement. Überzeugungen entwickeln, sich einmischen, Flagge zeigen,* 152–165. Wochenschau-Verlag.

Zeuner, C. (2010). Aufgaben und Perspektiven der Erwachsenenbildung in einer demokratischen Gesellschaft. In S. Aufenanger, F. Hamburger, L. Ludwig & R. Tippelt (Hrsg.), *Bildung in der Demokratie,* 169–187. Verlag Barbara Budrich.

Zosel, T. & Ahmad, F. (2024). Flucht vor Krieg und gesellschaftliche Teilhabe. Theoretische und methodische Ansätze für eine gewaltsensible (politische) Erwachsenenbildung. *Magazin erwachsenenbildung.at,* 53, 18–25.

Autor*innen

Helmut Bremer, Prof. Dr., Professor für Erwachsenenbildung/Politische Bildung an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen

Songül Cora, Fachgebiet Erwachsenenbildung an der Universität Duisburg-Essen; Projekt DigiTaKS* zum Thema Diversität und Partizipation im digitalen Lernen

Catrin Opheys, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachgebiet Erwachsenenbildung/Politische Bildung an der Universität Duisburg-Essen

Tim Zosel, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachgebiet Erwachsenenbildung/Politische Bildung an der Universität Duisburg-Essen

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 23. Januar 2025 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on the 23th of January 2025.

Hessischer Volkshochschulverband e. V. (hvv) (Hrsg.)
Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) – 2025 (2)
DOI: 10.3278/HBV2502W003
ISSN: 0018–103X wbv.de/hbv hessische-blaetter.de

Das Kontroversitätsgebot als Waffe gegen Inklusion

Von einer wehrhaften, nicht neutralen politischen Bildung als Antwort

Tina Hölzel-Chokharash

Zusammenfassung

Politische Bildung steht aktuell unter Druck. Gerade wenn sie dann auch noch inklusive Anliegen und Ansprüche formuliert, sieht sie sich in den letzten Jahren vermehrt antidemokratischen Angriffen ausgesetzt, die nicht zuletzt Forderungen nach politischer Neutralität stark machen. Diese berufen sich dabei auf das Kontroversitätsgebot und wollen ein Eintreten für inklusive politische Bildungsräume erschweren. Der vorliegende Beitrag zeichnet diese Herausforderungen exemplarisch nach, zeigt mittels des Modells zu den Kontroversen und Nicht-Kontroversen Sektoren politischer Bildung auf, wie ein klarer, demokratischer und normativer Rahmen für politische Bildungsprozesse praktisch eingeübt werden kann und unterstreicht so: (Inklusive) politische Bildung darf nicht neutral gegenüber Ausgrenzung sein.

Stichwörter: Politische Bildung; Kontroversität; Inklusion; antidemokratische Positionen

Abstract

Civic education is currently under pressure. Particularly when it formulates inclusive concerns and demands, civic education has increasingly been subjected to anti-democratic attacks in recent years, which have notably strengthened calls for political neutrality. These appeals often invoke the principle of controversy, aiming to hinder efforts to create inclusive spaces for political education. This article examines these challenges using the model of controversial and non-controversial sectors in political education, demonstrating how a clear, democratic, and normative framework for political education processes can be practically implemented. It underscores the key message: (inclusive) political education must not be neutral in the face of exclusion.

Keywords: Civic education; controversy; inclusion; anti-democratic positions

1 Aktuelle Herausforderungen inklusiver politischer Bildung in Zeiten antidemokratischer Positionen und Einstellungen

Politische Bildung steht seit geraumer Zeit unter Druck. Das Erstarken antidemokratischer Akteur:innen und die zunehmende Verbreitung menschenfeindlicher Einstellungen in der Gesellschaft machen auch vor politischer Bildung nicht Halt. Nicht selten ist unter Anbetracht der gesellschaftspolitischen Weltlage mit Pandemien, Kriegen, Klimawandel und dem Erstarken rechtsextremer Positionen und Einstellungen sowie gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit die Rede von multiplen Krisen, die extremistische und vereinfachte Feindbilder als globale Lösung anbieten und zur Spaltung der Gesellschaft beitragen. Gerade in Zeiten multipler Krisen scheinen menschenrechtsorientierte Errungenschaften und Prozesse wie die einer sich inklusiv gestaltenden (politischen) Bildung schnell infrage gestellt. Gesellschaftspolitische Ereignisse wie die gemeinsame Abstimmung von CDU/CSU und AfD im Bundestag am 29.01.2025 oder auch politisch bildnerische Praxisbeispiele wie Elternbeschwerden gegen Demokratie-Tage, durch das Kollegium verhinderte Integrationsprojekte oder Dienstaufsichtsbeschwerden gegen Lehrkräfte verdeutlichen diesen Druck (Behrens et al. 2021).

Die damit verbundenen Herausforderungen in der Bildungspraxis verunsichern politische Bildner:innen nachhaltig – auch außerhalb von Schule (ebd.; Jugel & Hertel 2024). Um dieser Unsicherheit zu begegnen und politische Bildung besser auf diese multiplen Herausforderungen vorzubereiten, betrachtet dieser Artikel bisher verkürzt argumentierte fachdidaktische Grundfragen wie die nach einem wertgebundenen und eben dadurch demokratisch inklusiven politisch-bildnerischen Professionsverständnis und findet (neue) Vergewisserung und Positionierung inklusiver politischer Bildung gegenüber jenen antidemokratischen Forderungen an eine neutrale und damit oftmals diskriminierende politische Bildung. Im Fokus ist dabei vor allem die Praxis der politischen Erwachsenenbildung, wenngleich viele Synergien zur schulischen politischen Bildung zu entdecken sind.

Hierfür wird nach einem Grundverständnis von inklusiver politischer Bildung gefragt, um daran eine vermeintlich schon längst geklärte Frage anzuschließen nach dem, was Kontroversität heute eigentlich heißt. Aktuelle Herausforderungen der politischen Bildung werden im Anschluss daran kurz skizziert, um aufbauend eben jene Bemühungen zur Diskurs- und Professionsverschiebung der politischen Bildung mittels einer konkreten Argumentation von Kontroversität und vermeintlicher Neutralität vor inklusiver politischer Bildungspraxis klarzuziehen. Abschließend soll noch ein Modell vorgestellt werden, das helfen kann einzuüben, wo und wie Diskussionen im Kontext inklusiver politischer Bildung verortet und von dort aus mit Haltung geführt werden können.

2 Inklusive politische Bildung

Die Auseinandersetzung der politischen Bildung mit Inklusion reicht nun schon ein paar Jahre zurück. Neben vielen Uneinigkeiten wie auch teils auseinandergehenden Vorstellungen davon, was Inklusion nun eigentlich sei, ist dennoch in den letzten Jahren der Auseinandersetzung deutlich geworden: Inklusion ist nicht nur ein zentraler Anspruch an politische Bildung, sondern reicht auch im Fachdiskurs der Politikdidaktik über ein Verständnis hinaus, welches nur die Integration von Menschen mit Behinderungen in schulische Systeme fasst. Gleichsam ist es nicht leicht im Dickicht der (politikdidaktischen) Inklusionsverständnisse die *eine* tragfähige Definition von Inklusion zu finden. Vielmehr scheint es gar nicht möglich, denn allein die vielfältigen Möglichkeiten den Begriff Inklusion zu verstehen, sind so divers wie das Feld und die Disziplinen, die sich mit Inklusion befassen.

Und obwohl der Begriff nun schon über ein Jahrzehnt die politische Bildungsdebatte prägt, ist er weiterhin wissenschaftlich und politisch hoch umstritten und teilweise widersprüchlich. Einige sprechen aus diesem Grund gar von einer „babylonischen Sprachverwirrung“ (Wocken 2009, S. 2) oder von einer Karriere der „Verwahrlosung“ (Katzenbach 2015, S. 19) des Inklusionsbegriffs. Da die Diskussion um den Inklusionsbegriff in der politischen Bildung jedoch schon anderweitig sowohl aus theoretischer (vgl. Jugel et al. 2020) wie auch empirischer Sicht (vgl. Besand et al. 2018, S. 20–21; S. 45–50) geführt wurde, soll an dieser Stelle nur zusammenfassend ein Inklusionsverständnis präsentiert werden. Dieses definiert Inklusion entlang verschiedener Verständnisdimensionen. Diese beziehen sich zum einen auf die Ziele von Inklusion; die Menschen, die Inklusion betrifft; die Räume und Orte, die für Bildungsprozesse gewählt werden, sowie die Abgrenzungsversuche und Darstellungsformen von Bildungsangeboten und Bildungsbeteiligung (vgl. ausführlich bei Jugel et al. 2020). Bringt man an dieser Stelle diese Dimensionen zusammen, so ergibt sich für den vorliegenden Beitrag folgendes Inklusionsverständnis:

„Inklusion ist ein in allen gesellschaftlichen Teilbereichen vernetzt verlaufender Wandlungsprozess, der darauf abzielt, Ausschluss und Diskriminierung zu überwinden und jedem Menschen in allen gesellschaftlichen Lebensbereichen auf der Grundlage seiner individuellen Bedürfnisse selbstbestimmte Teilhabe zu ermöglichen.“ (ebd., S. 31)

Obgleich sich viele Fachdidaktiker:innen unter einer solchen Definition vereinen können, bleibt diese auf einer bildungspraktischen Ebene immer noch eher abstrakt und allgemein und folglich wenig handlungsanleitend. Zudem bürgt eine solch weite Definition insbesondere in Bezug auf das Zielgruppenverständnis von Inklusion weitere kritische Angriffspunkte: So betont David Jahr, dass Ansätze, die einen Einbezug „aller Menschen“ fordern, Gefahr laufen in so verstandenen Inklusionsbegriffen vulnerable Gruppen erneut aus dem Fokus zu verlieren und damit wiederholt dazu beizutragen, dass häufig ausgeschlossene und nicht selten als herausfordernd beschriebene oder zu Politik vermeintlich entfernte Gruppen und Minderheiten aus der gelebten Praxis politischer Bildung verschwinden (vgl. Jahr 2019, S. 26). Auch wenn Besand und

Jugel 2015 bereits gute Gründe anführen in inklusiven Prozessen spezifische Zielgruppenbeschreibungen zu überwinden (vgl. Besand & Jugel 2015, S. 106 ff.), um u. a. defizitorientierte, verkürzte Zuschreibungen zu vermeiden, scheint es an anderer Stelle essenziell, dass spezifische von Ausschluss betroffene Gruppen im Sinne des Empowerments hinter einem gemeinsamen Begriff oder einer gemeinsamen Bewegung gezielt und exklusiv vereinigt werden können (vgl. Boger 2019, S. 36).

3 Wenn aus „für alle“ gegen Einzelne wird! Von der Umdeutung und Instrumentalisierung von Inklusionsforderungen

Nicht nur der Blick auf diese grundlegende Argumentation für und wider von spezifischen Zielgruppen erscheint spannend, sondern gerade im Zusammenhang mit den bereits andressierten multiplen Krisen der letzten Jahre muss der Blick genauer auf die Verwendung vermeintlich inklusiver Formeln, wie „für alle“ oder auch „ohne Ausgrenzung“ ebenso wie „Neutralität und Offenheit“, gerichtet werden. So können zum Beispiel im Kontext der Black-Lives-Matter-Bewegung wie auch der Corona-Debatte im deutschen Bildungswesen Instrumentalisierungsversuche eben solcher gängiger Inklusionsformeln beobachtet und beschrieben werden. Ein konkretes Beispiel, in dem inklusive Forderungen genutzt werden, um ausschließende und exklusive und nicht selten auch antidemokratische Prozesse zu stützen, soll an dieser Stelle im Zeitraum der Corona-Pandemie beschrieben werden. Wie in den Abbildungen 1 bis 3 zu sehen ist, wird an einer Schule die inklusionsanmutende Formel von „Schule für alle“ sowie der Ruf nach dem Ende der „Ausgrenzung“ als Forderung gegen Corona-Schutzmaßnahmen wie das Tragen von Masken oder die Notwendigkeit von Corona-Tests genutzt.

Abbildung 1: Schule für alle ohne Ausgrenzung!

Abbildung 2: Beendet den Test- und Maskenwahn!

Abbildung 3: Alle Plakate

Hier wird eine Inklusionsforderung zur Überwindung von diskriminierendem Ausschluss gezielt genutzt, um sie mit einer ideologischen und verschwörungserzählerischen Aufforderung nach dem Ende des „Wahns“ gleichzusetzen.

Bereits an dieser Stelle des Artikels wird deutlich, dass die teils unscharfe Bestimmung und alltäglich verwaschene Nutzung solcher Inklusions-Formeln wie „für alle“ von verschiedenen Stellen durchaus als argumentative Waffe gegen inklusive und menschenrechtsorientierte Bewegungen genutzt wird und sogar explizit Räume der Bildung schaffen möchte, die sich faktischer, menschenrechtsorientierter wie auch demokratischer Bildung verwehren will. Ähnlich kann diese argumentative wie sprachliche Aneignung und revisionistische Umdeutung von Inklusionsformeln und -forderungen auch in anderen Bereichen und Themen beobachtet werden: So geschieht dies beispielhaft auch, wenn aus Bewegungen wie „Black-Lives-Matter“ Nutzungen und Umdeutungen hin zu „All-Lives-Matter“ aufgegriffen werden, die nicht nur die rassistische Diskriminierungserfahrung negieren, sondern auch zu relativieren versuchen.

Nicht nur Inklusionsformeln, sondern auch Grundsteine der politischen Bildung wie der Beutelsbacher Konsens werden unter den aktuellen antidemokratischen Herausforderungen ganz bewusst neu gedeutet und definiert. Widmaier sieht die Ursachen dafür ähnlich wie beim Inklusionsbegriff darin begründet, dass man „im Themen- und Diskussionsfeld der politischen Bildung vielerorts mit eher unklaren Begriffen, Begriffskombinationen und Begriffsgebräuchen konfrontiert wird" (Widmaier 2020, S. 19). Eben jene Unklarheiten führten – wie bis hierher bereits verdeutlicht – in den letzten Jahren dazu, dass zum Beispiel rechte Akteure den Beutelsbacher Konsens als argumentative Waffe der Neutralität gegen eine demokratische politische Bildung richten. Dies geschah an verschiedenen Stellen zum Beispiel über sogenannte Meldeplattformen.

Meldeplattformen als Webseiten, auf denen Bildner:innen anonym gemeldet werden sollen, wenn diese gegen das vermeintliche Neutralitätsgebot der politischen Bildung verstoßen, verdeutlichen konkret, dass sich „problematische Tendenzen in der Theorie und Praxis demokratischer Erziehung und Bildung (etablieren), die umso fragwürdiger werden, je größer die Spannung zwischen den Gepflogenheiten der politischen Debattenkultur in einem bestimmten soziopolitischen Kontext und den Standards des öffentlichen Vernunftgebrauchs und der Argumentation wird, die man in pädagogischen Kontexten erwarten kann und erwarten sollte“ (Drerup & Yacek 2020, S. 22).

Es überrascht dabei nicht, dass solche Entwicklungen in reaktionären Zeiten Aufwind bekommen, ist es doch kein Zufall, „dass nach einer längeren Periode der Vernachlässigung grundlegender gesellschaftlicher Legitimationsfragen in der (...) politischen Bildung heute ein kritisches Hinterfragen des Kontroversitätsgebots eingesetzt hat und mit einer erneuten Diskussion über die politischen und gesellschaftlichen Ziele der politischen Bildung einhergeht“ (Pohl & Bruchstein, 2020, S. 16).

Dabei treffen wie bereits einleitend beschrieben verschiedene Faktoren zusammen, die eine inklusive politische Bildung herausfordern: aktuell wachsende Legitimationsprobleme liberaler Demokratien, europa- und auch weltweite Zustimmungs-

anstiege antidemokratischer und rechtspopulistischer Positionen, Proteste gegen den Klimawandel oder auch Auseinandersetzungen rund um die Corona-Pandemie. All jene gesellschaftspolitischen Krisen und Diskursfelder schaffen einen erhöhten Handlungsbedarf und Orientierungs- wie auch Sicherheitsbedürfnisse bei (politischen) Bildner:innen.

4 Wenn Kontroversität als Neutralitätsforderung zur Waffe gegen inklusive politische Bildung wird

Ungenaue Positionierung und verwaschener Nutzen von allgemeinen Inklusionsformeln, aber auch politischen Bildungsformulierungen begünstigen eine gezielte Umdeutung im Sinne antidemokratischer Kräfte. Dies wird nicht nur im Rahmen von Inklusionsansätzen deutlich, sondern gerade auch in den letzten Jahren im Zusammenhang mit dem Beutelsbacher Konsens sichtbar, wenn aus dem Überwältigungsverbot und dem Kontroversitätsgebot von antidemokratischen Parteien und Akteur:innen eine Neutralitätsforderung abgeleitet wird.

Im Beutelsbacher Konsens heißt es grundlegend: „Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen“ (bpb 2011). Daraus wird jedoch insbesondere aus antidemokratischen Richtungen und nicht selten konkret auch im Zusammenhang mit Inklusion eine Forderung danach gemacht, dass alles in Bildung offen und gleichwertig diskutiert und vorgebracht werden darf – so zum Beispiel auch der Ausschluss von Minderheiten. Kontroversität ist so jedoch falsch verstanden, denn sie bedeutet, „dass erstens nur solche Themen kontrovers zu diskutieren sind, für die sich in epistemologischer und wissenschaftlicher Hinsicht wohlbegründete und nachvollziehbare Positionen entwickeln lassen, und die zweitens mit basalen Grundwerten liberaler Demokratien (etwa: Akzeptanz von gesellschaftlichem Pluralismus und Grundfreiheiten) zu vereinbaren sind“ (Drerup & Yacek 2020, S. 22–23).

Ein Fehlverständnis von Kontroversität erscheint besonders verheerend, wenn man bedenkt, dass gerade im Beutelsbacher Konsens als didaktischer Grundpfeiler der politischen Bildung ein argumentatives Stärkungspotenzial für inklusive politische Bildung liegen sollte. Genau hier wird aber eine Unschärfe in der politischen Bildung genutzt, die sich Jahrzehnte lang schwertat, so klar wie heute zu formulieren, dass politische Bildung eben nicht neutral oder ohne menschenrechtsgebundene Wertvorstellung gelingen kann, sondern eben eine wertgebundene, demokratische Angelegenheit ist, die nicht neutral sein kann oder darf (Detjen 2013).

Jugel und Besand (2023, S. 120 ff.) beschreiben vier verschiedene Probleme und Dilemmata, die sich bei der Reflexion inklusiver Prinzipien sowie Verarbeitungsmuster von Ausschluss im Kontext der Charakteristika der Strategien rechter Bewegungen und gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit ergeben:

1. Die Konstitution von „Wir“ und „die anderen“ führt zu Abwertung, Ausgrenzung und Rassismus.
2. Angriffe und bewusste Radikalisierung führen zur Verschiebung des Diskurses.

3. Wird gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit als legitime pluralistische Position etabliert, wird der Forderung nach Anerkennung der Ablehnung entsprochen und der Versuch, menschenfeindliche Sinn- und Bedeutungsstrukturen zu verbreiten unterstützt.
4. Wenn Fake News und Verschwörungstheorien alternative Realitäten schaffen – Uminterpretationen als stabilisierende, sinnhafte Weltanschauung.

Es wird hier deutlich, dass ebenjene inklusiven Strategien in der politischen Bildung nicht angewandt werden können ohne einen klaren menschenrechtsorientierten Rahmen, der sich nie zum Teil diskriminierender Strukturen und Prozesse macht, die fälschlicherweise eine Inklusion der Exklusionsforderungen fordern oder vereinfacht gesagt: In einer inklusiven politischen Bildung gibt es keine Toleranz der Intoleranz gegenüber. Jugel und Besand gehen so weit, mit Nachdruck zu fordern, dass „sich Inklusion im Sinne ihrer Ziele genauso wehrhaft verhalten muss, wie dies im Hinblick auf Demokratie nicht selten formuliert wird. Inklusives Handeln muss demnach auch bedeuten, bestimmten Äußerungen und Handlungen – eben solche, die demokratie- und menschenverachtend sind – entgegenzutreten“ (Jugel & Besand 2023, S. 125).

Eine klare Positionierung und Haltung in einer inklusiven politischen Bildung bedeutet folglich, dass sich nicht nur für ein inklusives Bilden offen eingesetzt werden kann, wenn nicht gleichzeitig eben jene ausschließenden und diskriminierenden Positionen deutlich und nachvollziehbar ausgegrenzt werden und sichtbar gemacht wird, dass diese aus dem kontroversen Rahmen fallen, der den Bereich politisch offener Diskussionsräume in politischer Bildung definiert.

5 Wertgebundene Kontroversität – oder: Wie der Beutelsbacher Konsens heute für eine inklusive politische Bildung ausbuchstabiert werden sollte

Kontroversen gehören zu den Charakteristika liberaler, demokratischer Gesellschaften und sind folglich unumgänglich (vgl. Pohl & Buchstein 2020, S. 11). Mehr noch hat die erfolgreiche Austragung von Konflikten vor dem Hintergrund inklusiver Bemühungen darüber hinaus sogar das Potenzial gesellschaftlicher Integration in pluralen Gemeinwesen. Dabei ist das Kontroversitätsgebot grundlegendes Prinzip der Gestaltung politischer Bildung. Doch welche konkreten Positionen sind (noch) legitim und wann werden die Grenzen der Legitimität in einem demokratischen Diskurs überschritten? Dies ist eine Frage von andauernder Aktualität in Demokratietheorie und politischer Bildung – besonders im Hinblick auf die bisher beschriebenen aktuellen Herausforderungen, denen eine inklusive politische Bildung in reaktionären Zeiten antidemokratischer Positionen und Einstellungen begegnet, und auf die Leerstellen oder auch Uneindeutigkeiten in der Wissenschaft und Praxis der politischen Bildung, welche Vorschub für relativistische Umdeutungen, falsche Neutralitätspostulate und argumentative Instrumentalisierungen leisten. Besand macht dabei deutlich, dass man

Missverständnissen aufliegt, glaubt man, dass politische Bildung neutral sein sollte und/oder dass alles in politischer Bildung kontrovers besprochen werden sollte und kann (Besand 2019, S. 270).

(Politische) Bildung hat einen normativen Kern (vgl. ebd.). So heißt es beispielsweise im Sächsischen Schulgesetz in §1 „Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule“: „Die Schüler sollen lernen, allen Menschen vorurteilsfrei zu begegnen, unabhängig von ihrer ethnischen und kulturellen Herkunft, äußeren Erscheinung, ihren religiösen und weltanschaulichen Ansichten und ihrer sexuellen Orientierung sowie für ein diskriminierungsfreies Miteinander einzutreten.“ Dieser normative Kern verpflichtet politische Bildung dazu, sich bewusst mit der Frage nach den Grenzen des offen Besprechbaren zu beschäftigen – es braucht eine wertgebundene Kontroversität, die bei der Umsetzung einer inklusiven politischen Bildungspraxis helfen kann. Der bisherige Versuch politischer Bildung, dies mit dem Verweis auf die freiheitlich demokratische Grundordnung zu klären, erscheint dabei zu kurz und unspezifisch.

Bestimmt das Kontroversitätsgebot ganz wesentlich darüber, welche Einstellungen und Positionen wie auch Handlungen in der politischen Bildung offen und eben kontrovers besprochen werden und welche Positionen und Handlungen anderseits aber klar eingeordnet oder auch bewertet und ausgegrenzt werden sollten, so scheint es besonders wichtig, sich für eine inklusive politische Bildung immer wieder (gemeinsam mit den Lernenden) die Frage zu stellen: „Wie soll man in einem zunehmend polarisierten politischen Klima kontroverse, die pluralistische Gesellschaft spaltende Themen pädagogisch vermitteln und diskutieren? Welche Themen sollten in pädagogischen Kontexten überhaupt als genuin kontrovers gelten, d. h. als Themen, die mit offenem Ausgang diskutiert werden sollen?“ (Drerup & Yacek 2020, S. 18)

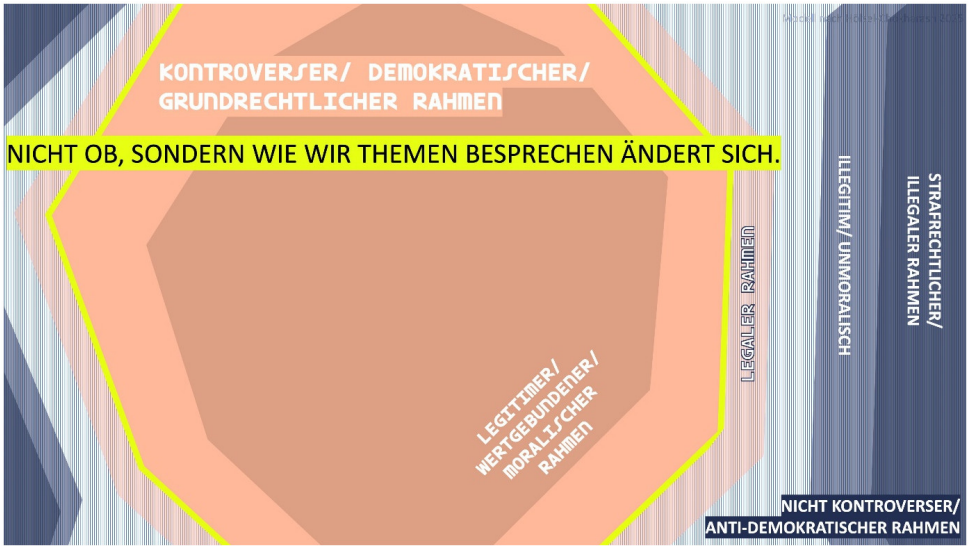


Abbildung 4: Modell der Kontroversen und Nicht-Kontroversen Sektoren in der politischen Bildung (von Hölzel-Chokharash 2025)

Falsche Neutralität, Indifferenz oder auch stumpfe Gleichbehandlung aller Positionen und Einstellungen sind hier zu vermeiden und dabei kann es helfen, sich mittels des „Modells der Kontroversen und Nicht-Kontroversen Sektoren in der politischen Bildung“ (eigene Darstellung der Autorin) selbst wie auch in der Gruppe über die Ausgangslage einer Diskussion zu vergewissern: Wo befinden wir uns im Spektrum Kontroverser und Nicht-Kontroverser Sektoren beim Diskurs über bestimmte Positionen und Einstellungen?

Das Modell macht dabei die verschiedenen Felder deutlich, in denen gesellschaftspolitische Diskurse verortet werden können, und zeigt im Anschluss an diese Zuordnung auf, dass sich das Wie, nicht aber das Ob der Diskussion verändert. Das Modell verdeutlicht auf einer ersten Ebene (über das Farbschema in blau und orange), dass der Bereich dessen, was kontrovers in politischer Bildung besprochen werden kann, entgegen populistischen Behauptungen, die immer wieder betonen, dass „man nichts mehr sagen könne“ und „die Meinungsfreiheit eingeschränkt“ wäre, weit und vielschichtig ist. Beispielsweise können im Kontext des Themas Migration und Flucht Positionen einer europäischen Abschottung bis hin zu einer Politik der offenen Grenzen besprochen werden. Forderungen aber wie die, „alle absaufen zu lassen“, verlassen den demokratischen Konsens und damit den kontroversen Sektor eindeutig und werden nicht als gleichwertige und legitime Haltung zugelassen, sondern müssen klar eingeordnet und abgelehnt werden. Grundsätzlich wird deutlich: Können Themen, Meinungen, Positionen oder Handlungen dem kontroversen/demokratischen bzw. grundrechtlichen Feld zugeordnet werden, so ist eine weitreichende, offene und in eindeutiger Positionierung zurückhaltend geleitete Diskussion im Kontext politischer Bildung möglich und geboten.

Das Modell macht neben der grundlegenden farbkonkreten Unterscheidung in Kontrovers und Nicht-Kontrovers aber durch die Abstufungen auch Spielräume der Bildner:innen deutlich. So kann der Rahmen dessen, was in meinem Angebot der Erwachsenenbildung kontrovers besprochen wird, durch Lernende und mich selbst als Bildner:in mitbestimmt werden und so beispielsweise schon weit vor dem illegalen Sektor enden. Auch dieses Feld der Auseinandersetzung kann noch mit unterschiedlichen Perspektiven enger gefasst werden, wenn es zum Beispiel Haltungen gibt, die zwar als demokratisch beschrieben werden können, aber den für den individuellen Bildungsraum ausgestalteten Rahmen der Legitimität oder Werte verlassen. Hier kann es durchaus sein, dass Fachdidaktiker:innen die Grenze der Kontroversität weiter setzen würden, Bildner:innen und Lernende aber den Rahmen enger ziehen, wenn sie zum Beispiel in Veranstaltungs- oder auch Bildungsraumregeln festlegen, dass beispielsweise Schimpfwörter wie „behindert“ oder „schwul“ nicht genutzt werden dürfen. Eine solche inklusionssensible Lernraumgestaltung setzt den Rahmen dessen, was offen und gleichwertig besprochen werden kann, dann enger als das, was allgemein als kontrovers/legitim beschrieben werden kann. Damit unterstreicht das Modell, dass Aussagen, Positionen und Handlungen keineswegs immer in einem illegalen oder strafrechtsrelevanten Feld liegen müssen, um den kontroversen Sektor bereits zu verlassen. Diese analoge Denkweise zu extremistischen Theorien, bei der viele Aussagen

und Handlungen aus „der Mitte der Gesellschaft“ als nicht problematisch übersehen werden, weil diese sich anscheinend nicht an extremen Rändern befinden, sollte in inklusiven Settings bewusst vermieden werden. Nicht erst die Holocaust-Leugnung oder die rassistische Forderung nach Abschiebung aller Ausländer:innen fallen in den nicht kontroversen und antidemokratischen Bereich, sondern auch schon Einstellungen und Positionen, die sich zum Beispiel diskriminierend gegen Minderheiten zeigen oder auch verschwörungserzählerische Positionen verbreiten, werden in einem inklusiven politischen Bildungskontext nicht kontrovers besprochen, sondern klar eingeordnet und dann wertgebunden und mit Haltung diskutiert. Denn wie Drerup und Yacek richtig festhalten, ist die Ausgrenzung antidemokratischer Positionen legitim und besonders in inklusiven Kontexten sogar zum Schutz sichtbarer wie auch unsichtbarer diskriminierter Positionen im Raum unverzichtbar (Drerup & Yacek 2020, S. 22). Statt hier die Flucht in die Unbestimmtheit anzutreten und davon auszugehen, dass alles irgendwie kontrovers ist, braucht es einen Orientierungsrahmen mit pluralen Kriterien, der wissenschaftliche mit politischen Kriterien koppelt und es so erlaubt, klare Grenzen des legitimen politischen Streits und der pädagogischen und politischen Toleranz zu ziehen (ebd.) – hierbei kann der Blick ins Grundgesetz sowie die Menschenrechte immer wieder helfen. Stellen wir in einer politischen Bildungssituation fest, dass es sich um dezidiert irrationale und schlecht begründete illiberale und antidemokratische Positionen und Einstellungen handelt und diese folglich dem nicht-kontroversen Sektor zugeordnet werden, so heißt das nicht, dass wir nicht mehr über ebenjene Sachverhalte sprechen. Aber das WIE verändert sich grundlegend. Es handelt sich dann nicht mehr um eine zur politischen und normativen Zurückhaltung angehaltene offene Diskussion. Und mehr noch: Stellt sich heraus, dass eine Diskussion selbst mit deutlicher Einordnung und wertgebundener Beurteilung nicht möglich ist, ist es laut Drerup und Yacek sogar im Rahmen inklusiver demokratischer Bildung pädagogisch und politisch gerechtfertigt, sich wehrhaft zu zeigen und „Repräsentationslücken“ auszuhalten, da sich jene antidemokratischen und nicht-kontroversen „Positionen nicht in legitimer Weise auf das Kontroversitätsgebot berufen, um diese Positionen in pädagogischen Kontexten zur Geltung zu bringen.“ (Drerup & Yacek 2020, S. 23).

Gerade eine inklusive politische Bildung, die sich u. a. dem Schaffen sicherer und ausschlusssensibler Bildungsräume verpflichtet, darf im Zweifel nicht davor zurückschrecken, antidemokratische Positionen und Haltungen klar zu benennen, als nicht kontrovers zu markieren und diesen im Anschluss mit Haltung sowie im Extremfall mit Ausschluss zu begegnen.

Wird dem Modell noch eine weitere Ebene hinzugefügt, die stellvertretend für Einstellungen und Positionen aus dem linken und rechten politischen Spektrum stehen, kann zudem ein weiter Vorwurf gegen politische Bildung klarer argumentiert werden: Wenn es heißt, dass politische Bildung sich viel öfter und vermehrt nur um rechte Herausforderungen kümmert und gegen diese vorgeht und dabei nicht in gleicher Quantität und Qualität auf linke Positionen eingeht, kann an dieser Stelle gut deutlich gemacht werden, dass es dafür Gründe gibt. Denn deutlich mehr Positionen

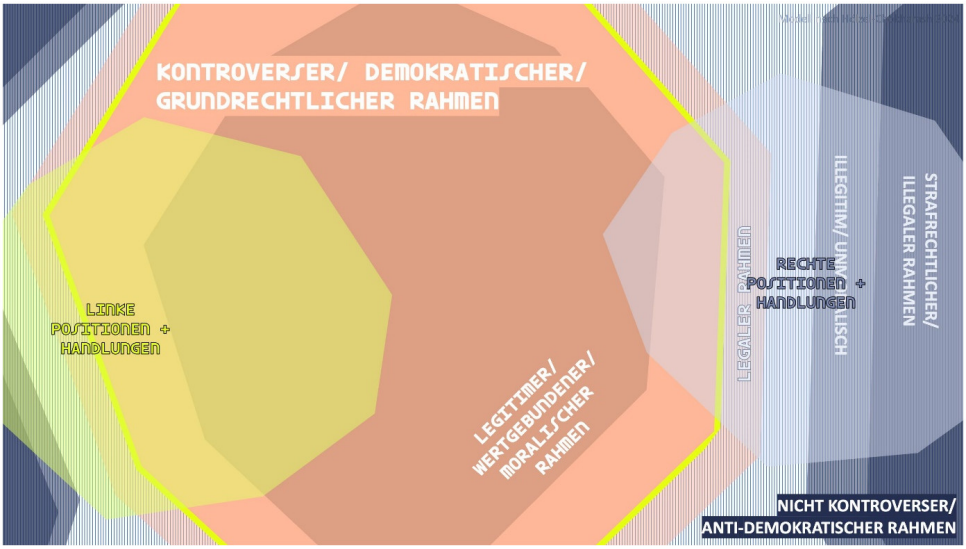


Abbildung 5: Relative Verteilung linker und rechter Positionen im Kontroversen und Nicht-Kontroversen Sektor politischer Bildung

aus der politischen Rechten lassen sich dem nicht kontroversen und antidemokratischen Sektor zuordnen, als es linke Positionen machen (Bundesministerium des Inneren und für Heimat 2023; Süddeutsche Zeitung 2024; Grumke 2012) – nicht zuletzt der Verfassungsschutz selbst spricht in den letzten Jahren in aller Deutlichkeit davon, dass der Rechtsextremismus aktuell die größte Gefahr für die Demokratie darstellt. Das heißt nicht, dass es nicht auch linke Positionen, wie beispielsweise die Aufforderung nach Gewalt gegen Polizei gibt, die den kontroversen Sektor verlassen. In der politischen Bildungspraxis fordern jedoch deutlich mehr antidemokratische Positionen und Einstellungen aus dem rechten Lager, wie etwa die Abschiebung aller Ausländer, die Einführung der Todesstraße gegen Kinderschänder, rassistische Abwertungen von Gruppen, das Hängen oder Verfolgen von Politikern oder die Leugnung des Holocausts, Bildner:innen heraus, da diese öfter im antidemokratischen Spektrum liegen als linke Positionen (vgl. Behrens et al. 2021).

Bei aller Bemühung um Klarheit macht das Modell jedoch auch deutlich, dass die Verortung und Umsetzung des Kontroversitätsgebots mit einer wertgebundenen demokratischen wie inklusiven Haltung nicht immer ein eineindeutiges pädagogisches Zuordnen und auch Handeln nach Katalog ermöglicht: Es gibt Grauzonen! „Dass die Interpretation und Anwendung dieser Kriterien und Unterscheidungen selbst kontrovers bleibt und dass es immer auch Grauzonen geben wird, in denen nicht ohne Weiteres klar ist, wie die legitimen Grenzen des politischen Streits zu bestimmen sind, versteht sich von selbst. Die Existenz solcher Grauzonen – das sollte jedem Pädagogen und jeder Pädagogin klar sein – hebt die grundsätzliche Geltung dieser Unterscheidungen jedoch genauso wenig auf wie die Dämmerung die Unterscheidung zwischen Tag und Nacht.“ (Drerup & Yacek 2020, S. 23)

6 Zusammenfassung oder: Was zu tun ist für eine wertgebundene, demokratische inklusive Bildung

Gerade der vorangegangene Aufruf zur Ausgrenzung bestimmter Positionen und Einstellungen scheint im Kontext inklusiver politischer Bildung zunächst kontraintuitiv und widersprüchlich, fordert doch Inklusion anscheinend mit Bindung, Einschluss und Anerkennung geradezu das Gegenteil. Doch stellt die undifferenzierte, unbedingte und allumfassende stetige Einbindung von allen und allem ein pädagogisches wie auch politisches Fehlkonzept von Inklusion dar (Jugel & Besand, 2023, S. 130).

Keine Inklusion antidemokratischer Positionen und Einstellungen

Die hier geführte Diskussion zeigt, dass inklusive politische Bildung, die ihre Ziele erreichen und ihre Werte etablieren will, zunächst vor allem wehrhaft gegenüber menschenverachtenden und antidemokratischen Haltungen sein muss. Ein Weg, das alltagspraktisch umzusetzen, kann die geübte Verortung im Kontroversen und Nicht-Kontroversen Sektor bieten, die dabei hilft, Diskussionsausgangslagen zu erkennen und die Art und Weise der weiteren Besprechung zu bestimmen. Das kann auch den Ausschluss bzw. das Abbrechen bestimmter Konfliktgespräche bedeuten, denn in der inklusiven politischen Bildung gibt es keine Toleranz gegenüber der Intoleranz.

Inklusive politische Bildung schützt Betroffene und erschafft sichere Räume

Gerade inklusive politische Bildung hat sich dem Schutz und Empowerment marginalisierter Gruppen verschrieben. Es geschieht im bildnerischen Rahmen jedoch häufig, dass gerade in herausfordernden Situationen wie der Konfrontation und Auseinandersetzung mit gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit oder antidemokratischen Positionen die oft lauten und dominanten und sichtbaren Täter:innen in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit und pädagogischen Handlung rücken und potenzielle Opfer oder Opfergruppen, die leise oder teils unsichtbar sind, übersehen werden. Inklusive politische Bildung handelt bewusst zum Schutz sichtbarer wie unsichtbarer Opfer, nimmt ihre Vorbildfunktion im Hinblick auf indifferentes Handeln und klare Positionierung ernst und animiert bewusst durch Einüben das Eintreten für demokratische Werte. Inklusion in (politischer) Bildung bedeutet eben klar Teilhabe und Würde zu schützen, aber Grenzen zu setzen, indem es auch passieren kann, dass eine Bindung zu Täter:innen gefährdet und bestimmte Positionen und Einstellungen abgelehnt und ausgeschlossen werden (Jugel & Besand 2023, S. 126).

Kontroversität hat Grenzen und inklusive politische Bildung zeigt Haltung

Es wurde hier bereits mehrfach deutlich gemacht, dass es zentrales Element des Umgangs mit antidemokratischen Positionen und Einstellungen ist, diese klar als solche zu benennen, in den Nicht-Kontroversen Sektor zu verorten und den falsch verstandenen Neutralitätsforderungen klar zu widersprechen. Dies ist vor allem zentral, um jenen Positionen keine Bühne für die Rekonstruktion von Opferrollen und ideologischen Narrativen zu bieten, die als gleichwertige Deutungsmuster im Sinne der Kontroversität aufgebracht werden (vgl. Jugel & Besand 2023, S. 126). „Wenn im Sinne einer falsch verstandenen Kontroversität oder inklusiven Anerkennung aller Meinungen Vorstellungen und Einstellungen entstehen, die sich gegen Demokratie und Inklusion richten, dann ist dies ein Akt der Selbstabschaffung“ (ebd.).

Auseinandersetzungen führen, reproduzierende Scheindebatten verhindern

Inklusive politische Bildung stellt nicht eins zu eins eine radikalisierte, antipluralistische und antidemokratische Debattenkultur einzelner gesellschaftlicher Gruppen nach – auch nicht im Rahmen der Forderung nach Kontroversität. Sie beteiligt sich auch nicht an der bloßen Reproduktion von Vorurteilen im bildnerischen Rahmen, sondern eine inklusive politische Bildung hält den Anspruch einer epistemischen Vermittlung mit politischem Auftrag hoch. Sie öffnet Räume zur Diskussion, wo ein tatsächliches Erkenntnisinteresse und Austauschwille bestehen, setzt aber bewusst, verlässlich und transparent dort Grenzen für einen offenen Austausch, wo demokratischer, kontroverser und grundrechtssicherer Boden durch Positionen und Einstellungen verlassen wird.

„Inklusion muss im Kontext von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit immer wehrhaft sein! Das heißt nicht, dass sie nicht auch integrativ sein kann.“ (Jugel & Besand 2023, S. 130)

Literatur

Behrens, R., Breuer, S. & Besand, A. (2021). Politische Bildung in reaktionären Zeiten. Plädoyer für eine standhafte Schule. *Wochenschau*.

Besand, A. (2019). Was ist gute politische Bildung in der Schule? Paralleltitel: What is good civic education in schools? In *Bildung und Erziehung*, 72 (3), Vandenhoeck & Ruprecht.

Besand, A., Hölzel, T. & Jugel, D. (2018). *Inklusives politisches Lernen im Stadion. Politische Bildung mit unbekanntem Team und offenem Spielverlauf*. C. Adelmann.

Besand, A. & Jugel, D. (2015). Zielgruppenspezifische politische Bildung jenseits tradierter Differenzlinien. In C. Dönges, W. Hilpert & B. Zurstrassen (Hrsg.), *Didaktik der inklusiven politischen Bildung*. Bundeszentrale für Politische Bildung, 99–109.

Boger, M. (2019). *Theorien der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken*. edition assemblage.

Bpb (2011). *Beutelsbacher Konsens*. https://www.bpb.de/die-bpb/ueber-uns/auftrag/51310/beutelsbacher-konsens/.

Bundesministerium des Inneren und für Heimat (2023). *Der Rechtsextremismus ist die größte extremistische Gefahr für unsere Demokratie*. https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/kurzmeldungen/DE/2023/05/gedenken-solingen.html.

Detjen, J. (2013). *Wie weit geht das Kontroversitätsgebot für die politische Bildung?* Grundfragen und Kontroversen politischer Bildung, BpB. https://www.bpb.de/mediathek/video/192835/wie-weit-geht-das-kontroversitaetsgebot-fuer-die-politische-bildung/.

Drerup, J. & Yacek, D. (2020). Wir können, müssen aber nicht über alles kontrovers diskutieren. Die Grenzen des politischen Streits und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote. *Journal für politische Bildung*.

Grumke, T. (2012). Rechtsextremismus und Rechtspopulismus als Herausforderungen für die Demokratie. In T. Mörschel & C. Krell (Hrsg.), *Demokratie in Deutschland*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94305-3_17.

Jahr, D. (2019). Zur (Re-)Politisierung der Inklusionstheorie. Umgang mit unausweichlichen Widersprüchen in der inklusiven politischen Bildung. In T. Hölzel & D. Jahr (Hrsg.), *Konturen einer inklusiven politischen Bildung*. Springer VS.

Jugel, D. & Hertel, C. (2024). *Demokratische Bildung im ländlichen Raum*. Eine JoDDiD-Studie zu Potenzialen, Herausforderungen und Strategien außerschulischer politischer Bildung jenseits städtischer Perspektive. JoDDiD.

Jugel, D., Hölzel, T. & Besand, A. (2020). Inklusion und politische Bildung – mutig gemeinsam (weiter-)denken und erproben! In D. Meyer, W. Hilpert & B. Lindmeier (Hrsg.), *Grundlagen und Praxis inklusiver politischer Bildung*. Bundeszentrale für Politische Bildung.

Katzenbach, D. (2015). Zu den Theoriefundamenten der Inklusion – Eine Einladung zum Diskurs aus der Perspektive der kritischen Theorie. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion*. Theoriebildung und Praxis. Klinkhardt.

Pohl, K. & Buchstein, H. (2020). Die Kontroverse als Konsens? Kontroversität in der Demokratie und in der politischen Bildung. In *Journal für politische Bildung*, 4.

Süddeutsche Zeitung (2024). *Verfassungsschutzchef: Rechtsextremismus „größte Gefahr“*. https://www.sueddeutsche.de/politik/extremismus-verfassungsschutzchef-rechtsextremismus-groesste-gefahr-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-240213-99-971755

Wocken, H. (2009). *Inklusion & Integration. Ein Versuch, die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren*. inklusion20.de/material/inklusion/Inklusion%20vs%20Integration_Wocken.pdf.

Autorin

Tina Hölzel-Chokharash, Master of education, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der John-Dewey-Forschungsstelle für die Didaktik der Demokratie sowie am Lehrstuhl für politische Bildung der TU Dresden

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 23. Januar 2025 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on the 23th of January 2025.

Hessischer Volkshochschulverband e. V. (hvv) (Hrsg.)
Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) – 2025 (2)
DOI: 10.3278/HBV2502W004
ISSN: 0018–103X wbv.de/hbv hessische-blaetter.de

Rechtspopulismus als Herausforderung der politischen Erwachsenenbildung

Michael Görtler

Zusammenfassung

Der Rechtspopulismus, der in den Sozialwissenschaften aktuell als Erscheinungsform einer Krise der Demokratie diskutiert wird, stellt auch für die politische Erwachsenenbildung eine Herausforderung dar. Im Spiegel der Debatten in der politischen Erwachsenenbildung um Möglichkeiten einer professionellen Begegnung des Rechtspopulismus werden im vorliegenden Beitrag Diskurse, Zugänge und Aufgaben in exemplarischer Weise angerissen.

Stichwörter: Rechtspopulismus; politische Erwachsenenbildung; Demokratie; Sozialraum

Abstract

Right-wing populism, which is currently being discussed in the social sciences as a manifestation of a crisis of democracy, also poses a challenge for adult political education. Reflecting the debates in adult political education about the possibilities of a professional approach to right-wing populism, this article outlines discourses, approaches and tasks in an exemplary manner.

Keywords: Right-wing populism; political adult education; democracy; social space

1 Einleitung

Angesichts aktueller gesellschaftlicher und politischer Entwicklungen, die von Wissenschaft und Politik als Bedrohung oder Gefahr für das System markiert werden, beispielsweise die Verbreitung gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit oder antidemokratischer Einstellungen in der Bevölkerung, wird über eine Krise der Demokratie diskutiert. In diesem Zusammenhang kommt dem Erstarken rechtspopulistischer Bewegungen und Parteien in Deutschland und Europa eine besondere Bedeutung zu,

beispielsweise aufgrund deutlich sichtbarer Phänomene wie etwa einer Verschiebung in gesellschaftlichen Diskursen oder einem Rechtsruck in der Politik. Während die Bundesregierung darauf unter anderem mit der Finanzierung von Bundesprogrammen und Einzelprojekten zu Demokratieförderung und Extremismusprävention reagiert, setzt sich die politische Erwachsenenbildung aus unterschiedlichen Blickwinkeln mit der Frage auseinander, wie sie mit diesen Entwicklungen umgehen kann. Vor diesem Hintergrund wird im vorliegenden Beitrag erst der Rechtspopulismus diskutiert, bevor der Fokus auf die politische Erwachsenenbildung gerichtet wird.

2 Rechtspopulismus

2.1 Rechtspopulismus als komplexes Phänomen

Aktuelle Wahlen auf nationaler, europäischer oder globaler Ebene zeigen, dass rechtspopulistische Parteien und Bewegungen auf dem Vormarsch sind. So gibt beispielsweise die Mitte-Studie 2022/23 (Zick et al. 2023) Aufschluss über rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland. Dabei geben Ergebnisse wie etwa „Rechtsextreme Einstellungen sind stark angestiegen und weiter in die Mitte gerückt“, „Ein Teil der Mitte distanziert sich von der Demokratie, ein Teil radikalisiert sich“ oder „Menschenfeindliche Einstellungen sind wieder auf hohem Niveau“ Grund zur Besorgnis im Hinblick auf den Status der Demokratie.

Die Begriffe „Populismus“ bzw. „Rechtspopulismus“ sind schwer zu greifen. So gibt es unterschiedliche Ausdrucksformen des Populismus, die sich in zahlreichen Bewegungen und Parteien manifestieren. Die Populismusforschung definiert den Begriff – in Abgrenzung zum Sprachgebrauch im Alltag bzw. in den Medien – über mehrere Kriterien: „Hier wird mit Populismus in erster Linie eine Haltung umschrieben, die für das sogenannte ‚einfache‘ Volk und gegen die herrschenden gesellschaftlichen und politischen Eliten Partei ergreift. Der Populismus befindet sich also in Opposition zum (angeblichen) Establishment und verzichtet deshalb bewusst auf die Zustimmung relevanter Bevölkerungsteile. Gerade dieser Außenseiterstatus verschafft ihm Glaubwürdigkeit unter seinen Anhängern.“ (Decker & Lewandowsky 2017)

Zur Erklärung des Rechtspopulismus wird eine Reihe von Ansätzen herangezogen, die den Fokus z. B. auf individuelle, psychosoziale, gesellschaftliche oder ökonomische Faktoren richten. Als ein möglicher Grund gelten „Modernisierungskrisen; sie treten auf, wenn infolge zu raschen Wandels oder zu großer Verwerfungen bestimmte Bevölkerungsgruppen Wert- und Orientierungsverluste erleiden. Diese Verluste gehen mit Statusangst, Zukunftsunsicherheit und politischen Entfremdungsgefühlen einher.“, als ein anderer „die subjektive Deprivation, das heißt die Angst vor sozialem Abstieg, gepaart mit dem Gefühl, politisch machtlos und von den etablierten Parteien und Politikern nicht vertreten zu sein“ (Decker & Lewandowsky 2017). May (2020, S. 123) sieht die Ursachen unter anderem in „gesellschaftlichen und politischen Verwerfungen (…) und den damit verbundenen Ohnmachtserfahrungen und Anerken-

nungsverlusten“, „aufgeworfenen Repräsentationslücken“ oder „eine schlicht im politischen System vorfindbare politische Orientierung“.

Decker & Lewandowsky (2017) sprechen von „vier (Aufgaben-)Feldern“ im Umgang mit diesem Phänomen: Erstens „bedarf es auf der nationalen wie auf der europäischen Ebene einer Politik, die ökonomischen und sozialen Zusammenhalt der Gesellschaften wieder stärker in den Mittelpunkt rückt“, zweitens „muss man beim Rechtspopulismus versuchen, der Konkurrenz auf deren eigenem Feld zu begegnen – der Wertepolitik“, drittens „gilt es deutlich zu machen, warum eine Politik, die die Märkte auf der europäischen und transnationalen Ebene reguliert und dazu nationale Zuständigkeiten abgibt (bzw. abzugeben bereit wäre), dennoch im nationalen Interesse ist“, und viertens „müssen die Parteien sich nach außen hin gegenüber den Bürgern öffnen. Dies verlangt nach einem anderen Repräsentations- und Organisationsverständnis, das mit dem heutigen Modell der von oben gesteuerten Mitglieder- und Funktionärsparteien bricht“ (ebd.).

2.2 Rechtspopulismus als Erscheinungsform einer Krise der Demokratie

Der Begriff der Krise fällt häufig in aktuellen Diskursen in Gesellschaft und Wissenschaft. In den Sozialwissenschaften kursieren Gesellschaftsdiagnosen wie etwa die Postdemokratie oder die postfaktische Gesellschaft, die krisenhafte Entwicklungen thematisieren, beispielsweise eine „Krise der Demokratie“ als Herausforderung für Politik und politische Bildung (exemplarisch BpB 2021). Im Spiegel solcher Gesellschaftsdiagnosen, beispielsweise einer „Krise der Spätmoderne“ (exemplarisch Reckwitz & Rosa 2021), wird der Rechtspopulismus als Erscheinungsform einer Krise des gesellschaftlichen und politischen Systems beschrieben, u. a. in Gestalt einer Entdemokratisierung, die sich auf verschiedenen Ebenen manifestiert: als Bedeutungsverlust demokratischer Ideale wie Repräsentation und Partizipation, als Vertrauensverlust der Bürger:innen in politische Akteur:innen und staatliche Institutionen etc.

So identifiziert Colin Crouch eine „Postdemokratie“ (2008, S. 10), in der „Politik hinter verschlossenen Türen gemacht (wird): von gewählten Regierungen und Eliten, die vor allem die Interessen der Wirtschaft vertreten“, während die „Mehrheit der Bürger dabei eine passive, schweigende, ja sogar apathische Rolle" spielt. Schäfer & Zürn (2021, S. 11) stellen eine „demokratische Regression“ fest: „Zum einen geht es um die zunehmende Distanz der demokratischen Praxis vom Ideal der kollektiven Selbstbestimmung, weil Entscheidungen in nicht durch Wahlen legitimierte und kaum durch die Bürgerinnen kontrollierte Gremien verlagert werden. Zum anderen beinhaltet die demokratische Regression in unserem Verständnis die Abwendung von (Teilen der) Bürgerinnen von der Demokratie, weil sie sich nicht länger repräsentiert fühlen.“ Die hier beschriebene Diskrepanz betrifft Aspekte wie etwa die Kritik an Entscheidungsprozessen (z. B. propagierter Sachzwang), Forderung nach mehr Bürgerbeteiligung (z. B. direkte Demokratie) oder abnehmende Zufriedenheit mit der Demokratie als Staatsform (z. B. Performanz des politischen Systems). Besonders schwer wiegen in diesem Zusammenhang Gefühle wie Ohnmacht oder Bedeutungslosigkeit bei den Bürger:innen (z. B. nicht gesehen, nicht gehört, nicht selbstwirksam fühlen), weil sie

vom Ideal einer Demokratie durch das Volk und für das Volk abweichen. Ausdrucksweisen dieser Entwicklungen sind nicht zuletzt Phänomene wie etwa Politikferne, Politik- oder Politikerverdrossenheit, Nicht-Wahl oder Protest-Wahl sowie unkonventionelle oder illegale Partizipation, um für Sichtbarkeit zu sorgen, sich Gehör zu verschaffen oder Selbstwirksamkeit zu erfahren. Rechtspopulistische Bewegungen und Parteien versuchen solche Krisensymptome für sich zu nutzen, indem sie den Bürger:innen eine – vermeintlich – schnelle und einfache Alternative zum als defizitär wahrgenommenen gesellschaftlichen und politischen System anbieten, die bis zur Infragestellung demokratischer Mechanismen reicht (Decker & Lewandowsky 2017).

Resümierend dauert die Auseinandersetzung mit dem Rechtspopulismus als Erscheinungsform einer Krise der Demokratie, insbesondere aufgrund der Komplexität dieses Phänomens, weiter an. Die hier genannten Punkte betreffen vor allem die Politik und nicht die (politische) Bildung. Neben strukturellen Aspekten (z. B. soziale und ökonomische Probleme, die politisch zu bearbeiten sind), die eine wesentliche Rolle spielen, ist (politische) Bildung ein weiterer Einflussfaktor. Im Spiegel von Selbst- und Fremdzuschreibungen (Stichwort: Wunsch und Wirklichkeit) muss sich die politische Erwachsenenbildung jedoch fragen, ob und wie sie dem Rechtspopulismus professionell begegnen kann.

3 Politische Erwachsenenbildung

3.1 Diskurse

Im Kontext der Debatten in der politischen Erwachsenenbildung um eine professionelle Begegnung des Rechtspopulismus sind erstens unterschiedliche Diskurse zu erkennen. So werden im Fachdiskurs Begriffs- und Verhältnisbestimmungen im Kontext fließender Übergänge von Erwachsenenbildung, non-formaler bzw. außerschulischer Bildung sowie formaler bzw. schulischer politischer Bildung sichtbar, beispielsweise Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis auf politische Bildung in Bezug auf den Rechtspopulismus (Boehnke et al., 2019), eine Krise der Demokratie (Hentges 2020) oder die Gestaltung der Demokratie durch Bildungs- und Sozialarbeit (Möller et al. 2023).

Zum einen kommen unterschiedliche *Ansätze* zur Geltung. Dies betrifft beispielsweise die Frage nach dem „Politischen“ in der Erwachsenenbildung (Grotlüschen et al. 2020) oder dem „Kritischen“ in der politischen (Erwachsenen-)Bildung (Chehata et al. 2024). So versteht Fritz Reheis (2014) politische Bildung generell als kritisch, beispielsweise in Form einer Analyse und Gestaltung der Gesellschaft (z. B. in Anbetracht sozialer und ökonomischer Verwerfungen). Einen Orientierungspunkt in der Debatte gibt die „Frankfurter Erklärung für kritisch-emanzipatorische politische Bildung“ (Frankfurter Erklärung 2015), die politische Bildung in ihrer Gesamtheit – also sowohl formal bzw. schulisch als auch non-formal bzw. außerschulisch – betrachtet und dabei die folgenden Schwerpunkte setzt: „Krisen, Kontroversität, Machtkritik, Reflexivität, Ermutigung, Veränderung“. In Bezugnahme auf diese Positionen kann die politische

Erwachsenenbildung nicht nur über sich, beispielsweise Ziele und Inhalte, sondern auch über ihre strukturelle Einbettung, beispielsweise Auftrag und Finanzierung nachdenken.

Zum anderen werden Annäherungen an andere Disziplinen erkennbar. Dies betrifft etwa die *Soziale Arbeit*, die niedrigschwellige und offene, aber auch handlungs- und zielgruppenübergreifende Formate politischer Bildung nutzt. Es gibt in Theorie und Praxis von (politischer) Bildungsarbeit mit Erwachsenen einige Schnittstellen zwischen dem Sozialen und dem Politischen, die in non-formalen und informellen Bildungsprozessen zur Geltung kommen. So macht die Fachstelle politische Bildung auf ihrer „Landkarte der Praxis" (Transfer für Bildung 2023) Verbindungen zwischen politischer Bildung und Sozialer Arbeit sichtbar, die sich auch auf die (politische) Bildungsarbeit mit Erwachsenen erstrecken. So finden sich im Fachdiskurs Auseinandersetzungen mit „sozialarbeitsorientierter Erwachsenenbildung" (Miller 2003), „Erwachsenenbildung in der Sozialen Arbeit" (Metzger 2011) oder „Politische Bildung und Sozialer Arbeit" (Thimmel & Schäfer 2020). Im Zusammenhang dieser Einlassungen werden aktuell Handlungskonzepte, Methoden und Arbeitsprinzipien der Sozialen Arbeit in Bezug auf ihre politischen Bildungspotenziale reflektiert (exemplarisch Görtler & Miesen 2024).

3.2 Zugänge

Im Kontext der Debatten in der politischen Erwachsenenbildung um eine professionelle Begegnung des Rechtspopulismus wird zweitens nach Möglichkeiten des Zugangs zu Menschen mit rechtsextremen oder demokratiegefährdenden Einstellungen gesucht. Eine solche Möglichkeit könnte eine *sozialraumorientierte politische Erwachsenenbildung* bieten, die den Sozialraum sowohl als politischen als auch als Bildungsraum fasst, um die Urteils- und Handlungsfähigkeit der Bürger:innen im Kontext des Politischen zu fördern.

Das Handlungskonzept der *Sozialraumorientierung* (exemplarisch Becker 2020) gilt in der Sozialen Arbeit als etabliert. Hierbei wird der Sozialraum – in Bezugnahme auf die Sozialwissenschaften – als durch soziales Handeln (z. B. Interaktion, Partizipation) konstruierter Raum betrachtet, in dem individuelle wie kollektive Erfahrungen (z. B. Erfahrungen von Ohnmacht oder Selbstwirksamkeit im Rahmen des politischen Handelns) und Deutungen (z. B. Demokratieverständnis, Erklärungen und Antworten im Spiegel der Krise) geteilt werden. Vor diesem Hintergrund könnte die politische Erwachsenenbildung versuchen, sich solche sozialen Räume (z. B. offen, halb-offen oder geschlossen) als *Räume politischer Bildung*, die außerhalb institutioneller Strukturen (z. B. Bildungsstätten) verortet sind, zu erschließen. Infrage kommen dabei prinzipiell alle Räume, in denen non-formale und informelle Bildungsprozesse ermöglicht werden können, sowohl in realer als auch virtueller Form. Dies betrifft beispielsweise Handlungs- und Erfahrungsräume im Kontext sozialer Bewegungen, zivilgesellschaftlichen Engagements, politischer Aktionen, Initiativen, von Projekten oder Debatten in sozialen Netzwerken etc. Dabei kann der Sozialraum als intermediäre Ebene zwischen Lebenswelt und politischer Welt (z. B. Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und

Herrschaftsform bei Gerhard Himmelmann) verstanden werden, weil er zu beiden Seiten hin anschlussfähig ist. Da sich im Sozialraum also das Politische im gemeinsam geteilten Alltag der Menschen manifestiert, können – im Sinne des exemplarischen Lernens (z. B. aus soziologisch-historischer Perspektive bei Oskar Negt) – Zusammenhänge der Lebenswelt über den Sozialraum hin zur Struktur hergestellt werden (z. B. Reflexion der gesellschaftlichen Bedingungen und ihrer Wirkungen auf die Lebensverhältnisse der Betroffenen).

Als *Handlungsprinzipien der Sozialraumorientierung* werden unter anderem die Orientierung am Willen, den Ressourcen und der Hilfe zur Selbsthilfe der Adressat:innen genannt, wobei zielgruppen- und bereichsübergreifend sowie kooperativ agiert werden soll. Im Anschluss daran wäre für die politische Erwachsenenbildung die Entwicklung von Angeboten denkbar, die an Menschen gerichtet sind, welche die gleiche oder ähnliche Erfahrungen im Kontext des Politischen gemacht haben und Deutungen teilen, wie etwa nicht gesehen oder gehört zu werden, ein Gefühl der Ohnmacht oder fehlende Selbstwirksamkeit zu haben. Mit Blick auf die Interessen und Handlungsfähigkeit der Menschen ginge es dabei um gemeinsame Arbeit an der Demokratie anstelle von Nicht- oder Protest-Wahl als Reaktion auf Unzufriedenheit oder Vertrauensverlust. Im Anschluss an das Konzept des Empowerment wäre damit die Idee verbunden, die Menschen (wieder) zu befähigen, demokratische Mechanismen zu nutzen, um an der Gesellschaft teilzuhaben und sich politisch zu beteiligen (z. B. Demokratie bzw. demokratisches Handeln lernen).

Im Sinne einer dialogischen Strategie, die – im Gegensatz zu einer repulsiven Strategie – auf einen Austausch zwischen politischen Erwachsenenbildner:innen und Personen mit rechtsextremen oder demokratiegefährdenden Einstellungen abzielt (May 2020), kommen handlungsleitende Prinzipien in Betracht, die einen Zugang zu Menschen abseits konventioneller, beispielsweise wissens- oder handlungsorientierter Formate ermöglichen. Ein Beispiel ist die *Emotionsorientierung*, welche die Emotionen bzw. Gefühle der Teilnehmenden zum Gegenstand politischer Bildungsprozesse machen will (exemplarisch Petri, 2019; Besand et al., 2019), beispielsweise im Hinblick auf die Wechselwirkung von Rationalität und Emotionalität bzw. Verstand und Gefühl in Politik und Bildung. In diesem Kontext erscheint für die politische Erwachsenenbildung eine weiterführende Auseinandersetzung mit Fragen nach der Ermöglichung eines solchen Zugangs, beispielsweise durch emotionsorientiertes didaktisches Handeln (z. B. Emotionalisierung) oder emotionsorientierte Angebote (z. B. Erfahrungslernen), aber auch den Herausforderungen, die damit verbunden sind (z. B. Gefahr der emotionalen Überwältigung, Irrationalität), gewinnbringend. Nicht zuletzt in Anbetracht solcher Zuschreibungen wie „Wutbürger:innen“ oder „besorgte Bürger:innen“, die mit spezifischen Emotionen und Gefühlen verknüpft sind, stellt sich die Frage nach solchen alternativen Zugängen gegenwärtig in besonderer Weise.

3.3 Aufgaben

Im Kontext der Debatten in der politischen Erwachsenenbildung um eine professionelle Begegnung des Rechtspopulismus, insbesondere mit Blick auf die Umsetzung der eben genannten Zugänge, werden schließlich auch Aufgaben sichtbar, die es zu bearbeiten gilt.

Eine erste Aufgabe in Bezug auf die professionelle Begegnung des Rechtspopulismus besteht in der *Qualifizierung* (z. B. Fort- und Weiterbildung) für politische Erwachsenenbildner:innen. So ist die Ausbildung an unterschiedlichen Hochschulen sowie in unterschiedlichen Fachbereichen und Studiengängen angesiedelt, beispielsweise in vereinzelten Masterstudiengängen oder Studiengängen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (z. B. als Modul oder Vertiefung). In der Folge fehlen gemeinsame Ziele und Inhalte (z. B. ein Kerncurriculum) zur Qualifizierung für die politische Bildungsarbeit mit Menschen mit rechtsextremen oder demokratiegefährdenden Einstellungen. So wird beispielsweise an der Schnittstelle von politischer Erwachsenenbildung und Sozialer Arbeit, die im Kontext einer sozialraumorientierten politischen Erwachsenenbildung von besonderem Interesse ist, Handlungsbedarf hinsichtlich gemeinsamer Standards im Umgang mit Rechtspopulismus deutlich, die vermittelt werden können.

Eine zweite Aufgabe in Bezug auf die professionelle Begegnung des Rechtspopulismus ergibt sich aus der im direkten Vergleich zur politischen Bildung bzw. Politikdidaktik und Erwachsenenbildung/Weiterbildung wenig entwickelten *Forschung*. Wie die Fachstelle politische Bildung mit ihrer „Landkarte der Forschung zur politischen Bildung“ (Transfer für Bildung 2024) zeigt, führt die politische Erwachsenenbildung ein Nischendasein. So sind dort für die Disziplin „Erwachsenenbildung/politische Erwachsenenbildung“ 27 Wissenschaftler:innen und Forschungseinrichtungen gelistet. Forschung – und damit verbundene wichtige Aspekte wie etwa didaktische Theoriebildung, Analyse von Adressat:innen oder Zielgruppen – findet daher im Schatten der Erwachsenenbildung (z. B. berufliche Bildung) oder der formalen bzw. schulischen politischen Bildung (z. B. Politikdidaktik) statt. Ebenfalls an der Schnittstelle von Sozialer Arbeit und politischer Erwachsenenbildung besteht hier Handlungsbedarf, beispielsweise hinsichtlich der Entwicklung eines gemeinsamen Professionalitätsbegriffs in der politischen Bildung, der disziplinäre Grenzen überschreitet.

4 Fazit und Ausblick

Wie der vorliegende Beitrag zu zeigen versuchte, fordert der Rechtspopulismus als Erscheinungsform einer Krise der Demokratie nicht nur die Politik, sondern auch die politische Erwachsenenbildung heraus. Im Kontext der Debatten in der politischen Erwachsenenbildung um eine professionelle Begegnung dieses Phänomens kommen Diskurse, Zugänge und Aufgaben zum Vorschein, die in exemplarischer Weise angerissen wurden. So könnte beispielsweise eine Orientierung in Richtung neuer Zugänge wie etwa der Sozialraumorientierung oder Emotionsorientierung der – in der

(politischen) Erwachsenenbildung zentralen – Teilnehmendenorientierung neue handlungsleitende Prinzipien zur Seite stellen. Dabei wäre vor allem ein Ausbau der Forschungslandschaft angezeigt, um sich mit Fragen der Qualifikation und des Umgangs mit Rechtspopulismus weiterführend auseinandersetzen zu können. Dafür bräuchte es vor allem eines, das in der politischen Erwachsenenbildung erfahrungsgemäß als knappes Gut gilt, nämlich finanzielle Ressourcen.

Literatur

BpB (2021). Zustand der Demokratie. *APuZ,* 71/26–27.

Becker, M. (Hrsg.) (2020). *Handbuch Sozialraumorientierung*. Kohlhammer.

Besand, A., Overwien, B. & Zorn, P. (Hrsg.) (2019). *Politische Bildung mit Gefühl. Vom Umgang mit Gefühlen und anderen Kleinigkeiten im Feld von Politik und politischer Bildung*. Wochenschau Verlag.

Boehnke, L., Thran, M. & Wunderwald, J. (Hrsg.) (2019). *Rechtspopulismus im Fokus. Theoretische und praktische Herausforderungen für die politische Bildung*. Springer VS.

Chehata, Y., Eis, A., Lösch, B., Schäfer, S., Schmitt, S., Thimmel, A., Trumann, J. & Wohnig, A. (Hrsg.) (2024). *Handbuch kritische politische Bildung*. Wochenschau.

Crouch, C. (2008). *Postdemokratie*. Suhrkamp.

Decker, F. & Lewandowsky, M. (2017). *Rechtspopulismus: Erscheinungsformen, Ursachen und Gegenstrategien*. https://www.bpb.de/themen/parteien/rechtspopulismus/240089/rechtspopulismus-erscheinungsformen-ursachen-und-gegenstrategien/.

Diebäcker, M. (2016). Aufsuchende Soziale Arbeit. In F. Kessl & C. Reutlinger (Hrsg.), *Handbuch Sozialraum*. Springer VS.

Frankfurter Erklärung (2015). *Frankfurter Erklärung für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung*. https://akg-online.org/sites/default/files/frankfurter_erklaerung.pdf.

Görtler, M. & Miesen, V. (2024). Politische Bildung in Lebenswelt, Sozialraum und Gemeinwesen. In Y. Chehata et al. (Hrsg.), *Handbuch kritische politische Bildung*, 404–412. Wochenschau.

Grotlüschen, A., Schmidt-Lauff, S., Schreiber-Barsch, S. & Zeuner, C. (Hrsg.). *Das Politische in der Erwachsenenbildung*. Wochenschau.

Hentges, G. (Hrsg.) (2020). *Krise der Demokratie – Demokratie in der Krise? Gesellschaftsdiagnosen und Herausforderungen für die politische Bildung*. Wochenschau.

May, M. (2020). „Der Herausforderung entgegentreten". In I.-C. Panreck (Hrsg.), *Populismus – Staat – Demokratie. Staat – Souveränität – Nation,* 111–133. Springer VS.

Metzger, M. (2011). *Erwachsenenbildung in der Sozialen Arbeit*. VS.

Miller, T. (2003). *Sozialarbeitsorientierte Erwachsenenbildung. Theoretische Begründung und Praxis*. Luchterhand.

Möller, K., Neuscheler, F. & Steinbrenner, F. (Hrsg.) (2023). *Demokratie gestalten! Herausforderungen und Ansätze für Bildungs- und Sozialarbeit*. Kohlhammer.

Petri, A. (2018). *Emotionssensibler Politikunterricht. Konsequenzen aus der Emotionsforschung für Theorie und Praxis politischer Bildung*. Wochenschau.

Reckwitz, A. & Rosa, H. (2021). *Spätmoderne in der Krise. Was leistet die Gesellschaftstheorie?* Suhrkamp.
Reheis, F. (2014). *Politische Bildung. Eine kritische Einführung*. Springer VS.
Schäfer, A. & Zürn, M. (2021). *Die demokratische Regression*. Suhrkamp.
Thimmel, A. & Schäfer, S. (2020). *Politische Bildung und Soziale Arbeit*. https://profession-politischebildung.de/grundlagen/bildungsbereiche/soziale-arbeit/
Transfer für Bildung e.V. (2023). *Topografie der Praxis politischer Bildung*. https://transfer-politische-bildung.de/transfermaterial/topografie-der-praxis/.
Transfer für Bildung e.V. (2024). *Landkarte der Forschung zur politischen Bildung*. https://transfer-politische-bildung.de/transfermaterial/forschungslandkarte/.
Zick, A., Küpper, B. & Mokros, N. (2023). *Die distanzierte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23*. Hg. für die Friedrich-Ebert-Stiftung v. Franziska Schröter. J. H. W. Dietz.

Autor

Michael Görtler, Prof. Dr., Professor für Theorien und Geschichte der Sozialen Arbeit, OTH Regensburg

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 23. Januar 2025 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on the 23th of January 2025.

Hessischer Volkshochschulverband e. V. (hvv) (Hrsg.)
Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) – 2025 (2)
DOI: 10.3278/HBV2502W005
ISSN: 0018–103X wbv.de/hbv hessische-blaetter.de

Brauchen wir einen Radikalenbeschluss 2.0?

Eine Positionierung auf Basis der Geschichte der politischen Erwachsenenbildung

Bernd Käpplinger

Zusammenfassung

Der Beitrag diskutiert primär aus einer dezidiert erwachsenenpädagogischen Perspektive den historischen Radikalenbeschluss der 1970er-Jahre vor dem Hintergrund aktueller Debatten und Entwicklungen. Fünf Möglichkeiten, den Radikalenerlass zu sehen, werden als eine Positionierung ausformuliert. Der Artikel schließt mit dem Hinweis, dass gesellschaftliche kontroverse Debatten auch in Erwachsenenbildungseinrichtungen einen Raum haben sollten und sich dazu positioniert werden muss.

Stichwörter: Politische Bildung; Geschichte; Erwachsenenbildung; Radikalenbeschluss

Abstract

The article primarily discusses the historical Radicals Decree of the 1970s from a distinctly adult education perspective, considering current debates and developments. Five perspectives on the Radicals Decree are formulated as a position statement. The article concludes by emphasizing that socially controversial debates should also have a place in adult education institutions and that a stance on these issues is necessary.

Keywords: Political education; history; adult education; radicals decree

1 Einleitung

Schienen die Themen Radikalenbeschluss, „Berufsverbote“ oder Neutralität der Weiterbildungsarbeit noch vor einigen Jahren eher historische Themen zu sein, so haben sie in den letzten Jahren an Aktualität gewonnen. Die erneuten Thematisierungen reichen von dem oft von der AfD vorgetragenen Lamento, dass Volkshochschulen poli-

tisch neutral sein müssten, bis zur Frage, wie man mit radikalen Personen im Personal von Bildungseinrichtungen umgehen sollte. Stellenweise kann man leider den Eindruck gewinnen, dass die Diskussionen lediglich in neuer Form, aber ohne Lernen aus der Geschichte bzw. ohne Bezugnahme auf den schon vorhandenen Erkenntnisstand neu geführt werden (vgl. Hufer 2016, S. 217). Dem will der folgende Beitrag entgegenwirken und fünf Lesarten anbieten, wie man den Radikalenbeschluss begreifen und was man davon vielleicht jeweils für aktuelle Debatten lernen könnte. Dabei wird nicht primär eine juristische Diskussion geführt, sondern vor allem eine erwachsenenpädagogische Reflexion verfolgt.

2 Was war der Radikalenbeschluss?

Der sogenannte Radikalenbeschluss „Beschäftigung von rechts- und linksradikalen Personen im öffentlichen Dienst“ wurde am 19. Februar 1972 von der sozialliberalen Bundesregierung zusammen mit den Innenministerien der Bundesländer getroffen. Er forderte von Beschäftigten (Beamte, Angestellte und Arbeiter), „jederzeit für die freiheitliche demokratische Grundordnung im Sinne des Grundgesetzes“ einzutreten. Vor allem Bewerber:innen sollten hinsichtlich ihrer Tauglichkeit in diesem Sinne geprüft werden. In der Folge kam es bis in die 1990er-Jahre hinein zu vielen Prüfverfahren (bpb 2022). Es gab rund 3,5 Millionen kurze Regelanfragen, 1,4 Mio. Menschen wurden näher überprüft. Rund 1.100 von ihnen wurde der Eintritt in den öffentlichen Dienst verwehrt (80 % Lehrerinnen/Lehrer, 10 % Hochschullehrende, 5 % Justizbeschäftigte, 5 % Sonstige wie Polizisten) (ebenda). „Spektakulär“ in der Erwachsenenbildung war der Fall der Volkshochschulleiterin des hessischen Wetteraukreises, dem DKP-Mitglied Barbara Degen-Zelazny (siehe auch Denker 2025). Ihre fristlose Kündigung wurde später von Verwaltungs- und Arbeitsgerichten für unwirksam erklärt und ist bis in die jüngere Vergangenheit hinein Thema von regionaler Presse und Politik (Kreisverband Wetter DIE LINKE 2017, Wagner 2017). H.-J. Frymark war an der hessischen Kreisvolkshochschule Bergstraße ein ähnlicher Fall einer politisch motivierten Entlassung. Frymark (1983) hat später in seiner Promotion die kommunale Verfassheit der Mehrheit der deutschen Volkshochschulen kritisch diskutiert. Hufer sieht retroperspektiv, dass „die kommunale Verfasstheit der Volkshochschulen bürokratisch lancierte, aber politisch motivierte Eingriffe in die Bildungsarbeit, bis hin zur blanken Zensur ermöglichte“. „Aber die Volkshochschulen verteidigten auch ihre liberale Tradition (…)“ (Hufer 2019, S. 142–143), da Lehrende, die nicht in den Beamtendienst an Schulen kommen konnten, dann an Volkshochschulen oder anderen Einrichtungen der Erwachsenenbildung pädagogisch arbeiten konnten (siehe hier auch einige Biografien in historischen Aufarbeitungen, Rübke 2018). Insofern ist der Begriff „Berufsverbote“ gegen den Radikalenerlass nicht komplett korrekt und wird so oft in Anführungszeichen geschrieben, da Menschen pädagogische Berufe durchaus trotz Nicht-Einstellung in den öffentlichen Dienst ausüben konnten – allerdings dann oft nur freiberuflich und nicht mit den gleichen beruflichen Chancen für eine Karriere.

Dem Radikalenerlass waren zuvor Erlässe in der Adenauerzeit vorausgegangen, die ähnliche Anliegen verfolgten. Bund und Länder praktizieren ab den 1970er-Jahren eine uneinheitliche Anwendung des Radikalenerlasses (vgl. bpb 2022). Die sogenannte Regelanfrage, d. h. die (routinemäßige) Nachfrage bei den Ämtern für Verfassungsschutz, ob Erkenntnisse gegen Bewerber:innen für den öffentlichen Dienst vorliegen, wurde früher oder später aufgegeben, zuletzt in Bayern 1991. Die verfassungsrechtlichen Bedenken gegen den Extremistenbeschluss bzw. den Radikalenerlass wurden im Wesentlichen vom Bundesverfassungsgericht (Entscheidung vom 22.5.1975) und vom Europäischen Gerichtshof für Menschenrechte (Entscheidung vom 26.9.1995) im Grundsatz verworfen. Allerdings muss die Verfassungsfeindlichkeit nachgewiesen und der Grundsatz der Verhältnismäßigkeit gewahrt werden, was dazu führte, dass vom Radikalenbeschluss betroffene Personen auch als zu Unrecht entlassen oder nicht beschäftigt eingeschätzt wurden. Allein die Mitgliedschaft in einer – nicht verbotenen – Partei oder Vereinigung genügte demnach nicht als Entlassungsgrund. Allerdings wurden viele trotzdem nicht im Nachhinein eingestellt oder entschädigt. Die historische Aufarbeitung ist Thema von Forschungsprojekten und Aufarbeitungen jüngeren Datums (z. B. Rübke 2018, Wolfrum 2022).

Fünf Möglichkeiten den Radikalenerlass aus erwachsenenpädagogischer Perspektive zu sehen und zu diskutieren, werden im Folgenden diskutiert. Eine juristische Diskussion ist wie bereits erwähnt bewusst nicht Gegenstand dieser Erörterung, da der Autor dieses Artikels die Auffassung vertritt, dass der Radikalenerlass und seine Lehren auch einer dezidiert und fokussiert erwachsenenpädagogischen Diskussion und Expertise bedarf, die dann ggf. in interdisziplinären Austausch mit der Rechtswissenschaft bzw. Rechtsprechung treten kann.

3 Lehren aus der Praxis des Radikalenerlasses

3.1 Schutz gegen Extreme im Weiterbildungspersonal

Das Kernanliegen des Radikalenbeschlusses erscheint nachvollziehbar. Wer möchte zum Beispiel von missionierenden Menschen unterrichtet werden? In der Wissenschaft wird markiert, dass Verberuflichung sich auch darin zeigt, dass pädagogisches Handeln sich von der „Mission zur Profession“ weiterentwickelt hat (Nittel 2000). Zwar sind Erwachsene nicht wie manche jungen Menschen leichter „zu überwältigen“ (Beutelsbacher Konsens, siehe auch Ciupke 2016 und Hufer 2016), da in der Erwachsenenbildung mündige Erwachsene sich gegen Indoktrination und Propaganda anders wehren können als Kinder und Jugendliche. Ob man jedoch wirklich von allen Erwachsenen in allen Situationen behaupten kann: „Erwachsene lassen sich nicht ‚überwältigen‘“ (Hufer 2016, S. 218), kann bezweifelt werden. Es gibt nämlich situative Gruppendynamiken, und Menschen in Machtpositionen – wie es z. T. die Rolle als Lehrende:r ist – können durchaus Lerngruppen und Lernende zu Dingen bewegen, die erstaunen können (z. B. Milgram-Experiment). Situativ mag Widerspruch schwerfallen und nicht jede:r ist hierzu so selbstbewusst oder kann sich einer missionierenden

Lehrsituation durch Gehen entziehen. Außerdem hat man für einen Kurs vielleicht privat bezahlt und besucht ihn mit zeitlichem Aufwand, sodass ein Kursabbruch ebenfalls nicht leichtfällt. Erwachsene Lernende sind weder ohne Macht das schwächste Glied noch jederzeit komplett autonom.

Professionell ist es zu trivial, auf die Mündigkeit von Erwachsenen zu verweisen und damit missionierende Bildungsarbeit komplett unkritisch zu sehen. Missionierende Bildungsarbeit ist dabei von Parteilichkeit von manchen Trägern und Lehrenden zu unterscheiden, Letztere gilt gar als konstitutiv für die politische Erwachsenenbildung (vgl. Ahlheim 2012, S. 79). Missionierung und Parteilichkeit sind aber nicht identisch – wie Indoktrination und Lehre es auch nicht sind.

Berufsethisch ist es wichtig, dass eine Profession über Standards und Leitsätze verfügt, wer der Profession angehören darf und wer nicht. Der wichtige Grundsatz und das Recht der Freiheit der Lehre stoßen mindestens da an Grenzen, wo die Rechte und die Freiheit der Lernenden beeinträchtigt werden. Im jugend- und reformpädagogischen Bereich zeigen die Missbrauchsfälle an der Odenwaldschule oder das Missbrauchsnetzwerk um Kentler eklatant auf, dass Pädagoginnen und Pädagogen keinen Freibrief für alles haben dürfen, was sowohl für physischen als auch psychischen Missbrauch gilt. Insofern ist es notwendig, dass Arbeitgeber gut prüfen und ggf. auch revidieren, wer in Weiterbildungseinrichtungen beschäftigt ist.

3.2 Ungleiche, ungerechte Anwendung („Auf dem rechten Auge blind“)

Sehr problematisch an der Anwendung des Radikalenbeschlusses war, dass er dominant und damit einseitig gegen den Linksextremismus angewandt wurde. Rechtsextreme wurden kaum geprüft und ihnen wird kaum der Zugang verwehrt. Lediglich 3 % der Überprüfungsverfahren waren gegen rechtsextreme Verdachtsfälle gerichtet (Kretschmann 2023). Spätestens in den 1980er-Jahren kamen aber in der BRD rechtsextreme Parteien wie die NPD oder die Republikaner auf, der rechtsextreme Terroranschlag beim Oktoberfest 1980 oder die paramilitärischen Aktivitäten der Wehrsportgruppe Hoffmann demonstrierten die Spitze eines Eisbergs. Außerdem war bekannt, dass nach 1945 in Politik und Gesellschaft sowie auch im Bildungssystem ehemalige Nationalsozialistinnen und Nationalsozialisten bis in höchste Positionen Karriere machen konnten. Diese Form des rechten Extremismus wurde aber vernachlässigt, was aus einer Reihe von Gründen geschah. Es veranschaulicht, dass es auch heute wichtig sein sollte, jeglicher Form von Extremismus in der Weiterbildungsarbeit entgegenzutreten. Dabei sollte man auch genau prüfen, wie schädlich bzw. wie menschen- und verfassungsfeindlich der jeweilige Extremismus ist, aber es sollte nicht so sein, dass man auf dem linken oder rechten Auge blind ist und nur bestimmte Extremismusformen kritisch sieht. Auch religiöse oder sektenähnliche Extremismusformen (z. B. Scientology oder Islamismus) sind hier gleichrangig mitzudenken. Die Orientierung national am Grundgesetz sowie international an den Menschenrechten kann und sollte hier genutzt werden.

3.3 Neutralität ist nicht die passende Antwort auf Radikalität

Es dürfte nicht selten sein, dass die Antwort auf Radikalität zu einer anderen Form der Radikalität führt. So ist nicht selten heute selbst von staatlichen Stellen zu hören, dass Lehrkräfte generell und komplett politisch neutral sein sollten (vgl. Sächsischer Rechnungshof 2023), was jedoch einschlägige Rechtsgutachten als Kompetenzüberschreitung eines Rechnungshofs werten (Hufen 2024, S. 41). Diese Rechtsdiskussion bzw. auch politische Diskussion soll hier nicht vertieft werden, wenngleich der Hinweis nicht unwichtig erscheint, dass der seit 2021 amtierende Rechnungshofpräsident Jens Michel in der CDU entgegen der „Brandmauer" sich seit Langem für eine Zusammenarbeit mit der AfD einsetzt und die AfD ihm 2020 zur Wahl als Rechnungshofpräsident wie folgt gratulierte: *„Wir gratulieren Jens Michel ganz herzlich und halten ihn für einen geeigneten Präsidenten des Rechnungshofes, weil er über eine langjährige Erfahrung als Finanzpolitiker verfügt und mit der Opposition immer fair umgegangen ist. Er zählt zu jenen Persönlichkeiten im Freistaat Sachsen, die noch eine konservative Grundhaltung ausstrahlen."*[1] Nicht nur Erwachsenenbildungseinrichtungen können personell politisch extrem „unterwandert" werden, sondern auch hohe politische Wahlämter (s. auch Trump in den USA oder Meloni in Italien).

In der Vergangenheit hat die Neutralitätsdiskussion zu solchen Forderungen geführt: „Ebenso wenig ist die Volkshochschule im Streit der Katholiken, Protestanten und Freidenker, der Völkischen und der Sozialisten, der Diktaturanhänger und der Demokraten als solche Partei. Dann würde sie ja ihren ganzen Sinn verlieren. Für die Diktatur oder für die Demokratie, für Pazifismus oder Militärwesen, für Kirchenaustritt oder Kirchentreue werben ja die einzelnen Parteigruppen ohnehin genug, und sie halten auch mit den Gründen für ihre Lösung nicht hinter dem Berg. Dazu braucht es keine Volkshochschule." (Flitner 1926, S. 147) Flitner sieht keine Aufgabe der Volkshochschule darin, dass sie für die Demokratie eintreten müsste. Es ist quasi eine apolitische Haltung, die von ihm gefordert wird. Sie war für die Weimarer Republik leider häufig anzutreffen und führte dazu, dass zu wenige für die Demokratie und gegen die Nazi-Diktatur eintraten. Das hat sich 1945 geändert und der Radikalenbeschluss forderte so explizit ein Eintreten für die Demokratie und das Grundgesetz von Beschäftigten im öffentlichen Dienst ein. Es gibt zwar ein Mäßigungsgebot, d. h. Pädagoginnen und Pädagogen sollten nicht für bestimmte Parteien werben, in politisch aufgeheizten Situationen weiter eskalieren/polarisieren oder ihre politische Haltung mit Symbolen, Stickern etc. quasi demonstrativ vor sich her tragen, aber Pädagoginnen und Pädagogen dürfen Parteien angehören und maßvoll ihre politischen Positionen öffentlich machen. Es ist letztlich unmöglich, dass man seine eigenen politischen Meinungen, Positionierungen und Positioniertheit quasi komplett aus dem Kursraum verbannt. Wir können und sollten diese vielmehr reflektieren und maßvoll einsetzen. Es kann „ehrlicher" und transparenter sein, die eigenen Positionierungen gegenüber den Lernenden offenzulegen, statt so zu tun, dass man neutral sei, aber die Darstellungen gewollt oder ungewollt positionale Färbungen aufweisen. Wiederum bietet sich eine Orientierung national am Grundgesetz sowie international an den Menschenrechten an und

1 https://afd-fraktion-sachsen.de/gratulation-an-jens-michel/

sowohl Grundgesetz als auch Menschenrecht sind nicht wertneutral, sondern verlangen von uns ein Eintreten für diese normativen Ordnungen.

3.4 Grundsatz der Verhältnismäßigkeit beachten und keine Vorverurteilungen

1995 urteilte der Europäische Gerichtshof für Menschenrechte (EGMR) für eine damals vom Radikalenerlass betroffene niedersächsische Lehrerin, die allein deswegen entlassen worden war, weil sie DKP-Mitglied war. Demnach hat die Entlassung gegen das Recht auf Meinungs- und Vereinigungsfreiheit der Europäischen Menschenrechtskonvention verstoßen. Die Klägerin wurde rehabilitiert, musste wiedereingestellt und die entgangenen Dienstbezüge samt Pensionsansprüchen nachgezahlt werden (bpb 2022). Die Mitgliedschaft in einer verbotenen Organisation ist zwar nicht zulässig, aber die Mitgliedschaft in verfassungskritischen oder vom Staatsschutz als bedenklich eingeordneten Organisationen begründet noch nicht den Ausschluss von einer Beschäftigung im öffentlichen Dienst. Auch werden Freizeitaktivitäten von beruflichen Aktivitäten unterschieden. Erst durch Fehlverhalten im Dienst (z. B. Tragen politischer Zeichen wie Sticker, offensive Werbung für eine Partei oder verfassungsfeindliche Aussagen gegenüber Lernenden) kann eine Nichteinstellung bzw. Entlassung begründet werden.

Pädagogisch kann so auch auf die Trennlinie zwischen persönlicher Meinung und Aktivitäten sowie beruflichem Handeln und Tun verwiesen werden. Es ist eine Grundanforderung an professionelles Handeln, dass man private und berufliche Rollen so weit wie möglich trennen kann bzw. sich immer wieder in professioneller Reflexion darum bemühen muss. Pädagoginnen und Pädagogen sind aber auch politische Menschen und dürfen dies auch sein, solange sie dies nicht in indoktrinierender, missionierender oder propagandistischer Form gegen die Demokratie und Menschenrechte im Unterricht einsetzen. Es mag stellenweise schwer zu ertragen sein, wenn man weiß, wie jemand wo aktuell privat eingebunden und engagiert sein mag, aber Vorverurteilungen sind inakzeptabel. Neben genauen Prüfungen durch Arbeitgeber und Auftraggeber, wen man einstellt oder freiberuflich beschäftigt, ist hier auch wichtig, wie man das dann beschäftigte Personal begleitet. Gibt es Hospitationen? Gibt es ein zugängliches Beschwerdemanagement, wo sich Lernende ggf. artikulieren können, wenn sie meinen, in Lehr-/Lernsituationen Übergriffiges beobachtet zu haben? Es kann jedenfalls nicht sein, dass nach dem Eintritt in eine Bildungseinrichtung keinerlei Interventionsmöglichkeiten von der Abmahnung bis zur Entlassung bestehen, wie man gegen extremes Fehlverhalten vorgehen kann. Allerdings sollte dies wiederum maßvoll geschehen und nicht zu Meldeportalen und/oder einem das Schulklima vergiftenden Denunziantentum führen, wie es sich intolerante Parteien wünschen und verfolgen (vgl. Wille 2024).

3.5 Zweite Chancen oder: Menschen können sich auch verändern

Winfried Kretschmann gehörte in den 1970er-Jahren dem Kommunistischen Bund Westdeutschland (KBW) an und sympathisierte als AStA-Vorsitzender an der Universität Hohenheim offen mit dem Maoismus. Dies führte dazu, dass er nicht als Lehrer an staatlichen Schulen, sondern zunächst nur an einer privaten Kosmetikschule unterrichten durfte. Erst später konnte er Lehrer an staatlichen Gymnasien werden. Heute ist er bekanntermaßen langjähriger Ministerpräsident von Baden-Württemberg und sicherlich kein Radikaler mehr, und er sieht seine Vergangenheit selbstkritisch (Kretschmann 2023). Der Schauspieler Hardy Krüger war in seiner Jugend selbst überzeugter Nazi und engagierte sich später u. a. in den 2010er-Jahren für Aussteigerprogramme. Oder es sei an den ehemaligen Salafisten Dominic Musa Schmitz (2016) gedacht. Dies zeigt alles auf, dass Menschen sich wandeln können und oft mindestens eine zweite Chance verdienen.

Gerade die Erwachsenenbildung verweist ja fundamental auf diese Wandlungsfähigkeit von Menschen im Alter und hat dazu viele Forschungsarbeiten vorgelegt, die diese Wandlungsfähigkeit durch z. B. Krisen, Erfahrungen oder Kontextveränderungen belegen. Wenngleich es manchmal so wirken mag, dass sich unsere Werthaltungen schon in der frühen Jugend und im jungen Erwachsenenalter final ausgebildet hätten und sie sich nicht mehr verändern würden, so gibt es doch in jedem Lebensalter Veränderungen. Lebensereignisse wie zum Beispiel Elternschaft, Scheidung, Arbeitslosigkeit oder Pflege von Angehörigen haben zudem auch Auswirkungen auf Werthaltungen (vgl. Pinquart 2013, S. 37–38). Menschen können sich wandeln und Gesellschaftswandel wirkt auch auf uns ein – übrigens nicht nur zum Guten, sondern es kann auch erst spät im Alter eine Radikalisierung durch äußere und innere Ereignisse beobachtet werden. Hier sei nur an die radikalisierende Entwicklung mancher Menschen in der Corona-Krise gedacht. Es greift erwachsenenpädagogisch zu kurz, Menschen lediglich zu einem bestimmten Zeitpunkt in ihrem Leben als geeignet oder ungeeignet zu be- bzw. verurteilen und keinerlei Chance für Entwicklung und Veränderung zu sehen. Deswegen sprachen die Kritikerinnen und Kritiker des Radikalenbeschlusses von „Berufsverboten“, weil man Menschen berufliche Chancen und die Bewährung in der Arbeit präventiv vorenthalten wollte. Die heikle, nahezu antinomische Herausforderung ist dabei, wie man einerseits jemandem eine Bewährungschance einräumt, aber andererseits nicht einen Missbrauch dieser Chance riskiert. Woher kann man sicher wissen, dass sich jemand bewährt und nicht vielleicht unbemerkt und geschickt lediglich seine „wahren Absichten“ kaschiert? Hier gibt es wohl keine einfache Lösung, sondern die Notwendigkeit, Vertrauen in Menschen zu haben, aber dabei nicht naiv und allzu tatenlos und gutgläubig zu sein.

4 Fazit: Volkshochschulen als Begegnungs- und Debattenorte

Flitner fasst in seinem klassischen Aufsatz passend zusammen, welche Missverständnisse rund um ein vermeintliches Neutralitätsgebot entstehen können:

„Zweierlei Missverständnisse der Neutralität oder Unabhängigkeit müssen also bekämpft werden. Die eine Auffassung meint, man wahre Unabhängigkeit am besten dadurch, dass man die strittigen Fragen unberührt lässt. Die Volkshochschule darf so nicht verfahren wie ein Kinobesitzer, der vielleicht Stoffe vermeidet, die sein Publikum nicht behandelt haben möchte. Die Aufgabe der Volkshochschule kann nur die sein, gerade die Gegenstände zur sachlichen Klärung und Aussprache zu bringen, derentwegen unser Volk uneins ist, weil ja doch gerade von diesen Gegenständen die Ratlosigkeit der Menschen unserer Zeit verursacht wird. Die zweite fehlerhafte Auffassung der Neutralität haben diejenigen, die meinen, der Volkshochschullehrer dürfe seine Meinung über heikle Fragen nicht offen aussprechen und verteidigen, er müsse diese Fragen in der Schwebe lassen und sich mit Erörterung des Für und Wider begnügen. Auch das ist undurchführbar in einer wahren Schule.“ (Flitner 1926, S. 149)

Volkshochschulen brauchen also die Debatte, Kontroverse oder gar Konflikte. Neutralität ist keine Lösung. Es sollte dem nicht auszuweichen versucht werden, indem Themen tabuisierend ausgespart oder Lehrpersonal engagiert wird, das mit seiner Meinung, Positionierung und Positioniertheit vermeintlich komplett hinter dem Berg hält. Auch polarisierende Meinungen müssen bis zu einem gewissen Grad akzeptabel sein, wenn sie nicht menschenfeindlich und verfassungswidrig sind. Man sollte Menschen – gerade mit ihrem privaten Hintergrund – nicht mit schnellen Vorurteilen begegnen. Was dieser „gewisse Grad“ bedeutet, muss einzelfall- und organisationsbezogen professionell erörtert und entschieden werden. Chancen zur Bewährung sollten gewährt, es sollte aber auch interveniert werden, wenn diese nachweislich nicht genutzt wurden.

Einen neuen Radikalenbeschluss 2.0 braucht es m. E. nicht. Es kann bzw. sollte an den vorhandenen Menschenrechtskonventionen, Gesetzen, Beschlüssen, Debatten und Erkenntnissen angeschlossen werden, die vollkommen dafür ausreichen, extreme Personen ggf. von der Bildungsarbeit abzuhalten. Hufer (2019, S. 220) macht darauf aufmerksam, dass „das Überwältigungsverbot einen Schutz vor Übergriffen durch die bildungspolitischen Träger und Organisationen, wie bei von der Kommunalpolitik dominierten Volkshochschulen, von Funktionären und Funktionärinnen beherrschten Gewerkschaften, Kirchen oder Parteien“ bieten könne. Dies sensibilisiert dafür, dass man nicht allein auf die wenigen extremen Lehrenden achten sollte, sondern auch auf die Programmplanenden, Einrichtungsleitungen, Verantwortlichen bei Trägern oder in der Politik. Angesichts zum Beispiel der Verschiebung kommunaler Machtverhältnisse in Richtung von in Teilen als verfassungsfeindlich markierten Parteien könnten in Zukunft Versuche der Einflussnahme von außen zunehmen bzw. radikaler angelegt sein. Die aktuellen Probleme bestehen teilweise darin, dass rechtsextreme Kräfte in der Politik rechtswidrig, die Realität verdrehend und wissenschaftsfeindlich die Debatte

neu aufrollen wollen, um revisionistisch an den Fundamenten politischer Erwachsenenbildungsarbeit zu rütteln und sie in Teilen zu verbieten. Die politische Erwachsenenbildung war – trotz aller Entwicklungsmängel – nach 1945 in Deutschland relativ erfolgreich und hat zu einer im internationalen Vergleich bemerkenswerten Aufarbeitung, Ausbau und fundierten Begründung und Diskussion politischer Erwachsenenbildung geführt.

Literatur

Ahlheim, K. (2012). Die „weiße Flagge gehißt?" Wirkung und Grenzen des Beutelsbacher Konsens. In K. Ahlheim & J. Schillo (Hrsg.), *Politische Bildung zwischen Formierung und Aufklärung,* 75–92. Offizin-Verlag.

bpb – Bundeszentrale für Politische Bildung (2022). *Vor 50 Jahren: „Radikalenerlass".* https://www.bpb.de/kurz-knapp/hintergrund-aktuell/346271/vor-50-jahren-radikalenerlass/.

Ciupke, P. (2016). Zwischen sozialer Bewegung und professionellem Handeln – Der Beutelsbacher Konsens in der Geschichte der außerschulischen politischen Bildung. In B. Widmaier & P. Zorn (Hrsg.), *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung,* 112–119. Bundeszentrale für politische Bildung.

Denker, T. (2025). Bildung in öffentlicher Verantwortung. In *Hessische Blätter für Volksbildung* (74) 1, 41–-46. wbv Publikation.

Flitner, W. (1926). Über die sogenannte Neutralität der Volkshochschule. In W. Flitner (2014), *Nachlese – Gesammelte Schriften,* 146–151. Brill.

Frymark, H.-J. (1983). *Volkshochschulbetriebe unter bürokratischer Organisationspraxis – bundesweite Studie 1980 für ein praxisnahes Studium.* Peter Lang.

Hufen, F. (2024). *Zur Bedeutung des sogenannten Neutralitätsgebotes für zivilgesellschaftliche Vereine der Demokratie- und Jugendarbeit.* https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/wp-content/uploads/2024/08/2024-07-25-Rechtsgutachten-zum-Neutralitaetsgebot-Prof.-Dr.-Hufen-Endfassung-signiert.pdf.

Hufer, K.-P. (2019). Berufsverbote auch an den Volkshochschulen. In J. Schrader & E. D. Rossmann (Hrsg.), *100 Jahre Volkshochschulen,* 142–143. Klinkhardt.

Hufer, K.-P. (2016). Beutelsbach und kein Ende? Anmerkungen aus der Sicht eines Erwachsenenbildners. In B. Widmaier & P. Zorn (Hrsg.), *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung* 217–223. Bundeszentrale für politische Bildung.

Kreisverband Wetterau DIE LINKE (2017). *Rehabilitierung von Barbara Degen – erster Berufsverbotsfall in Hessen.* https://www.linksfraktion-wetterau.de/content/kreistag/antr%C3%A4ge/797-rehabilitierung-von-barbara-degen-erster-berufsverbotsfall-in-hessen.html.

Kretschmann, W. (2023). *Offener Brief: „Demokratie ist eine lernende Veranstaltung".* https://stm.baden-wuerttemberg.de/de/service/presse/meldung/pid/offener-brief-demokratie-ist-eine-lernende-veranstaltung.

Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*. W. Bertelsmann Verlag.

Pinquart, M. (2013). Stabilität und Veränderung – Persönlichkeit im Erwachsenenalter in entwicklungspsychologischer Perspektive. In *DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, (19) 4, 37–40.

Rübke, J. (2018). *Berufsverbote in Niedersachsen 1972–1990*. Niedersächsische Landesbeauftragte für die Aufarbeitung der Schicksale im Zusammenhang mit dem sogenannten Radikalenerlass.

Sächsischer Rechnungshof (2023). *Richtlinie Integrative Maßnahmen (Förderbereich Teil 1) – Sonderbericht*. https://www.rechnungshof.sachsen.de/SonderberichtIntegrativeMassnahmen.pdf.

Schulz, D. M. (2016). *Ich war ein Salafist: Meine Zeit in der islamistischen Parallelwelt*. Econ Verlag.

Wagner, J. (2017). *Keine Entschuldigung für „Berufsverbot" von DKP-Mitglied*. In Wetterauer Zeitung vom 30.08.2017. https://www.wetterauer-zeitung.de/wetterau/friedberg-ort28695/keine-entschuldigung-berufsverbot-dkp-mitglied-12041343.html.

Wille, J. (2024). *Statement zum Start des AfD-Infoportals „Neutrale Lehrkraft"*. https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/ministerin/reden_und_beitrage_von_julia_willie_hamburg/statement_zum_start_des_afd_infoportals_neutrale_lehrkraft_am_21_05_2024/statement-zum-start-des-afd-infoportals-neutrale-lehrkraft-232271.html.

Wolfrum, E. (Hrsg.) (2022). *Verfassungsfeinde im Land? Der „Radikalenbeschluss" von 1972 in der Geschichte Baden-Württembergs und der Bundesrepublik*. Wallstein-Verlag.

Autor

Bernd Käpplinger, Prof. Dr., Professor für Weiterbildung an der Justus-Liebig-Universität Gießen

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 23. Januar 2025 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on the 23th of January 2025.

Hessischer Volkshochschulverband e. V. (hvv) (Hrsg.)
Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) – 2025 (2)
DOI: 10.3278/HBV2502W006
ISSN: 0018–103X wbv.de/hbv hessische-blaetter.de

Politische Bildung herausgefordert

Thomas Gill

Zusammenfassung

Wenn die Krisenentwicklungen der letzten 15 Jahre zu einer Veränderung unserer „Normalität“ geführt haben, dann müssen wir darüber nachdenken, welche politische Bildung wir angesichts der veränderten Realität brauchen. Die internationale Menschenrechtsentwicklung, Konzepte der aufsuchenden politischen Bildung und ein Verständnis von politischer Bildung als soziale Infrastruktur können dafür Ankerpunkte sein.

Stichwörter: Politische Erwachsenenbildung; aufsuchende politische Bildung; Inklusion; Menschenrechte; neue Normalität

Abstract

If the crisis developments since 2008 have led to a change in our „normal”, then we need to think about what civic education we require in light of the changed reality. International human rights development, concepts of outreach civic education and an understanding of civic education as a social infrastructure can be anchor points for this.

Keywords: Political adult education; outreach political education; inclusion; human rights; new normality

1 Leben im neuen „Normal“

Kommentatoren wiesen nach der Finanzkrise 2008 darauf hin, dass Finanzkrisen historisch anders als konjunkturelle Krisen bisher immer ganz grundsätzlich das Vertrauen in gesellschaftliche und politische Strukturen, Verfahren und handelnde Akteure infrage gestellt haben (Funke et al. 2018). Dass dieser aus historischer Perspektive zu erwartende Effekt nach 2008 in Deutschland nicht unmittelbar eingetreten ist, kann zunächst einmal als Beleg für die Stabilität und Handlungsfähigkeit von Struktu-

ren, Prozessen und Akteurskonstellationen interpretiert werden. Aber die Finanzkrise hat weltweit den politischen Systemen und dem gesellschaftlichen Zusammenhalt eine erhebliche Schlagseite eingebracht. Was danach in den letzten anderthalb Jahrzehnten folgte, war eine Aneinanderreihung und Überlagerung von Krisen: Wirtschaft, Corona, Autoritarismus, Krieg in Europa, Flucht und Migration, Klima usw. Auch wenn Krisen – dem Wortsinn nach – nicht nur als Bedrohung und Verlust, sondern auch als Chance auf Neugestaltung und Weiterentwicklung begriffen werden können, stellt die pure Anzahl und ihr zum Teil existenzieller Charakter eine erhebliche Herausforderung für die Gesellschaft, das politische System und uns als Individuen dar. Anja Besand stellte bei einer Tagung im November 2024 zu Recht die These auf, dass wir vielleicht den Zustand der multiplen Krisen schon hinter uns gelassen und es inzwischen vielmehr mit einer neuen Normalität zu tun haben – einer Normalität, zu der das Erstarken autoritärer politischer Kräfte, Kriege und außenpolitische Instabilität, die ständige Gefahr von Epidemien und die dramatischen Folgen der Klimaveränderung gehören, die nicht einfach nach einem „Wendepunkt" wieder überwunden werden können.

Zunächst ist bei der Steuerung gesellschaftspolitischer Prozesse auf die Politik zu schauen, um die Aufgaben von Politik nicht erneut der Bildung zuzuschreiben. Hierzu einige Beispiele ohne Anspruch auf Vollständigkeit: Digitalisierung: Warum wird unsere digitale Kommunikation nach privater Marktmacht und Profitinteresse gestaltet? Rechtsextremismus: Warum konnte viel zu lange ein Akteur, der inzwischen rechtmäßig als rechtsextrem bezeichnet werden darf, seine schützende Hand über die Entwicklung halten? Klimawandel: Warum wird noch immer diskutiert, als würde nicht unsere ganze Lebens- und Wirtschaftsweise infrage gestellt? Migration: Wieso der Krisendiskurs statt deren offensive Gestaltung, wenn wir auf Migration angewiesen sind? Eigentumsverteilung: Warum besteht seit 1997 die verfassungswidrige Aussetzung der Vermögenssteuer, wenn dies mit zur immer ungleicher werdenden Eigentumsverteilung beiträgt? Wenn das durchschnittliche Nettovermögen der unteren Hälfte der Bevölkerung nur 3.700 € beträgt, bedeutet das für diese Hälfte eine erhebliche ökonomisch-soziale Unsicherheit, was zur geringeren Lebenszufriedenheit führt (Schröder et al. 2020).

Aber es geht nicht nur um politische Steuerung, sondern auch um die Frage, wie die Menschen selbst auf diese Veränderungen – auf das neue *„Normal"* – vorbereitet sind. Damit kommt die politische Bildung ins Spiel. Gemäß ihrem Selbstverständnis muss gefragt werden, wie politische Mündigkeit, Urteils- und Handlungsfähigkeit angesichts des neuen *„Normal"* zu füllen und als Ziele politischer Bildung zu erreichen sind. Doch so wie die Versäumnisse von Politik benannt werden müssen, so ist auch die aktuelle Situation der politischen Bildung kritisch in den Blick zu nehmen.

2 Zum aktuellen Zustand der politischen Bildung

Nach zwei Jahrzehnten Rückbau und Zerschlagung von Strukturen der politischen Bildung in den 90er- und 2000er-Jahren erfolgt in den letzten 15 Jahren wieder eine Ausweitung von Angeboten politischer Bildung. Diese war aber mehr denn je mit instrumentellen Erwartungshaltungen beladen: Menschen sollten wieder an die Wahlurne gebracht, politische Einstellungen verändert und Beteiligung gestärkt werden. Für diese Aufträge wurden innerhalb weniger Jahre riesige Summen mobilisiert. Es entstanden neue Akteur:innen in der politischen Bildung, die überwiegend eine gute, engagierte Arbeit machten, unterschiedliche Gruppen von Menschen erreichten und mit zur Innovation in der politischen Bildung beigetragen haben.

Zwei Dinge sind an diesen Entwicklungen kritisch zu sehen: zum einen die falschen Erwartungshaltungen an Bildungsprozesse, die diese nicht erfüllen können. Zum anderen ist es eine schwere Hypothek für Angebote politischer Bildung, wenn sie nicht ansetzend an den Erfahrungen und Interessen der Teilnehmenden, zukunftsfroh und unterstützend begleitend an die Menschen herantreten kann, sondern den Auftrag erhält, gegen als problematisch angesehene Einstellungen vorgehen zu sollen (vgl. Achour/Gill 2019). Die Gefahr eines solchen Bildungsauftrags ist es, dass die Teilnehmenden lernen, bestimmte Einstellungen nicht mehr öffentlich, sondern nur noch im privaten Kreis zu vertreten und schließlich nur dann öffentlich zu zeigen, wenn sich die Träger der Einstellungen als Mehrheit empfinden können.

Klaus Holzkamp hat bereits 1994 diese Art Bildungsprogramm in Bezug auf Schule pointiert kommentiert: „Wenn man den Schülern unter Ausklammerung ihrer eigenen Subjektivität ihre rassistischen Einstellungen aberziehen will, sie also in ihrer Weltsicht und personalen Integrität von vornherein negiert, muss man sich eigentlich nicht wundern, wenn sie da nicht mitspielen, sondern durch die Demonstration von gewünschten Erziehungsresultaten sich gegenüber jeder Einmischung in ihre inneren Angelegenheiten abschirmen.“ (Holzkamp 1994, S. 47) Dies gilt für die politische Erwachsenenbildung gleichermaßen.

Eine solche Entwicklung der politischen Bildung hin zu einer *„präventiven Demokratieförderung“* läuft Gefahr, das eigene Ziel der politischen Mündigkeit aus dem Blick zu verlieren und der autoritären Tendenz Vorschub zu leisten, die sie bekämpfen will.

3 Entwicklungsperspektiven der politischen Bildung angesichts des neuen „Normal“

Wo lägen Ansatzpunkte einer politischen Bildung, die ihrem freiheitlichen Ideal verpflichtet bleibt und zugleich auf die Herausforderungen der neuen Normalität reagiert? Im Folgenden sollen drei Ansatzpunkte exemplarisch beschrieben werden, aber sicher hätten es weitere verdient, diskutiert zu werden. Wichtig ist es, überhaupt mit der Debatte zu beginnen.

3.1 Das menschenrechtliche Konzept der Inklusion und politischen Bildung

Nach der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 fand im Bereich der politischen Jugendbildung sehr schnell eine Auseinandersetzung mit dem Konzept der Inklusion statt, das mit dieser untrennbar verbunden ist. In Bezug auf die politische Erwachsenenbildung wurde Inklusion bisher kaum und schon gar nicht unter menschenrechtlicher Perspektive und mit umfassendem Anspruch diskutiert (Besand 2015, Gill 2017, 2021).

Inklusion ist ein Menschenrecht, das für alle Menschen gilt. Mit ihr ist der Auftrag an die Vertragsstaaten verbunden, alle Barrieren abzubauen, die die volle gleichberechtigte wirksame Teilhabe in allen Lebensbereichen – auch der Politik – behindern. Wobei Staat im Verständnis der UN auch staatliche Instanzen wie Schule oder kommunale Volkshochschulen und auch die Aktivitäten zivilgesellschaftlicher Akteure, die staatlich finanziert sind, mit umfasst. Politik im Sinne der UN-BRK ist nicht nur das politische System, sondern auch das öffentliche Leben (UN-BRK, Artikel 29). Dabei sind die Interessen, Bedürfnisse und Bedarfe aller Einzelnen Ausgangspunkt der Teilhabe, nicht die bestehenden Systeme.

Die UN-BRK fordert erstmals die Anerkennung menschlicher Vielfalt als Menschenrecht (Bielefeldt 2009). Dies hat Auswirkungen auf jegliche Anti-Diskriminierungspolitik. Nicht die Integration Einzelner (und damit implizit immer deren Anpassung), sondern die Veränderung der Systeme ergibt sich daraus als Auftrag, damit alle Teil des Ganzen werden können. Wenn Heterogenität die Norm ist, verbietet sich die Konstruktion einer Norm, an der alle gemessen werden.

Ziel inklusiver Bildung ist es, „die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken“ (UN-BRK, Artikel 24). Dies ist für die politische Bildung ebenso anschlussfähig wie der Auftrag der Bewusstseinsbildung (Artikel 8). Danach sollen Maßnahmen ergriffen werden, um „in der gesamten Gesellschaft, einschließlich auf der Ebene der Familien, das Bewusstsein für Menschen mit Behinderungen (Behinderung ist als Verhinderung der vollen Teilhabe zu lesen/TG)) zu schärfen und die Achtung ihrer Rechte und ihrer Würde zu fördern (und) Klischees, Vorurteile und schädliche Praktiken gegenüber Menschen mit Behinderungen, einschließlich aufgrund des Geschlechts oder des Alters, in allen Lebensbereichen zu bekämpfen“ (UN-BRK, Artikel 8).

Mit diesen wenigen Hinweisen wird deutlich, dass die moderne Menschenrechtsentwicklung mit ihrem Verständnis von Inklusion auch im Bereich der politischen Bildung einen Paradigmenwechsel fordert und zugleich einen Orientierungspunkt für ein neues Selbstverständnis bietet. Der Auftrag der politischen Bildung, die politische Teilhabe aller zu stärken, wird durch das Konzept der Inklusion unmissverständlich als Recht der Menschen und als staatlicher Auftrag benannt. Dabei ist von den Menschen in all ihrer Vielfalt auszugehen und deren Würde, Interessen und Bedarfe sind als Ausgangspunkt zu nehmen. Nicht die Anpassung an bestehende Systeme, sondern deren Weiterentwicklung, dass alle ihr Recht auf volle wirksame Teilhabe verwirklichen können, ist dabei die Richtschnur.

3.2 Aufsuchende politische Bildung

Politische Bildung erreicht größere Teile der erwachsenen Bevölkerung nicht und ist aufgefordert, sich Gedanken zu machen, wie die Kluft überwunden werden kann. Der Begriff „Aufsuchende politische Bildung“ zeigt eine spezifische Problemwahrnehmung an: Es ist die politische Bildung selbst, die sich darum bemühen muss, bestehende Distanz zu überwinden, um wieder Nähe herzustellen.

Felix Ludwig und Helmut Bremer haben 2019 vorgeschlagen, aufsuchende politische Bildung wie folgt zu fassen: „Aufsuchende politische Bildung ist bestrebt, sozial-kulturelle wie physisch-räumliche Distanzen zu potenziellen Teilnehmenden durch aktives Zugehen zu überwinden, wobei ein starker Fokus auf die Entwicklung und Pflege tragfähiger Beziehungen und Netzwerke gelegt wird.“ (Ludwig/Bremer 2019, S. 2) Damit sind wesentliche Elemente zur Gewinnung eines gehaltvollen Begriffs aufsuchender politischer Bildung benannt: Es geht um Distanzen zwischen denen, die politische Bildung anbieten, und jenen, die erreicht werden sollen. Die Distanzen sind doppelt bestimmt: als sozial-kulturelle und räumliche. Und es ist auch klargestellt, dass einmalige Interventionen nicht ausreichen, sondern langfristige Beziehungen entwickelt und gepflegt werden müssen. Der Verweis auf Netzwerke macht deutlich, dass multiprofessionelle Kompetenzen benötigt werden.

Es geht nicht einfach darum, woandershin zu gehen, sondern ganz wesentlich darum, ganz im Sinne der UN-BRK sich selbst nicht als die „Norm“ zu nehmen, sondern zu begreifen, dass das Alltagsleben in anderen Kontexten ein erweitertes Verständnis politischer Bildung erfordert, wenn sie ihren Zielen gerecht werden will. Bis heute handelt es sich dabei um eine Suchbewegung, die noch der Systematisierung bedarf. Inzwischen befinden sich verschiedene Ansätze in der Erprobung: sozialräumlich in Stadtteilzentren, in Kooperation mit migrantischen Selbstorganisationen, als Interventionen vor Wahlen, im öffentlichen Raum etc. (Gill et al. 2025)

3.3 Politische Bildung als soziale Infrastruktur

Wenn politische Bildung nicht als Intervention im Nachhinein missverstanden werden soll, dann muss sie im Alltag der Menschen verankert sein, bevor die nächste gesellschaftspolitische Herausforderung virulent ist – kommen werden diese Herausforderungen unseres Zusammenlebens ohnehin. Dies würde bedeuten, politische Bildung an möglichst allen Orten zu verankern, wo Menschen zusammenkommen: in Vereinen, Stadtteilzentren, Bibliotheken etc., und zwar für alle, die diese Orte aufsuchen.

Der demokratische Staat ist angesichts der Dynamik gesellschaftlicher Entwicklungen, der Mehrfachkrisen (das neue *„Normal“*) und der sozialen und politischen Entkoppelungsprozesse auf die Entwicklung demokratisch und menschenrechtlich orientierten Bewusstseins für seinen Fortbestand angewiesen. Diese kann Schule als zentrale Bildungsinstitution nicht allein leisten, sondern bedarf in zunehmendem Maße der außerschulischen politischen Bildung. Diese dauerhaft abzusichern, muss als Teil der staatlichen Daseinsfürsorge verstanden werden, die einem Verständnis sozialer Infrastruktur folgt und damit sowohl die fordistische Bevormundung wie die

neoliberale Vereinzelung hinter sich lässt (siehe Gill 2024). Ein solches Verständnis politischer Bildung – insbesondere auch der Erwachsenenbildung – als soziale Infrastruktur wäre eine neue verbesserte Grundlage für eine politische Bildung, die sich der Unterstützung der Entwicklung eines kritischen Bewusstseins, der Urteils- und Handlungsfähigkeit im Sinne politischer Mündigkeit und der Fähigkeit verschrieben hat, die Widersprüche des neuen *„Normals"* auszuhalten.

Literatur

Achour, S. & Gill, T. (2019). „Liebe Teilnehmende, liebe Gefährderinnen und Gefährder!" Extremismusprävention als politische Bildung? In *Journal für politische Bildung*, 2, 32–37.

Besand, A. & Jugel, D. (2015). Zielgruppenspezifische politische Bildung jenseits tradierter Differenzlinien. In C. Dönges, W. Hilpert & B. Zurstrassen (Hrsg.), *Didaktik der inklusiven politischen Bildung*, 45–59.

Bielefeldt, H. (2009). *Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention*. Deutsches Institut für Menschenrechte. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Essay/essay_zum_innovationspotenzial_der_un_behindertenrechtskonvention_auflage3.pdf.

Bundesgesetzblatt 1419 vom 31. Dezember 2008: Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Recht von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Schattenübersetzung. https://www.behindertenrechtskonvention.info/schattenuebersetzung-3678/.

Funke, M., Schularick, M. & Trebesch, C. (2018). Going to Extremes: Politics after financial crises, 1870–2014. *Economic history and monetary economics and fluctuations*, Discussion paper series, no 10884.

Gill, T. (2017). Inklusion als Menschenrecht und deren Bedeutung für die politische Bildung. In S. Achour & T. Gill (Hrsg.), *Was politische Bildung alles sein kann*. Einführung in die politische Bildung, Wochenschau, 34–45.

Gill, T. (2021). Inklusive politische Bildung in einer globalen Welt. In S. Achour & T. Gill (Hrsg.), *Politische Bildung und Flucht – ein Paradigmenwechsel?!* Wochenschau, 66–77.

Gill, T. (2024). Widersprüche staatlicher politischer Bildung. In Y. Chehata et al. (Hrsg.), *Handbuch kritische politische Bildung*, Wochenschau, 578–786.

Gill, T. et al. (2025). *Handbuch aufsuchende politische Bildung*, Wochenschau, im Erscheinen.

Holzkamp, K. (1994). Antirassistische Erziehung als Änderung rassistischer „Einstellungen"? Funktionskritik und subjektwissenschaftliche Alternative. *Das Argument*, 203, 41–48.

Ludwig, F. unter Mitarbeit von Bremer, H. (2019). *Expertise Aufsuchende politische Bildung.* https://aufsuchende-bildungsarbeit.arbeitundleben.de/material-links/expertise-felix-ludwig-prof-dr-helmut-bremer-universitaet-duisburg-essen-aufsuchende-politische-bildung.

Nachtwey, O. (2016). *Die Abstiegsgesellschaft: Über das Aufbegehren in der regressiven Moderne,* Suhrkamp.

Schröder, C. et al. (2020). MillionärInnen unter dem Mikroskop: Datenlücke bei sehr hohen Vermögen geschlossen – Konzentration höher als bisher ausgewiesen. In *DIW Wochenbericht,* 29, 511–521. https://www.diw.de/de/diw_01.c.793802.de/publikationen/wochenberichte/2020_29_1/millionaerinnen_unter_dem_mikroskop__datenluecke_bei_sehr_ho___geschlossen_____konzentration_hoeher_als_bisher_ausgewiesen.html.

Autor

Thomas Gill, Direktor der Berliner Landeszentrale für politische Bildung

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 23. Januar 2025 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative peer review at the editiorial meeting the 23th of January 2025.

Hessischer Volkshochschulverband e. V. (hvv) (Hrsg.)
Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) – 2025 (2)
DOI: 10.3278/HBV2502W007
ISSN: 0018–103X wbv.de/hbv hessische-blaetter.de

Dimensionen der Aufsuchenden (politischen) Bildungsarbeit

Ein Bericht aus dem Volkshochschulverband Baden-Württemberg

Michael Lesky

Zusammenfassung

Aufsuchende (politische) Bildungsarbeit verlangt von den Bildungseinrichtungen und ihren Mitarbeitenden die Bereitschaft und die Fähigkeit, in der Bildungsarbeit bisher unübliche Wege zu gehen. Um diese unüblichen Wege besser sichtbar zu machen und die damit verbundenen Herausforderungen besser verstehen zu können, hat der Volkshochschulverband Baden-Württemberg Dimensionen aufsuchender Bildungsarbeit formuliert, die hier zusammen mit der Umsetzung in die Projektarbeit vorgestellt werden.

Stichwörter: Gehstruktur; Aufsuchend; Zielgruppenarbeit; Bildungsbenachteiligte

Abstract

Outreach (political) educational work requires educational institutions and their staff to be willing and able to take previously unusual paths in educational work. In order to make these unusual paths more visible and to better understand the associated challenges, the Baden-Württemberg Adult Education Association has formulated dimensions of outreach education work, which are presented here together with their implementation in project work.

Keywords: Walking structure; outreach; target group work; educationally disadvantaged people

1 Warum benötigen wir Aufsuchende (politische) Bildungsarbeit?

Der öffentliche Auftrag der Erwachsenenbildung ist darauf ausgerichtet, Bildung für alle Bevölkerungsgruppen zu ermöglichen. Dazu gehören auch bildungsbenachteiligte und bildungsungewohnte Milieus. Mit der überwiegenden Anzahl ihrer bisherigen Angebote erreichen die Träger der Allgemeinen Weiterbildung und damit auch die Volkshochschulen allerdings hauptsächlich diejenigen Personen, die ohnehin bereits Interesse an Bildung haben.

Menschen, die aus den unterschiedlichsten Gründen, von der besonderen Lebenslage bis zur individuellen Bildungsgeschichte, keinen Zugang zum lebenslangen Lernen gefunden haben, bleiben häufig außen vor, obwohl es relativ passgenaue Angebote gibt (wie Schuldenreduzierung oder Nachholen von Schulabschlüssen). Erfahrungsgemäß ist jedoch ein geringes Bildungsniveau oft (mit) ursächlich für die Problemlage und das Armutsrisiko dieser Gruppen. Der Ausbau der grundlegenden Kompetenzen kann ein entscheidender Schlüssel zur Verbesserung der allgemeinen Lebenssituation und der gesellschaftlichen Teilhabe sein.

Allerdings bestehen nicht nur aufseiten der Zielgruppen Ängste und Unsicherheiten, sondern auch aufseiten der Erwachsenenbildner:innen. Fehlende Kompetenzen aus der Sozialen Arbeit und mangelndes Wissen über die Zielgruppen stellen einen großen Hemmschuh aufseiten der Bildungseinrichtungen dar, sich bildungsungewohnten Zielgruppen zu öffnen.

Die derzeit vorwiegend praktizierte programm- und angebotsorientierte „Komm-Struktur“ der Weiterbildungseinrichtungen erreicht diese Personen allerdings kaum.[1] Damit Weiterbildung wirklich bei allen Menschen ankommt, bedarf es einer Änderung der Strukturen und der Bildungsarbeit: weg von der klassischen „Komm-Struktur“ hin zu einer „Gehstruktur“, d. h. zu Aufsuchender Bildungsarbeit. Die auf einer „Gehkultur“ basierenden Bildungsangebote können leichter in den Alltag der Zielgruppe integriert werden und durch den Praxisbezug gute Lernerfolge erzielen.

Darüber hinaus sollten die Bildungsformate mit einem konkreten, erkennbaren und möglichst kurzfristig realisierbaren Nutzen verknüpft sein. Vor allem in Lebenslagen, in denen der Einzelne mit einer persönlichen oder beruflichen Herausforderung konfrontiert wird, ist die Bereitschaft zum Lernen stärker gegeben. Dies können drohende oder tatsächliche Wohnungslosigkeit, Schulden, Arbeitssuche, Führerscheinprüfung, Familiengründung, Einschulung von Kindern, Schulabschluss oder Ausbildung, gesundheitliche Probleme usw. sein.

Bildung sollte demnach dort stattfinden, wo die Menschen sind, die sie erreichen will. Zudem benötigen die Bildungsangebote eine passgenaue und lebensweltorientierte Konzeption, sie müssen zielgruppenorientiert direkt an den Bedürfnissen und Bedarfen der Zielgruppen ausgerichtet sein. Ein wichtiger Schlüssel ist deshalb das

1 So etwa: Anja Dargatz und Roland Sauer, Die Wanderschuhe anziehen und unterwegs sein, Außerschulische Bildung 2 (2023), 43 (für die Zielgruppe „Menschen in prekären Lebenslagen“).

Wissen um den Alltag und die konkrete Lebenssituation der Betroffenen sowie Einblicke in ihre Bildungsbiografien.

2 Was ist Aufsuchende Bildungsarbeit?

In einem ersten Schritt hat der Volkshochschulverband Baden-Württemberg sein Verständnis von Aufsuchender Bildungsarbeit definiert:

Aus der Grundbildung- und Alphabetisierungsarbeit heraus ist die Methode der Aufsuchenden Bildungsarbeit entstanden, die die Zielgruppe in ihrem jeweiligen Lebensumfeld erreichen will. Im Gegensatz zur Grundbildung kann diese Methode über alle Zielgruppen und Inhalte hinweg zur Zielgruppenerreichung angewendet werden. Aufsuchende Bildungsarbeit und Grundbildung verweisen normalerweise auf die Angebote innerhalb der Einrichtungen bzw. leiten die Zielgruppe in die Angebote der jeweiligen Einrichtungen. Die Mitarbeitenden fungieren in dieser Funktion als Brückenpersonen und begleiten den Lernprozess. Aufsuchende Weiterbildungsberatung weitet darüber hinaus den Horizont der Beratungsleistung über die eigene Einrichtung hinaus auf die Angebote anderer Institutionen, im Normallfall als Vermittlung und nicht als Begleitung. Grundbildung, Aufsuchende Bildungsarbeit und Weiterbildungsberatung sind alle informativ, situativ und freiwillig.

3 Dimensionen der Aufsuchenden Bildungsarbeit

Aufsuchende Bildungsarbeit verlangt von den Bildungseinrichtungen und ihren Mitarbeitenden die Bereitschaft und die Fähigkeit, in der Bildungsarbeit bisher unübliche Wege zu gehen. Um diese unüblichen Wege besser sichtbar zu machen und die damit verbundenen Herausforderungen besser verstehen zu können, hat der Volkshochschulverband Baden-Württemberg in einem zweiten Schritt unterschiedliche Dimensionen aufsuchender Bildungsarbeit formuliert, die ihrerseits wieder Impulse für die Diskussion zur aufsuchenden politischen Bildung geben können:

Räumliche Dimension
Aufsuchende Bildungsarbeit findet dort statt, wo sich die Menschen aufhalten: im Stadtteil, beim Bäcker, im Kino, in kirchlichen Einrichtungen, im Tafelladen, im Kaufhaus, etc.

Soziale Dimension
Bildungsplanende benötigen Kontakte zu Menschen mit Bildungsbedarf – dies kann über vertraute Personen aus deren näherem Umfeld geschehen (Familienmitglieder und Freunde, Sozialarbeiter:innen, Ärzt:innen, Erzieher:innen, etc.) oder aber im direkten Kontakt mit diesen Menschen als Expert:innen in eigener Sache.

Zeitliche Dimension
Bildungsangebote sollen Menschen erreichen, die sich, was ihre eigene Biografie anbelangt, in Umbruchsituationen befinden, so etwa die Geburt des Kindes, Veränderungen in der Familie oder ein beruflicher Neuanfang.

Inhaltliche Dimension
Die Angebote müssen lebensweltbezogen und handlungsorientiert gestaltet sein. Der Nutzen der neu zu erwerbenden Kompetenzen muss für die Teilnehmenden transparent dargestellt werden. Die Angebote wollen die Menschen befähigen, in umfassender Weise politisch, kulturell, sozial und beruflich an der Gesellschaft teilzuhaben.

Organisatorische Dimension
Der Ortswechsel, den die Aufsuchende Bildungsarbeit mit sich bringt, bedarf auch neuer Ansätze in der Arbeitsweise – weg von inhaltlichen Zuständigkeiten hin zu „Gebietszuständigkeiten". Dies ist nur über eine Auflösung des Denkens in inhaltlich sortierten Programmbereichen möglich.

4 „Aufsuchende Bildungsarbeit – mehr Chancengleichheit und Teilhabe"

Die hier genannten Dimensionen haben sich aus der Arbeit in der Praxis in zahlreichen Projekten ergeben. Einen systematischen Ansatz verfolgte das vom Kultusministerium Baden-Württemberg geförderte Projekt „Aufsuchende Bildungsarbeit – Mehr Chancengleichheit und Teilhabe"[2]: An sechs Pilotstandorten haben unterschiedliche Bildungsträger die Praxis erprobt, aus den Erfahrungen in den Standorten wurde ein landesweites Fortbildungskonzept für Erwachsenenbildner:innen entwickelt und es entstand eine wissenschaftliche Expertise.

An sechs Pilotstandorten wurden Praxiserfahrungen gesammelt. Inhaltlich waren die Projekte nicht festgelegt, sondern konnten sich an den Bedürfnissen und Bedarfen der Zielgruppen orientieren. Ob im Kaufhaus, in der Flüchtlingsunterkunft oder im Quartier – so verschieden wie die Orte waren die erreichten Zielgruppen, Kooperationen und Methoden. Interviews mit planendem Personal, Teilnehmenden und Kursleitungen aus den Standorten Crailsheim und Stuttgart auf dem YouTube-Kanal des Volkshochschulverbandes Baden-Württemberg geben direkte Einblicke in die Projektarbeit.[3]

Die Ergebnisse der begleitenden wissenschaftlichen Expertise zeigen, dass es durchaus gelungen ist, die jeweilige Zielgruppe zu erreichen.[4] Es wird aber auch über

2 https://www.vhs-bw.de/projekte/aufsuchende-bildungsarbeit/
3 vhs Crailsheim: https://www.youtube.com/watch?v=OtFVuee_4CU, Haus der Familie Stuttgart: https://www.youtube.com/watch?v = ezsnR1uVQ3c&t = 11s.
4 Prof. Dr. Heiner Barz, Aufsuchende Bildungsarbeit. Theorie, Praxis, Herausforderungen (2023). https://www.vhs-bw.de/download/9878/?tmstv=1731409092.

Probleme in der Umsetzung berichtet. Deutlich wird, dass es eines weit über das traditionelle planende Handeln hinausgehenden Zeitbudgets bedarf, um die vorbereitenden und flankierenden Aktivitäten zu realisieren, die die Voraussetzung für den Bildungserfolg mit schwer erreichbaren Zielgruppen bilden. Als zentraler Faktor wird immer wieder auf Vertrauenspersonen als Bindeglied zwischen Einrichtungen und Zielgruppe verwiesen – Vertrauenspersonen, die durch persönliche Eignung und oft auch durch eine gewisse lebensweltliche Nähe zu den Zielgruppen charakterisiert werden. Im Selbstverständnis arbeitet Aufsuchende Bildungsarbeit an der Schnittstelle von Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung.

Diesem Selbstverständnis entsprechend wurde im Projekt das Qualifizierungsangebot zur Aufsuchenden Bildungsarbeit entwickelt. Die Fortbildung zielt darauf ab, Fachkräfte der Erwachsenenbildung im Hinblick auf die Relevanz sowie die Erfordernisse und Herausforderungen einer aufsuchenden Bildungsarbeit zu sensibilisieren – und zwar sowohl planendes Personal als auch Kursleitungen. Um diesen beiden Zielgruppen Rechnung zu tragen, wurden drei Perspektiven erarbeitet: ein Subjekt- und Milieubezug, der auf die direkte Interaktion mit den Adressat:innen fokussiert, ein Raum- und Strukturbezug, der nach einer sozialräumlichen Perspektive auf Bildungsprozesse und deren Umsetzung in der Praxis fragt sowie ein Organisationsbezug, der die dafür notwendigen Wandlungsprozesse in Einrichtungen der Erwachsenenbildung thematisiert.

5 Aufsuchende (politische) Bildungsarbeit – ein vorläufiges Fazit

Mit Aufsuchender (politischer) Bildungsarbeit lassen sich neue Zielgruppen erreichen und so neue Möglichkeiten zur gesellschaftlichen Teilhabe dieser Zielgruppen erschließen. Diese neuen Möglichkeiten ergeben sich in unterschiedlichen Bildungsangeboten, die in den Lebenswelten der Zielgruppen zu verorten sind, sei es etwa in der Grundbildung, in der Verbraucher- und Ernährungsbildung, im Spracherwerb oder in der Persönlichkeitsbildung.[5]

Aufsuchende (politische) Bildungsarbeit braucht allerdings deutlich mehr personellen und zeitlichen Einsatz als konventionelle Bildungsarbeit, insbesondere mehr Zeit für Beziehungsarbeit, für den Aufbau von Kooperationen und für besondere Ansprachen. Die Mitarbeitenden der Weiterbildungseinrichtungen benötigen Kompetenzen aus der Sozialen Arbeit, die sie per se nicht mit sich bringen. Und die Zielgruppe Menschen in besonderen Lebenslagen verfügt in der Regel nur über ein geringes Einkommen und benötigt möglichst kostenfreie Angebote. Die Ressourcen für diese Herausforderungen an die Erwachsenenbildung können bisher häufig nur über eine besondere Projektförderung zur Verfügung gestellt werden und erfordern ein Um-

5 Siehe etwa die Beispiele in: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2023). Das sind Zauberstunden. Wie aufsuchende Demokratiebildung gelingen kann.

denken in der Förderlandschaft. Mit „Proktitis“ ist nachhaltige Aufsuchende Bildungsarbeit auf Dauer nicht machbar.

Autor

Michael Lesky, Dr. phil., Bildungsmanager, Leitung des Programmbereichs Politik-Gesellschaft-Umwelt beim Volkshochschulverband Baden-Württemberg

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 23. Januar 2025 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative review at the editiorial meeting the 23th of January 2025.

Hessischer Volkshochschulverband e. V. (hvv) (Hrsg.)
Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) – 2025 (2)
DOI: 10.3278/HBV2502W008
ISSN: 0018–103X wbv.de/hbv hessische-blaetter.de

Demokratiebildung durch Selbstorganisation

Praxisbericht Buchklub Weimar

Dorothea Stoeber-Grobe

Zusammenfassung

Dieser Praxisbericht aus der Volkshochschule Weimar will anhand des Beispiels aus der kulturellen Bildung dazu anregen, durch selbstorganisierte Lerngruppen mehr selbstgesteuertes Lernen in den Volkshochschulen zuzulassen und damit Übungsfelder für Demokratielernen anregen.

Stichwörter: Aushandlungsprozesse; Selbstreflexion; Demokratieförderung; Selbstorganisation

Abstract

Using the example of cultural education, this practical report from the Weimar Adult Education Centre aims to encourage more self-directed learning in adult education centres through self-organised learning groups and thus stimulate practice areas for democratic learning.

Keywords: Negotiation processes; self-reflection; promotion of democracy; self-organisation

„Demokratie heißt, sich in die eigenen Angelegenheiten einmischen." (Max Frisch)

Diese Definition des Schriftstellers Max Frisch ist brillant kurz. Dabei spannt sie den Bogen von der Demokratie als Staatsform zur Demokratie als Lebensform[1], wie sie der Vater der Demokratiepädagogik John Dewey (1859–1952) verstand. Bei ihm sind Demokratie und Bildung ganz eng aneinandergebunden, weil Demokratie wie die Wis-

1 „Demokratie ist mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung." Dewey, J. (1916a/1980). Democracy and Education. In J. A. Boydston (Hrsg.), John Dewey. The middle works, 1899–1924. Volume 9: 1916. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press.

senschaft zum einen Freiheit benötigt und zum anderen nur kooperierend in Lernprozessen hergestellt werden kann. Für ihn ist Demokratie nicht *eine* mögliche Art und Weise, sondern *der Inbegriff* von sozialem Lernen überhaupt. Dazu braucht es Menschen, die sich engagieren, Initiative zeigen und Verantwortung übernehmen. Aber nicht für alle ist die klassische Bürgerinitiative das passende Betätigungsfeld, für manche ist es auch eine Gruppe im Bereich der kulturellen Bildung.

1 Das Übungsfeld

Ich selbst nehme an einem Lesekreis teil, der aufgrund der Initiative einer Person und Abreißzetteln an Laternenpfählen zustande kam. Wir treffen uns einmal im Monat in einem Kneipencafé, besprechen ein gemeinsam ausgewähltes belletristisches Werk, diskutieren darüber und legen ein neues Buch für den nächsten Monat fest. Von Anfang an war ich fasziniert davon, dass sich Menschen aus verschiedenen Bubbles und Berufen über ein Gemeinsames austauschen können und sich daraus ein hoher inhaltlicher Mehrwert ergibt: Zusammen holen wir so viel mehr aus den Büchern heraus, weil alle ihr jeweiliges Wissen und ihre persönlichen Erfahrungen mit einbringen. Die unterschiedlichen Meinungen sind extrem bereichernd, aber man muss auch Dissens ertragen, Widerspruch nicht persönlich nehmen und Aussagen im Raum stehen lassen. Daher empfinde ich die Gruppe als ein spielerisches Übungsfeld für demokratische Aushandlungsprozesse, denn das Schlimmste was passieren kann, ist, dass ich ein blödes Buch lese oder einen Abend mit einem blöden Thema vergeude.

Die Aufzählung dessen, was ich neben Inhaltlichem lerne:

- Zuhören und auf Zurückhaltendere achten
- Vor dem Sprechen Gedanken sortieren und treffend formulieren
- Auf fremde Gedanken einlassen und mich eindenken
- Verunsicherung zulassen
- Ein Streitgespräch führen und entspannt beenden
- Einschätzungen anderer stehen lassen und ertragen
- Frustration aushalten, wenn ich mich nicht verstanden fühle
- Ggf. noch mal recherchieren und Argumente nachliefern.

Der Lesekreis ist dafür ein Ausprobierraum und er fördert neben den kommunikativen und sozialen Kompetenzen auch personale Kompetenzen wie kritisches Denken und Selbstreflexion, z. B. die Einsicht in vorurteilsbehaftetes Denken. Selbstreflexion ist sowieso ein unterschätzter demokratiefördernder Faktor, aber es ist eben das Hauptthema und das Wesen von Kunst und Literatur. Die Dekonstruktion von Gewissheiten ist ihr Kerngeschäft. Viele Bücher wirken destabilisierend und verunsichernd, es geht oft explizit darum, dass die eigene Identität, das eigene Leben, die Beziehungen und die Welt, wie sie ist oder scheint, infrage gestellt werden. Das ist für Lernen im Erwachsenenalter ein ziemlich wichtiger Punkt. Horst Siebert, der bezeich-

nenderweise Literatur- und Erziehungswissenschaftler war, beschreibt die traurige Wahrheit:

„Das Verlernen von Gewohnheiten, Einstellungen, Weltanschauungen ist schwieriger als das Neulernen, da ein solches Verlernen oft die eigene Identität in Frage stellt. Mit zunehmendem Alter verfestigen sich die Wirklichkeitskonstruktionen und es wird vor allem gelernt, was anschlussfähig und stabilisierend ist.“ (Siebert 2010)

Wenn ich ein Buch nicht mag, weglege, mich weigere, weiterzulesen und denke: „Damit kann ich wirklich nichts anfangen!“ – dann ist das also möglicherweise das eindeutige Zeichen für: Ups, Vorsicht, jetzt lerne ich womöglich etwas Neues! Daher ist das Sprechen über Literatur zum einen ein leichtes, spielerisches Übungsfeld und zum anderen ein sehr ernsthaftes und die Persönlichkeit forderndes.

Im Lesekreis hatten viele schon das Erlebnis, ein Buch sehr unbegeistert gelesen zu haben und nach dem Austausch darüber anzuerkennen: Also so schlecht wie ich zuerst dachte, war es eigentlich gar nicht. Oder seltener: Ich fand es eigentlich ganz gut, aber jetzt im Nachhinein, naja.

Auf jeden Fall – und das kann vermutlich jede:r bestätigen – ist es immer ein Erlebnis, die eigene Meinung zu ändern. Dafür braucht es Gelegenheit und Räume.

2 Raum für Verantwortung

Vor einem Jahr haben wir an der vhs Weimar einen Buchklub ins Programm aufgenommen, um Demokratiebildung in der kulturellen Bildung zu fördern. Dafür haben wir kostenfrei einen Raum zur Verfügung gestellt, einen Tag und eine Uhrzeit im Monat festgelegt und den Buchklub wie folgt ausgeschrieben:

„Der Buchklub kommt zusammen, um sich über Bücher auszutauschen und zu diskutieren. Es kann sich um Lieblingslektüre, Bestseller, Klassiker oder Unentdecktes handeln. Die Mitglieder entscheiden gemeinsam, was sie lesen möchten. Dann liest jeder zu Hause für sich alleine, um einen Monat später wieder in der Runde zusammenzukommen und die Leseerlebnisse miteinander zu teilen. Im Austausch lernt man, die eigenen Gedanken zu präzisieren, anderen zuzuhören, persönliche Sichtweisen weiterzuentwickeln und unterschiedliche Interpretationen zu akzeptieren. Das ist stets unterhaltsam und spannend und kann auch zu ganz neuen Erkenntnissen führen.

Der Buchklub Weimar trifft sich immer am ersten Freitagabend im Monat zu einem mitgebrachten Getränk und Snack in der Küche der vhs. Er organisiert sich selbst und ist daher gebührenfrei.

3 #buchklubweimar

Ich finde es besonders wichtig, dass der Buchklub gebührenfrei ist und auch nicht in einem Café oder Kneipe, wo konsumiert werden muss, und auch nicht privat bei jemandem zu Hause stattfindet, sondern in einem öffentlichen Raum, wo alle, die hin-

kommen, auf Augenhöhe miteinander sind. Ich fand es auch wichtig, dass es in Zeiten hoher Inflation kostenfreie Angebote gibt. Außerdem betont der letzte Satz den Zusammenhang zwischen selbstorganisiert und kostenfrei. Ein Gedanke, der auf vieles übertragbar ist.

Es meldeten sich 13 Menschen an und wir schlossen am ersten Abend im Herbst 2023 einen Raum auf und stellten ein Begrüßungskörbchen mit Begrüßungsbrief, Knabbereien, Leseproben, Tee und Tassen und Wasserkocher hinein. Auch ein Hinweisblatt „How-to-Buchklub" legten wir dazu, in dem Organisatorisches angesprochen wurde:

- Eine Person muss sich um einen Schlüssel von der vhs kümmern.
- Die Gruppe muss festlegen, was sie lesen möchte.
- Ggf. möchte die Gruppe einen Kommunikationskanal nutzen.
- Ggf. möchte sich die Gruppe Gesprächsregeln geben.
- (Termin-)Änderungen der vhs mitteilen.

Überall wo Menschen an demokratischen Orten zusammenkommen, üben sie im Umgang und im Organisieren ihres Tuns demokratische Prinzipien: kommunikative Aushandlungsprozesse, Initiative und gegenseitige Rücksichtnahme – in jedem Kurs an der vhs findet das statt. Beim Buchklub kam aber der Aspekt der Verantwortungsübernahme hinzu. Inhaltlich – sofern man kein literaturwissenschaftlich ausgerichtetes Angebot, sondern ein Austauschformat haben möchte – ist keine Lehrkraft vonnöten, die Wissen vorstrukturiert und den Austausch organisiert. Den frei gewordenen Raum der Lehrkraft müssen die Teilnehmenden selbst füllen: mit Aktivität, Verantwortungsübernahme für sich und andere und Verbindlichkeit. Eine grundlegende Lernerfahrung ist, so hoffe ich: Ohne mein Einmischen passiert hier nicht das, was ich mir wünsche, aber wenn ich mich einmische, steigen die Chancen, dass das, was ich mir wünsche, auch geschieht.

Als Beispiel für selbstorganisierte Lernformate hat sich in Schweden schon seit Langem das Konzept der Studienzirkel etabliert, das einen demokratischen und vom Bedürfnis der Lernenden ausgehenden Ansatz verfolgt. Kennzeichnend für Studienzirkel sind Selbstorganisation und freie Themengestaltung, gleichberechtigte Partizipation und eine Studienzirkelleitung, die wie die anderen auch Teilnehmende des Zirkels ist. Diese übernimmt eine moderierende Funktion und wird von der Bildungsorganisation durch pädagogische Begleitung und Ressourcen unterstützt.

Der Weimarer Buchklub ist – anders als das schwedische Format – komplett selbstorganisiert, d. h. er wurde vonseiten der Volkshochschule angestoßen, aber organisierte sich von da an ohne pädagogische Begleitung durch die vhs selbst. Über den Weimarer Buchklub an der vhs kann ich deshalb insofern wenig berichten, da ich keinen Einblick habe. Nur Zeit und Ort sind fix und wir wissen, wer den Raumschlüssel hat und dass es einen wunderbaren Instagram-Account gibt, auf dem zu sehen ist, was gelesen wird: buchklubweimar. Falls ich dringende Absprachen zum Abschließen des Hauses habe, haben sich der Kontakt über Instagram oder mal ein Anruf bewährt. Bei dieser Gelegenheit stelle ich dann auch mal ein paar Fragen zur Selbstorganisation und Selbststeuerung:

- Selbstmotivation: Wie viele kommen denn meistens? Meist acht Personen – perfekt zum Diskutieren!
- Eigenständige Zielsetzung: In welchem Verfahren werden denn die Bücher ausgewählt? Jede:r soll mal vorschlagen, ggf. Abstimmung.
- Geeignete Lernstrategien und -taktiken: Gibt es einen typischen Ablauf des Abends? Ja. Wird mir aber nicht erzählt.
- Überwindung von Problemen: Wurden Gesprächsregeln aufgestellt? Ja, das war nötig.
- Lernerfolgskontrolle: Wie zufrieden scheinen denn alle? Fast alle haben sich wieder angemeldet und Bekannte mitgebracht.

Am besten gefällt mir die auf Instagram zu bestaunende Bandbreite der Bücherauswahl: Von Mitch Albom bis Alice Munroe, von Marc-Uwe Kling bis Jan Fosse! Das ist wirklich einmal quer durch die Buchhandlung und durch die Gesellschaft gelesen – so wie es sein soll.

Inzwischen haben wir in einem Jugendclub noch einen Jungen Lesekreis angestoßen und es hat sich ein selbstorganisierter Debattierklub gemeldet, der gern in das vhs-Programm aufgenommen werden möchte. Es scheint der richtige Weg zu sein, Erwachsenen Räume zur Selbstsorganisation zur Verfügung zu stellen – dann klappt es bestimmt auch mit der Demokratie!

Literatur

Siebert, H. (2010). *Methoden für die Bildungsarbeit: Leitfaden für aktivierendes Lehren*. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.

Autorin

Dorothea Stoeber-Grobe, M. A., Volkshochschule Weimar, Programmbereichsleitung Kulturelle Bildung, Gesundheitsbildung, Alphabetisierung und Grundbildung, Online-Marketing

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 23. Januar 2025 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitativ review at the editiorial meeting the 23th of January 2025.

Hessischer Volkshochschulverband e. V. (hvv) (Hrsg.)
Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) – 2025 (2)
DOI: 10.3278/HBV2502W009
ISSN: 0018–103X wbv.de/hbv hessische-blaetter.de

Wir müssen reden

Ratschläge für politische Bildung in schwierigen Zeiten

Helle Becker

Zusammenfassung

Eine zunehmende Zahl von Menschen ist unzufrieden mit der Realität unserer Demokratie, vor allem diejenigen, die sich nicht gehört und nicht beteiligt fühlen. Auch die Erfahrung, in einer stark ausdifferenzierten, wenn nicht gespaltenen Gesellschaft zu leben, trägt dazu bei. Hier kann politische Bildung einen wichtigen Beitrag leisten und Räume des Politischen schaffen, in denen sich Menschen austauschen und konstruktiv streiten können: über Fragen der eigenen Identität, zu Freiheit, Legitimität von Regeln und Vorstellungen von einem guten Leben. Denn tatsächlich verlangt ein Mehr an Diversität und Diversifizierung nicht weniger, sondern mehr Auseinandersetzung. Damit diese gelingt, sollte politische Bildung vielfältig im Alltag der Menschen präsent sein.

Stichwörter: Politische Bildung; Demokratieverdrossenheit; Vielfalt

Abstract

An increasing number of people are dissatisfied with the reality of our democracy, in particular those who do not feel heard or involved. The experience of living in a highly differentiated, if not divided, society also contributes to this. Citizenship education can make an important contribution here and create political spaces in which people can exchange ideas and engage in constructive debate: about questions of identity, freedom, the legitimacy of rules and ideas of a good life. After all, more diversity and diversification require more debate, not less. For this to succeed, citizenship education should be diverse and present in people's everyday lives.

Keywords: Citizenship education; dissatisfaction with democracy; diversity

Der Zweifel vieler Menschen an der Gestaltungskraft von Politik, der gleichzeitige Unwille, politische Entscheidungen zu akzeptieren, der Wunsch nach individueller Freiheit, gepaart mit einer Sehnsucht nach Einigkeit, aber Gleichgültigkeit gegenüber Gemeinwohl und Mitmenschlichkeit – unsere Gesellschaft ist aktuell von Widersprüchen geprägt, die nach Erklärungen und Lösungen verlangen.

Widersprüche zwischen Wunsch und Wirklichkeit konstatiert auch die aktuelle Leipziger Autoritarismus-Studie (Decker et al. 2024). Während die Idee der Demokratie in Deutschland bei 90,4 Prozent der befragten Bevölkerung große Zustimmung erfährt, sind mit der „Demokratie, wie sie in der Bundesrepublik Deutschland funktioniert", nur insgesamt 42,3 Prozent zufrieden. In Ostdeutschland sinkt diese Zustimmung auf dramatische 29,7 Prozent (Decker et al. 2024, S. 73 f.).

Dabei sind es vor allem diejenigen, die sich nicht gesehen, nicht gehört, nicht beteiligt fühlen, die kritisch zur Demokratie stehen, wie auch der Demokratiebericht Nordrhein-Westfalen feststellt: „Je benachteiligter sich Menschen fühlen und je weniger sie sich als Teil der Gemeinschaft wahrnehmen, desto wahrscheinlicher stellt sich ein Gefühl der Unzufriedenheit mit ihren Lebensbedingungen ein. Das überträgt sich auch auf die Einstellung zur Demokratie und kann bis zur Ablehnung des demokratischen Systems führen" (LpB NRW 2023, S. 5). „Das Gefühl hat (...) Effekte auf nahezu alle politischen Einstellungen und das politische Verhalten. Es wirkt sich beispielsweise negativ auf die Wahlteilnahme aus" (LpB NRW 2023, S. 34). Dabei zeigt sich, dass es gar nicht so sehr um objektive soziale Zuordnungen oder Gegebenheiten gehen muss, sondern vor allem um den subjektiven Eindruck, „persönlich im Vergleich zu anderen weniger als den gerechten Anteil am Lebensstandard zu bekommen" (LpB NRW 2023, S. 34). Die Einstellung findet man daher nicht nur bei tatsächlich sozial oder ökonomisch Benachteiligten, sondern auch bei Menschen aus der Mittelschicht.

Die aktuelle „Mitte-Studie" (Zick et al. 2023) führt dies u. a. auf die Enttäuschung eines Leistungsversprechens einer neoliberalen Leistungsgesellschaft zurück (Zick et al. 2023, S. 243), die Autoritarismus-Studie auf eine „Involvierungsverdrossenheit" (Decker et al. 2024, S. 195), das Gefühl, politisch einflusslos zu sein (Ostdeutsche: 78 Prozent, Westdeutsche: 70 Prozent) und die Überzeugung, dass es sinnlos sei, sich politisch zu engagieren (Ostdeutsche: 72 Prozent, Westdeutsche: 62 Prozent) (s. ebd.).

1 Es gibt Gesprächsbedarf

Es liegt nahe, in dieser Situation nach politischer Bildung zu rufen. Es liegt ebenfalls nahe, mit einer Art Richtigstellung zu reagieren, mit Aufklärung über Grundlagen und Grundwerte der politischen Ordnung, Möglichkeiten und Unzulänglichkeiten der Demokratie. Immerhin tragen auch Desinformation und Populismus dazu bei, dass Un- und Falschwissen über Demokratie und ihr Funktionieren im Umlauf sind.

Aufklärung allein aber unterschätzt, was sich Menschen von der Demokratie erhoffen und welche (anderen) Antworten politische Bildung bereithalten könnte. Das wird deutlich, wenn man sich weitere Ergebnisse des Demokratieberichts Nordrhein-

Westfalen anschaut. Menschen verbinden mit Demokratie Meinungs- und Pressefreiheit (98 Prozent), Chancengleichheit (95 Prozent), Respekt vor Andersdenkenden (96 Prozent), Kompromissfähigkeit bei politischen Entscheidungen (96 Prozent) und das offene Austragen von Konflikten (90 Prozent). Alle diese Erwartungen betreffen die Sphäre des Politischen. Damit sind, in Anlehnung an Hannah Ahrendt, die Möglichkeiten gemeint, „in der öffentlichen Sphäre (...) anderen Menschen in Pluralität zu begegnen und in Freiheit sprechend und handelnd miteinander die gemeinsame Welt zu gestalten" (Gloe und Oeftering 2020, S. 91). Der Wunsch und der Bedarf nach Austausch und Beteiligung richten sich also nicht nur auf die „große" Politik, sondern auch auf den Alltag. Nicht von ungefähr zeigen alle genannten Studien einen negativen Zusammenhang zwischen sozialer Isolation, sozialem Zusammenhalt und politischer Teilhabe. „Einsame Menschen neigen signifikant eher zu Populismus (...) und Verschwörungsmythen" (Decker et al. 2024, S. 349).

Das Gefühl, in einer gespaltenen – oder auch stark ausdifferenzierten – Gesellschaft zu leben, führt nicht selten zu Verunsicherung und Sehnsüchten nach einer hegemonial gedachten Identität (wie einer Leitkultur) oder, radikaler, einer einigenden starken Partei oder einem Anführer (s. Decker et al. 2024, S. 184). In dem Zusammenhang ist es alarmierend, wenn laut aktueller Politikpanel-Umfrage der Universität Freiburg 74 Prozent der Befragten die Spaltung der Gesellschaft als die bedrohlichste Krise nannten (Wagschal und Jäckle 2024, S. 4), noch vor dem Ukrainekrieg, der Klimakrise, Migration/Zuwanderung, Inflation und Staatsverschuldung.

Tatsächlich aber verlangt mehr Diversität und Diversifizierung nicht weniger, sondern mehr Auseinandersetzung: „Auseinandersetzungen wie die derzeitige", so schreibt der Forschungsverbund „Gesellschaftlicher Zusammenhalt und interkulturelle Integration" Chemnitz – Dresden – Görlitz – Leipzig – Rothenburg, „sind systemisch notwendig. Unterhalb der Ebene verfasster Staatlichkeit laufen stets eine Vielzahl gesellschaftlicher Transformationsprozesse ab, die von Zeit zu Zeit die Machtverteilung in Frage stellen und nach Grundsatzdiskursen verlangen. Eine parlamentarische Demokratie gelangt (dann) aber an ihre Grenzen, wenn die Vielschichtigkeit der gesellschaftlichen Transformationsprozesse nicht hinreichend abgebildet wird in zyklisch-ritualisierten Wahlkämpfen" (Forschungsverbund Gesellschaftlicher Zusammenhalt und interkulturelle Integration").[1] Das bedeutet auch: Es ist „die Aufgabe der Demokratie, sich mit diesen (unterschiedlichen Gesinnungen) auseinanderzusetzen – in den demokratischen Arenen, die dafür eingerichtet werden, der Zivilgesellschaft und der Wissenschaft" (Decker et al. 2022, S. 16).

1 https://www.philol.uni-leipzig.de/sorabistik/forschung/forschungsverbund.

2 Politische Bildung in schwierigen Zeiten?

Die Schlussfolgerungen für politische Bildung liegen auf der Hand: Sie sollte mehr Räume des Politischen schaffen, in denen sich Menschen austauschen und miteinander konstruktiv streiten können: über Fragen der eigenen Identität, zu Freiheit, Legitimität von Regeln und Vorstellungen von einem guten Leben. Wer wäre besser geeignet, dadurch Bildungsgelegenheiten zu schaffen, mit denen Menschen darin gestärkt werden, sich friedlich auseinanderzusetzen, sich dabei eine differenzierte Meinung zu bilden, politische Urteile zu fällen und politische Handlungsfähigkeit zu gewinnen? Dass die Auseinandersetzung mit anderen nicht nur eine Erwartung, sondern auch ein Faktor für Bildungswirkungen ist, zeigt eine Analyse, die wir zurzeit in der *Fachstelle politische Bildung* vornehmen. Unter den acht in aktuellen Studien meistgenannten Wirkungsbedingungen für politische Bildung sind: Kontrasterfahrungen, Auseinandersetzung mit vielfältigen Perspektiven, Austausch mit Teilnehmenden aus unterschiedlichen Milieus.

3 Politische Bildung neu orientieren

Damit dies gelingt, muss politische Bildung vielfältig und im Alltag der Menschen präsent sein und es müssen alte Vorstellungen überdacht werden.

So ist es nach wie vor eine verbreitete Annahme, dass verhältnismäßig wenige Menschen politische Bildungsangebote nutzen, weil sich so viele nicht für Politik interessieren – und durch politische Bildung erst dazu angeregt werden müssten. Neueste Umfragen zeigen jedoch deutlich politisches Interesse in der Bevölkerung. Das Politikinteresse Jugendlicher im Alter von 15 bis 24 Jahren stieg seit 2002 von 34 auf 55 Prozent im Jahr 2024 (Albert et al. 2024, S. 44). In NRW geben 77 Prozent der Bevölkerung ab 14 Jahren an, sich für das politische Geschehen zu interessieren (LpB NRW 2023, S. 35).

Der Großteil der Bevölkerung kann daher nicht als „politikfern“ gelten, wird aber dennoch von politischer Bildung nicht erreicht. Auch aus anderen Gründen sollte das Narrativ von den politikfernen Zielgruppen auf den Prüfstand. Zwar zeigen nach wie vor Männer ein stärkeres Interesse als Frauen, ältere Menschen ein stärkeres als junge, Abiturientinnen und Abiturienten sowie Hochschulabsolventinnen und -absolventen ein stärkeres als Menschen mit formal niedrigerer Bildung (s. LpB NRW, 2023, S. 35). Gleichzeitig sind es aber vor allem zwei Bevölkerungsgruppen, die sich signifikant stärker für Politik interessieren: Menschen mit Migrationsbiografie sowie Anhänger:innen der AfD (LpB NRW 2023, S. 35). In beiden Gruppen ist der Anteil derjenigen, die als „depraviert“ gelten können, also mit dem eigenen Lebensstandard und ihrer Repräsentanz in der Politik unzufrieden sind, am höchsten (s. LpB NRW 2023, S. 32 und 65 f.).

Selbst die Vorannahme, dass sich grundsätzlich nur wenige Menschen für politische Bildung interessieren, muss revidiert werden. In der Befragung für den Demo-

kratiebericht NRW konnten sich 83 Prozent der Bürger:innen vorstellen, Angebote politischer Bildung wahrzunehmen. Die Erwartungen dieser 83 Prozent entsprechen der hier referierten Erkenntnisse. Bürger:innen erwarten,

- dass ihnen Wissen über politische Prozesse und Themen vermittelt wird,
- dass sie durch politische Bildung in die Lage versetzt werden, aktiv an politischen Diskussionen teilzunehmen und politische Entscheidungen mit zu beeinflussen,
- dass politische Bildung dazu beiträgt, die Qualität des öffentlichen Diskurses zu verbessern und die politische Teilhabe zu befördern.

Die Distanzierung von der Demokratie ist hoch, quer durch die Bevölkerung. Unser Augenmerk darf sich deswegen nicht (nur) auf spezielle, quasi „Ausnahme"-Zielgruppen richten, sondern auf die 77 Prozent Politikinteressierten – ganz zu schweigen von denjenigen, die sogar ein Interesse an Angeboten und Gelegenheiten formulieren. Die meisten davon verbinden, wie die Studienlage zeigt, ihr Interesse an Politik, bewusst oder unbewusst, sehr stark mit ihrem Alltag. Sie empfinden ihre persönlichen Wünsche, Bedürfnisse und Vorstellungen keineswegs als „politikfern", sondern als Erwartungen an das eigene Leben und Ansprüche an die Demokratie.

4 Was kann politische Bildung konkret tun?

In politischen Bildungsangeboten können mittels Begegnungen von realen Menschen besondere Gesprächs- und Debattensituationen arrangiert werden, die sich von Diskussionen in Online-Kommentarspalten oder digitalen Netzwerken unterscheiden. Sie können (und müssen) moderiert werden und ermöglichen zwar kontroverse, aber differenzierende, respektvolle Dialoge. Das ist nicht immer einfach. Aber gerade deswegen verdienen diesbezügliche Erfahrungen und das fachliche Know-how politischer Bildungsträger mehr Beachtung und Verbreitung.

Solche Arrangements gelingen schon jetzt: in Café-Runden oder Beratungs-Sprechstunden, Mittagspausen-Gesprächen im Betrieb, Fahrradtouren, Demokratiewerkstätten und Stadtteilgestaltung, Online-Möglichkeiten – immer und von überall zugänglich und an individuelle Zeitressourcen angepasst nutzbar, „intervallartige" politische Bildung, also kurze Angebote in kurzen Abständen zu verschiedenen nachgefragten Themen, ebenso wie die Begleitung langfristiger Beteiligungsprojekte.

Politische Bildung kann Arenen dort schaffen, wo der Bedarf nach Auseinandersetzung aufkommt: im Betrieb, in Vereinen, im Schrebergarten, auf dem Sportplatz, in Integrations-, Alphabetisierungs-, Grundbildungs- und PC-Kursen, im Bürgertreff, bei der Stadtplanung, am Büdchen. Dafür kooperieren Träger politischer Erwachsenenbildung mit Partnern aus der Sozialen Arbeit, Gesangs- und Schützenvereinen, Kegelklubs, Medienschaffenden, dem Stadttheater, der freiwilligen Feuerwehr, Betrieben oder der lokalen Politik. Diese Gelegenheiten sind kein Vehikel oder Umweg, erst recht nicht für sogenannte bildungsferne oder politikferne Menschen, sondern ein

Königsweg, um grundsätzlich *alle* Bürger:innen in die Lage zu versetzen, sich selbst politisch zu bilden, Politik zu verstehen, um aktiv an politischen Diskussionen teilzunehmen und politische Entscheidungen mit zu beeinflussen.

Aber um mehr und breiter gestreut solche Angebote machen zu können, ist ein Perspektivwechsel notwendig. Bürgerinnen und Bürger haben keine Holschuld – und es kann äußerst kontraproduktiv sein, vorab zu bestimmen, was die Themen der Teilnehmenden sein sollten. Vielmehr sollte politische Bildung im Alltag „abrufbar" sein für das, was gerade auf den Nägeln brennt, in der Öffentlichkeit steht, das eigene Leben betrifft.

Für einen solchen Perspektivwechsel muss man vermutlich weniger bei den Trägern, als vielmehr in der Politik werben. Denn träge und formalisierte Förderbedingungen machen es enorm schwer, hybride, fluide, sehr kurze oder sehr lange Formate oder offene Komm- und Geh-Strukturen umzusetzen oder Ergebnisse nicht vorab festzulegen. Politisch muss darum gekämpft werden, dass sich die Förderpolitik nach den Bedürfnissen der Menschen richtet, nicht umgekehrt. Auch darüber müssen wir reden.

Literatur

Albert, M., Quenzel, G., de Moll, F., Leven, I., McDonnell, S., Rysina, A., Schneekloth, U. & Wolfert, S. (2024). *Jugend 2024–19. Shell Jugendstudie. Pragmatisch zwischen Verdrossenheit und gelebter Vielfalt*. Beltz Verlag.

Decker, O., Kiess, J., Heller, A. & Brähler, E. (Hrsg.) (2024). *Vereint im Ressentiment. Leipziger Autoritarismus Studie 2024*. Psychosozial-Verlag. https://doi.org/10.30820/9783837962864.

Gloe, M. & Oeftering, T. (2020). Didaktik der politischen Bildung. Ein Überblick über Ziele und Grundlagen inklusiver politischer Bildung. In D. Meyer, W. Hilpert & B. Lindmeier (Hrsg.), *Grundlagen und Praxis inklusiver politischer Bildung*, 87–132. Bundeszentrale für politische Bildung, Schriftenreihe Band 10230.

Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen (LpB NRW) im Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2023). *Zweiter Demokratiebericht. Politische und demokratische Lebenswelten der nordrhein-westfälischen Bevölkerung in 2023*.

Wagschal, U. & Jäckle, S. Unter Mitarbeit von Timmis, K. T. (2024, 31. Juli). *Politikpanel Deutschland. Ausgewählte Ergebnisse der Politikpanel Deutschland Umfrage Juli 2024*. https://www.politikpanel.uni-freiburg.de/docs/Auswertung_PPD_Juli_2024.pdf.

Zick, A., Küpper, B. & Mokros, N. (Hrsg.) (2023). *Die distanzierte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23*. Verlag J. H. W. Dietz Nachf.

Autorin

Dr.in Helle Becker, Geschäftsführerin von Transfer für Bildung e.V. und Leiterin von Expertise & Kommunikation für Bildung, Lehrbeauftragte an der Universität Hildesheim und der TH Köln.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 23. Januar 2025 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitativ review at the editiorial meeting the 23th of January 2025.

Hessischer Volkshochschulverband e. V. (hvv) (Hrsg.)
Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) – 2025 (2)
DOI: 10.3278/HBV2502W010
ISSN: 0018–103X wbv.de/hbv hessische-blaetter.de

Wissen. Ermutigung. Mitgestaltung

Erwartungen an die politische Erwachsenenbildung aus kommunaler Sicht

Erich Holzwarth, Vinzenz Huzel

Zusammenfassung

Der Beitrag beleuchtet Erwartungen an die politische Bildung aus kommunaler Sicht. Wie kann Kommunalpolitik als die Basis der Demokratie gestärkt werden? Holzwarth und Huzel fordern von den Bildungsträgern, Wissen zu vermitteln, zu Engagement zu ermutigen und Mitgestaltung zu fördern. Angesichts komplexer Herausforderungen und Krisen sind innovative Ansätze gefragt, die unterschiedliche Zielgruppen ansprechen. Ein Aufruf, die Demokratie vor Ort durch nachhaltige Bildungsangebote zu stärken.

Stichwörter: Information; Motivation; Engagement; Kommunalpolitik; Ehrenamt

Abstract

The article examines expectations of political education from a municipal perspective. How can local politics be strengthened as the basis of democracy? Holzwarth and Huzel call on education providers to impart knowledge, encourage commitment and promote participation. In the face of complex challenges and crises, innovative approaches are needed that appeal to different target groups. The article is a call to strengthen local democracy through sustainable educational programs.

Keywords: Information; motivation; commitment; local politics; voluntary work

Der Stellenwert der Kommunalpolitik als „Fundament“ oder „Keimzelle“ der Demokratie wird bei vielen Festreden hervorgehoben. Dabei ist das durch das Grundgesetz garantierte Organisationsprinzip der kommunalen Selbstverwaltung anspruchsvoll: In den knapp 11.000 Gemeinden, knapp 300 Landkreisen und vielen weiteren kommunalen Vertretungen in Deutschland sind etwa 240.000 ehrenamtliche Mandate zu vergeben. Das Engagement in kommunalen Gremien ist die Voraussetzung für die Hand-

lungsfähigkeit der Gebietskörperschaften. Als Expertinnen und Experten für die örtlichen Angelegenheiten tragen Bürger:innen Verantwortung für ihren Ort. Um dieser Verantwortung gerecht zu werden, ist es notwendig, politische, rechtliche, soziale und finanzielle Zusammenhänge zu verstehen.

Im vorliegenden Text werden auf Grundlage von Gesprächen mit kommunalen Entscheidungsträger:innen und Erwachsenenbildner:innen Erwartungen, Wünsche und Hoffnungen an die politische Erwachsenenbildung aus kommunaler Sicht formuliert.[1] Da es sich eher um einen explorativen als einen stringent empirisch-orientierten Ansatz handelt, ist die Darstellung nicht abschließend.

Angebote der politischen Bildung haben generell das Ziel, Wissen über das politische System zu vermitteln und Menschen zu befähigen, sich am politischen Geschehen zu beteiligen. Als Voraussetzungen für Beteiligung werden politische Urteils- und Handlungsfähigkeit sowie methodische Fähigkeiten gesehen. Die kommunale Selbstverwaltung ist nicht nur angewiesen auf die Bereitschaft ihrer Bürger:innen, für ein kommunales Gremium zu kandidieren. Sie benötigt auch deren Innovationskraft, Kreativität und Wissen, um die örtlichen Belange gemeinwohlorientiert zu regeln. Dies betrifft sowohl die, die sich ehrenamtlich engagieren, als auch alle anderen Einwohner:innen als Objekte örtlicher Entscheidungen.

Die Orte, an denen die multiplen Krisen unserer Zeit ihren Niederschlag finden, sind die Städte und Gemeinden. Ob es um die Aufnahme von Geflüchteten geht, die Bewältigung von Folgen des Klimawandels und den Kampf gegen ihn, die Corona-Pandemie, den Notstand im Pflege- und Gesundheitsbereich, die Schaffung bezahlbaren Wohnraums, die Weiterentwicklung von Schulen, den Fachkräftemangel, die Förderung der örtlichen Wirtschaft, die Digitalisierung der Verwaltung und den Bürokratieabbau, den Investitionsstau in der Infrastruktur, die Stärkung des gesellschaftlichen Zusammenhalts, die Auseinandersetzung mit antidemokratischen Kräften oder die zunehmende Finanznot. Allein diese Aufzählung zeigt, dass die Erwartungen an die Mitglieder lokaler Entscheidungsgremien hoch sind und sie häufig an die Grenzen ihrer Leistungsfähigkeit bringen. Eng verbunden mit diesen Herausforderungen sind die Erwartungen kommunaler Praktiker:innen an die politische Erwachsenenbildung.

1 Grundlagenwissen vermitteln: Was ist Kommunalpolitik – und was nicht?

Die Vermittlung von Wissen über Zuständigkeiten und die Verflechtungen staatlicher Ebenen ist essenziell, um politische Entscheidungen zu verstehen. Die grundgesetzlich verankerte Allzuständigkeit der Kommunen für örtliche Belange ist begrenzt durch Kompetenzen anderer politischer Ebenen. Bürgermeister:innen und kommunale Mandatsträger:innen können nicht alle Missstände lösen, auch wenn Bürger:innen oft schnelle und unbürokratische Lösungen erwarten. Realistische Erwar-

1 Unser herzlicher Dank gilt Florian Kling, Oberbürgermeister in Calw, der einige wichtige Hinweise für diesen Text gegeben hat.

tungen erfordern Aufklärung über Zuständigkeiten und Entscheidungsprozesse. Zudem ist es wichtig, wie Anliegen vorgebracht und Konflikte bearbeitet werden. Unterschiedliche Meinungen müssen respektiert, Konflikte konstruktiv gelöst und Kompromisse akzeptiert werden. In Zeiten eines raueren Tons gilt es, die Kultur des Dialogs, der Konsensfindung sowie Toleranz und Konfliktfähigkeit zu stärken und weiterzuentwickeln.

2 Lokal handeln: Wie kann ich mich einbringen?

Trotz des Stellenwerts der kommunalen Politik ist sie nur sehr eingeschränkt Teil der Bildungspläne für Schulen. Oft bleibt es dem Engagement einzelner Lehrkräfte überlassen, Verfahrensweisen, Aufgaben, Akteurinnen und Akteure der Kommunalpolitik im Unterricht zu behandeln. Daher überrascht es nicht, dass beispielsweise das Kumulieren und Panaschieren in vielen Bundesländern nicht nur Erstwähler:innen vor Herausforderungen stellt. Falsch abgegebene Stimmen sind ungültig. Allein bei der letzten Kommunalwahl in Baden-Württemberg haben in rund 100 Kommunen mehr als fünf Prozent der Wähler:innen einen ungültigen Wahlzettel abgegeben (Stuttgarter Zeitung 21.06.2024). Angebote politischer Bildung im schulischen und außerschulischen Bereich können nicht nur helfen, das Wahlverfahren zu erklären, sondern auch zu einer höheren Wahlbeteiligung unter Erstwählerinnen und Erstwählern beitragen. Eine hohe Wahlbeteiligung stärkt die Legitimation kommunaler Entscheidungen. Speziell Jugendliche sollen früh für Kommunalpolitik interessiert werden, da viele Entscheidungen ihren Alltag unmittelbar betreffen (vgl. Arbogast & Huzel 2012).

Politische Bildung muss über die reine Information zur Bedeutung von und Regeln für Wahlen hinausgehen. Bürger:innen sollen auch verstehen, wie sie ihre Interessen in Entscheidungsprozesse durch formelle und informelle Beteiligungsverfahren einbringen können, etwa durch Bürgerversammlungen, Bürgerbegehren und -entscheide oder die Mitarbeit in Ortsräten. Zu überwinden ist dabei das verfehlte Verständnis der Verwaltungsmodernisierung im Sinne einer Marktlogik, bei dem Bürger:innen zu Kundinnen und Kunden kommunaler Dienstleistungen degradiert wurden. Dieses Verständnis versetzt die Bürger:innen in die passive Haltung Konsumierender und entbindet sie von der Möglichkeit, selbst aktiv zu werden. Bürger:innen sollen ermutigt werden, das Gemeinwesen mitzugestalten – z. B. durch Engagement in Vereinen, sozialen Initiativen oder eben der Kommunalpolitik. Das kommunale Leben wird vom bürgerschaftlichen Engagement getragen – und das Engagement der Menschen vor Ort ist meist der Einstieg für gesellschaftliche Mitwirkung über das Wählen hinaus. Mit einer öffentlichen Meinungsbekundung im Leserbrief über die Teilnahme an einer Demonstration bis zum Engagement in einer Initiative beginnt manches langfristige Engagement. Zwar darf die Rekrutierung politischen Personals nicht Ziel politischer Bildung sein. Eine Bildungsveranstaltung kann aber Ausgangspunkt einer politischen Karriere werden, wenn sie es schafft, thematisches Interesse zu wecken, Menschen zu motivieren und zu befähigen, selbst aktiv zu werden.

3 Zielgruppen – wer soll erreicht werden?

Aus kommunaler Sicht sollten Informations- und Weiterbildungsangebote alle ansprechen, die sich für das lokale Geschehen interessieren – oder dafür interessiert werden können. Ziel ist es, durch politische Bildung umfassend zu informieren, die demokratische Teilhabe aktiv zu fördern und die Identifikation der Bürger:innen mit ihrer Gemeinde zu stärken. Hilfsmittel für den Faktencheck sind dabei unerlässlich, um in der Flut an Informationen den Überblick zu behalten. Wer kommunale Aufgaben übernehmen möchte und Ämter oder Mandate anstrebt, braucht zusätzlich Fachwissen und Werkzeuge für den demokratischen Wettbewerb. Gewählte Mitglieder kommunaler Gremien benötigen gezielte Vorbereitung auf ihre Aufgaben. Auch Journalist:innen, die über kommunale Themen berichten, sollten Weiterbildungen erhalten, um das Engagement vor Ort angemessen darzustellen.

4 Herausforderungen der politischen Bildung bei der Vermittlung kommunalpolitischer Kompetenzen

Die Adressaten der vorgetragenen Erwartungen aus kommunaler Sicht sind öffentliche, freie und alternative Träger politischer Bildung. Als zusätzlicher Akteur der politischen Bildung im weiteren Sinn kann der Lokaljournalismus gesehen werden.

Angesichts knapper Budgets bleibt für die Finanzierung politischer Bildung im kommunalen Bereich meist wenig Spielraum. Bildungsangebote müssen oft mit minimalen Ressourcen auskommen und sind in ihrer Reichweite eingeschränkt. Volkshochschulen sind überwiegend in kommunaler Trägerschaft, wodurch sie für kommunale Bildungsangebote geradezu prädestiniert wären. Allerdings ist politische Bildung dort nur ein überschaubarer Teilbereich, da deren Aufgabenspektrum weit darüber hinausgeht. Hinzu kommt der Anspruch der Überparteilichkeit, der allzu oft fälschlich mit politischer Neutralität gleichgesetzt wird. Gerade in jüngster Zeit kommt der Aspekt hinzu, keine Angriffsfläche für rechtspopulistische Angriffe bieten zu wollen, weshalb es manchenorts schwieriger wird, kontroverse Themen zu behandeln (vgl. Rex et al. 2021).

Bedauerlicherweise ist das Interesse an kommunalen Themen oft geringer als das an bundes- oder weltpolitischen. Dies erschwert es, Menschen für die Teilnahme an kommunalpolitischen Bildungsangeboten zu gewinnen. Verschärft wird dies durch den Rückzug vieler Redaktionen aus der Lokalberichterstattung, insbesondere in ländlichen Regionen. Wenn über örtliche Angelegenheiten weniger berichtet wird, schwinden zwangsläufig Wissen und Interesse darüber. Fehlerhafte Berichterstattung befördert diese Entwicklung, da teilweise in den noch verbliebenen Lokalredaktionen das kommunale Fachwissen schwindet.

5 Zielgruppen und Formate kommunalpolitischer Bildung

Die Zielgruppen der kommunalpolitischen Bildung sind heterogen – sie umfassen verschiedene Altersgruppen, Menschen mit und ohne akademische Bildung, Muttersprachler:innen sowie Menschen mit Migrationsgeschichte etc. Jede Gruppe hat andere Bedürfnisse, Erfahrungen und Zugänge zu Politik und ist dort auch in unterschiedlicher Weise repräsentiert. Angebote sind daher zielgruppenorientiert zu gestalten, was einen hohen Planungs- und Anpassungsaufwand bedeutet. Außerdem müssen Veranstaltungsformate kompatibel zu Beruf, Freizeitplanung und Familie sein (vgl. Haller 2024, S. 45 ff.). Neben Angeboten für das politische Ehrenamt dürfen Angebote für das Engagement in Vereinen und Initiativen nicht aus dem Blick geraten. Ohne Vereine gibt es keine Feste, wenig gesellschaftliches Leben und kaum selbsttragende Angebote vor Ort – eine Lücke, die Kommunalverwaltungen allein nicht schließen können. Gefragt sind Fähigkeiten, die auch im modernen Berufsalltag relevant sind: digitales Empowerment, Kommunikation, Rhetorik, Projektmanagement und mehr. Flexible, kurze und zielgenaue Online-Angebot sind hier oft zielführender als Präsenztermine.[2]

6 Politische Bildung als Reparaturbetrieb der Demokratie?

Das Vertrauen in die Institutionen der Demokratie in Deutschland (vgl. Best et al. 2023) und die Bereitschaft zum Engagement (vgl. Schubert et al. 2023) schwinden. Polarisierte Einstellungen zu Themen wie Stadtentwicklung, Migration oder Umweltpolitik sind immer häufiger festzustellen. Populismus, ein durch „alternative Fakten" geprägter Diskussionsstil sowie Anfeindungen gegenüber politisch Aktiven reduzieren die Attraktivität eines ehrenamtlichen Engagements. Politische Bildung kann die Demokratie nicht allein retten. Sie kann aber dabei helfen – durch Beiträge zur Versachlichung thematischer Auseinandersetzungen und durch Unterstützung einer offenen Debattenkultur. Um dies zu ermöglichen, muss die Politik die Rahmenbedingungen verbessern. Zentral ist dabei eine auskömmliche und langfristige finanzielle Ausstattung sowohl der Träger der politischen Bildung als auch der kommunalen Ebene. Kommunalpolitische Bildung spielt eine zentrale Rolle für eine lebendige Demokratie auf lokaler Ebene und darüber hinaus. Sie muss langfristig angelegt sein, um Sachkunde zu vermitteln und das Vertrauen in die Demokratie sowie das demokratische Engagement zu fördern.

2 Dies wurde von vielen Trägern politischer Bildungsangebote bereits erkannt – zu finden sind beispielsweise eine Reihe digitaler Angebote für Kommunalpolitiker:innen bei der Friedrich-Ebert-Stiftung, bei der KommunalAkademie und für Vereinsvorsitzende in der Akademie Management und Politik (MuP). Ähnliche Angebote finden sich auch bei anderen politischen Stiftungen.

Literatur

Arbogast, C. & Huzel, V. (2012). „Man kann die Politik richtig fühlen“ – Erfahrungen mit dem Planspiel Kommunalpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung in Baden-Württemberg. In S. Braun & A. Geisler (Hrsg.), *Die verstimmte Demokratie. Moderne Volksherrschaft zwischen Aufbruch und Frustration*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 309–318.

Best, V., Decker, F., Fischer, S. & Küppers, A. (2023). D*emokratievertrauen in Krisenzeiten. Wie blicken die Menschen in Deutschland auf Politik, Institutionen und Gesellschaft?* http://www.fes.de/studie-vertrauen-in-demokratie.

Haller, A. (2024). Wie wirkt und verändert sich politische Bildung für Kommunalpolitiker*innen? *Außerschulische Bildung,* 2, 45–51.

Rex, S., Smets, P. & Freigang, L. (2021, 30. April). *Einmischen erwünscht?! Politische Bildung in kommunaler Verantwortung*. https://profession-politischebildung.de/grundlagen/bildungsbereiche/pb-kommunale-verantwortung/.

Schubert, P., Tahmaz, B. & Krimmer, H. (2023). Zivilgesellschaft in Krisenzeiten: Politisch aktiv mit geschwächten Fundamenten. *ZiviZ-Survey*.

Stuttgarter Zeitung (2024, 21. Juni). *Viele ungültige Stimmzettel – Ist Wählen zu kompliziert?* Von Maximilian Kroh und Chiara Sterk.

Autoren

Erich Holzwarth, Dr., freiberuflicher Kommunalberater

Vinzenz Huzel, Dr., Leiter des Landesbüros Hessen der Friedrich-Ebert-Stiftung

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 23. Januar 2025 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitativ review at the editiorial meeting the 23th of January 2025.

Hessischer Volkshochschulverband e. V. (hvv) (Hrsg.)
Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) – 2025 (2)
DOI: 10.3278/HBV2502W011
ISSN: 0018–103X wbv.de/hbv hessische-blaetter.de

Ein Fest der politischen Bildung

Reflexion der Bundesfachkonferenz Politik, Gesellschaft und Umweltbildung des DVV

Steffen Wachter

Zusammenfassung

Die Bundesfachkonferenz des Bundesarbeitskreises Politik, Gesellschaft und Umweltbildung (DVV) legte den Fokus auf die gegenwärtigen gesellschaftlichen Herausforderungen. Die Veranstalter verfolgten den Anspruch, über beteiligungsorientierte Workshops, Praxisimpulse und vertiefende Diskussionen handlungsleitende Impulse zu vermitteln. Gesellschaftliche kontroverse Linien sowie Leerstellen wurden deutlich und müssen durch die Volkshochschulen weiterverhandelt werden.

Stichwörter: Perspektiven gesellschaftlicher Bildung; Volkshochschulen; kontroverse Themen

Abstract

The Federal Conference of the Federal Work-ing Group on Politics, Society and Environ-mental Education (DVV) focussed on current social challenges. The organizers aimed to provide impulses for action through participation-oriented workshops, practical impulses and in-depth discussions. Social controversies and gaps became clear and must be further negotiated by the adult education centers.

Keywords: perspectives on social education; adult education centers; controversial topics

1 Kontext

Nach über sieben Jahren fand Anfang 2025 die erste Bundesfachkonferenz Politik, Gesellschaft und Umweltbildung der Volkshochschulen in Präsenz statt. Pandemie- und organisationsbedingt gab es in dem dazwischenliegenden Zeitraum unzählige bun-

desweite digitale Formate zu den Themen Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE), Europa, Globalisierung, Demokratiebildung, Populismus, Rassismus und Extremismus.

2 Konzept

Bei der Struktur des Konferenzprogrammes sollte es einen stärkeren Beteiligungs- und Austauschmodus zwischen Expert:innen und Teilnehmenden geben. Die Idee war, Personen aus sechs identifizierten Relevanzbereichen der aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen zu finden, die bereit waren, nach einem Eingangsstatement und einer Podiumsdiskussion einen zweistündigen Workshop zu ihrem Themenbereich anzubieten. Die sechs ausgewählten Relevanzbereiche waren Demokratiebildung, Vielfalt, BNE, Digitalisierung, Erinnerungskultur und Haltung/Positionierung. Die Expert:innen aus der Wissenschaft und Praxis sollten einen Blick aus ihrer Fachrichtung und Expertise auf Volkshochschularbeit richten. Dabei sollten handlungsleitende Perspektiven für die Arbeit vor Ort eine Rolle spielen und in den Workshops vertieft und konkretisiert werden.

Am zweiten Tag der Konferenz sollten analog zu diesen Themen Praxisimpulse aus den Volkshochschulen und der Projektarbeit des DVV stattfinden. Es wurde auch auf die Unterscheidung von wirklichen Workshops als Format des ersten Tages und von kurzen Praxisimpulsen mit Diskussion über dieselben unterschieden.

Zudem gab es noch das Vorhaben, in den Workshops die sogenannten „Hammer-Thesen“ der Politischen Bildung zu entwickeln und diese nach der Konferenz als sichtbares Ergebnis zu kommunizieren.

3 Konkret

Der Einladung des Oberbürgermeisters der Stadt Hamm, Frank Herter und des Direktors der vhs, Marco Düsterwald folgten 130 Teilnehmende aus dem gesamten Bundesgebiet, um unter dem Tagungsmotto „Identität – Identifikation – Ideen“ die aktuellen Herausforderungen gesellschaftlicher Bildungsarbeit zu erörtern. Die Grußworte stellten die Volkshochschule als unverzichtbaren gesellschaftlichen Ort und Wert für ein demokratisches Zusammenleben in den Vordergrund. Dabei betonten sie aber auch die Herausforderung an die „Offenheit“ der Volkshochschule als Ort der Verhandlung gesellschaftlich sehr kontroverser Themen wie Herkunft, Zugehörigkeit, Religion und Generationengerechtigkeit.

Unter der Überschrift *Perspektiven der gesellschaftlichen Bildung an Volkshochschulen* wurden die Kurzimpulse der eingeladenen Expert:innen zu einer Art Bewerbungspräsentation für die darauffolgenden Workshops. Den Auftakt machte Dr. Christian Boeser von der Universität Augsburg, Leiter des Netzwerks Politische Bildung Bayern, der dort das Projekt „Streit/Förderer“ ins Leben gerufen hat und mit dem Slogan „Wir

müssen mehr Streit wagen“ die Anwesenden ansprach.[1] Yasemin Soylu von Mosaik Deutschland[2] und der Muslimischen Akademie Heidelberg stellte eindrücklich die Bedeutung der postmigrantischen Community in den Fokus ihres Kurzimpulses. Die beidseitige Verantwortung zur Öffnung und Beteiligung – sowohl der muslimischen als auch der etablierten, meist sehr homogenen klassischen Institutionen – müsse durch ein klares Bekenntnis zur Zugehörigkeit und Einbeziehung aller Menschen umgesetzt werden. Prof.in Dr.in Heike Molitor von der Hochschule für nachhaltige Entwicklung Eberswalde stellte die die Chancen des BNE- Ansatzes für die Gesamtorganisation Volkshochschule dar. Der sogenannte „Whole Institution Approach“[3] nimmt dabei die gesamte Organisation in den Blick und nicht, wie derzeit noch oft praktiziert, den reinen Angebotsbereich. Dr.in Josephine Schmitt vom Center for Advanced Internet Studies (CAIS)[4] erläuterte die Strukturen und Herausforderungen der Digitalisierung, aktuell erlebbar und politisch relevant durch KI und Einflussnahme in den sogenannten „Sozialen Medien“. Den Abschluss machte Stefan Querl vom Geschichtsort Villa ten Hompel[5], der in nahezu kabarettistischer Form für alle sichtbar machte, wie eine lebendige und zeitgemäße Vermittlung und Auseinandersetzung mit Erinnerungskultur aussehen sollte. Dies wurde in den darauffolgenden zweistündigen Workshops intensiv und eingehend vertieft, bearbeitet und reflektiert.

Das sechste Thema Haltung und Positionierung wurde wegen seiner Bedeutung für alle Beteiligten und der Aktualität des Themas im Vorfeld der Bundestagswahl in Form eines initiierten Streitgesprächs im Podium an den Schluss des ersten Tages gesetzt. Aufgrund eines krankheitsbedingten Ausfalls wurde das Konzept kurzfristig zu einem moderierten Podiumsgespräch mit Prof.in Dr.in Anke Grotlüschen und Alexander Wicker, Fachreferent bei der Volkshochschule Main-Kinzig umgestaltet. Anke Grotlüschen fokussierte als Beiratsmitglied des DVV in ihrem Eingangsvortrag auf die sogenannte „Brandmauer der Demokratie“. Dazu hatte sie schon lange vor dem Diskurs um die umstrittenen Anträge und Abstimmungen der CDU im Bundestag eine Initiative ins Leben gerufen.[6] Sie stellte dem Neutralitätsgebot des Beutelsbacher Konsenses in der Politischen Bildung die Freiheitlich Demokratische Grundordnung und die Wehrhafte Demokratie gegenüber und forderte die vhs zu einer klaren Haltung und Positionierung gegenüber demokratiefeindlichen rechtsextremen Parteien auf. Sie sprach sich gegen jede Form der Zusammenarbeit und Beteiligung aus. Alexander Wicker, Fachreferent bei der Volkshochschule Main-Kinzig, führte aus der Perspektive seiner vhs-Praxis aus, wie er mit der Umsetzung von „Demokratiewerkstätten“[7] und einer ausgeprägten Erinnerungsarbeit Impulse setzt. Dass diese Haltungen und Forderungen bei vielen Anwesenden umstritten sind, zeigte die darauffolgende Diskussion. Beiträge aus dem Publikum thematisierten die Disruption und die unterschiedliche Realität vor Ort. Verstärkt wurde diese seitens der Moderation durch Fragen und

1 https://www.streitfoerderer.de/
2 https://mosaik-deutschland.de/
3 https://www.bne-portal.de/bne/de/news/Whole-Institution-Approach-Studie-Wirksamkeit-BNE.html
4 https://www.cais-research.de/
5 https://www.stadt-muenster.de/villa-ten-hompel/geschichtsort
6 https://www.fis.uni-hamburg.de/projekte/detail.html?id=5afabaab-059c-436e-8a46-f83f3c391650
7 https://demokratiewerkstatt.org/

Aussagen aus dem wissenschaftlichen und öffentlichen Diskurs zum Thema Positionierung und Wirklichkeiten. Neben den Unterschieden der Länder in ihrem Umgang mit Beteiligung rechtsextremer Parteien bei öffentlichen Veranstaltungen wurde die Problematik sichtbar, dass Volkshochschulen nicht nur – ihrem Auftrag gemäß – die gesellschaftliche Realität widerspiegeln sollten, sondern diese Spiegelung auch in den Meinungen der Teilnehmenden zu politisch-gesellschaftlichen Themen sichtbar wird. Diese Herausforderungen, Irritationen und emotionalisierte Diskussionen bestimmten auch den weiteren gemeinsamen Abend.

Der zweite Tag startete früh mit einem optionalen Bewegungsangebot und führte dann direkt zu den zwölf parallelen Workshops entlang der Themenbereiche des ersten Tages in mehreren Zeitschienen. Dort präsentierten Kolleg:innen aus den Volkshochschulen und aus DVV-Projekten gute Bildungspraxis.

Den Abschluss der Konferenz bildete ein kritischer Blick des Leiters von DVV-International und Präsidenten der „European Association for the Education of Adults/EAEA“ Uwe Gartenschläger.[8] In der Rolle eines „critical friend“ kommentierte er die aus den Workshops eingebrachten „Hammer-Thesen“ und richtete den Blick auf die in seiner Perspektive wesentlichen Aspekte: die im Rahmen der Konferenz nicht behandelten Themen. Diese waren nach seiner Auffassung:

- der reduzierte Blick auf Erinnerungskultur, die den Bereich des kolonialen Erbes und die damit verbundene Verantwortung Deutschlands und Europas ausblenden;
- der Aspekt der Globalisierung und des immer noch vorherrschenden eurozentristischen Blicks auf die Welt und die Zukunft; der Referent betonte in seinen Ausführungen, dass die Zukunft der Welt und auch Europas hauptsächlich in Amerika, China und Indien entschieden würde, mit zunehmendem Einfluss des afrikanischen Kontinents und Vorderasiens;
- die historisch bedingte Isolation Deutschlands und in Teilen auch Europas im Hinblick auf die aktuell vorherrschenden Kriege und Konflikte in Osteuropa, Afrika und dem nahen Osten; jenseits der europäischen Grenzen seien nahezu alle Staaten aufseiten Russlands, der Palästinenser oder muslimischer Staaten.

Die abschließende Diskussion spiegelte auch sein Fazit wider, dass die in den Workshops erarbeiteten „Hammer-Thesen“ nur sehr schwer als Positionierung und zur öffentlichen Sichtbarkeit brauchbar wären.

4 Konklusion

Reflektierend – mit der Einschränkung der Befangenheit als Beteiligter, Initiator und Moderator der Konferenz – scheinen nach Auswertung der Evaluationsbögen der Teilnehmenden folgende Aspekte erwähnenswert und für eine Bewertung relevant:

8 https://eaea.org/about-us/organisation/executive-board/

- Der Veranstaltungsort Hamm, der im Vorfeld von vielen Personen im Umfeld mit Fragezeichen bezüglich der Relevanz und Wirkung angesehen wurde, hat sich mehr als bewährt. Die logistische Nähe von Veranstaltungsort, ICE-Bahnhof und Hotel im Radius von 150 m ist kaum zu übertreffen. Die Infrastruktur des Gebäudes, der Veranstaltungsbereich und der professionelle und serviceorientierte Support durch die vhs haben zusätzlich zu besten Bewertungen geführt.
- Das inhaltliche Programm war trotz der Nichtplanbarkeit aktueller politischer Entwicklungen bezüglich Aktualität, Themen und Relevanz sehr anschlussfähig und hat auch jenseits der Konferenz für positive Rückmeldungen gesorgt. Besonders erwähnenswert ist der Einsatz der Referent:innen. Entgegen sonstiger Praxis waren diese teilweise über volle zwei Konferenztage anwesend und kamen in intensiven Austausch mit den Teilnehmenden. Neben den Expert:innen von „außen“ sollte auch eine Öffnung gegenüber Adressat:innen der Bundeskonferenzen bei zukünftigen Planungen thematisiert werden, um die Relevanz und Reichweite der Volkshochschularbeit in Wissenschaft und Praxis zu steigern.
- Das Anliegen während dieser Konferenz, in den Workshops mit externen Expert:innen anschlussfähige und aussagekräftige Thesen zu entwickeln, um diese dann prominent nach außen zu kommunizieren, erwies sich als Fehleinschätzung: Zum einen wurde dieser Arbeitsauftrag unterschiedlich interpretiert und zum anderen sind solche Thesen entweder so allgemeingültig, dass sie über den Erstellungsprozess hinaus keinen Mehrwert darstellen, oder beinhalten derartige Positionierungen, dass dies zu sehr kontroversen Sichtweisen führt, die innerhalb von zwei Tagen nicht konsensual aufzulösen sind.
- Das Format „Streitgespräch“ wurde vereinzelt als sehr herausfordernd und unbefriedigend bewertet, da die Positionen in den Diskussionen im Plenum sehr weit auseinanderlagen. Bruch- und Trennlinien wurden deutlich zwischen den Dichotomien Ost – West, urban – ländlich, konservativ – progressiv etc. Insofern hat das Streitgespräch zwar seinen intendierten Zweck erfüllt, eine Auseinandersetzung und Diskussion in Gang zu setzen. Der Wunsch nach Harmonie, Konsens und Zusammenhalt scheint aber eine sehr wirkmächtige Komponente, die entsprechende Reaktionen hervorrief. Diese spiegelten auch in großer Deutlichkeit den Druck und teilweise die Hilflosigkeit der Kolleg:innen in der aktuellen politischen Realität wider. Diese betrifft sowohl das bundespolitische Vakuum als auch landesspezifische Verschiebungen von Diskursen und politischen Bündnissen und die weltpolitischen Veränderungen, hin zu autokratischen und antidemokratischen Strukturen. Dazu kommt, dass die Vorbereitung und Umsetzung der Konferenz seitens der Verantwortlichen zwar kollaborativ war, die Teilnehmenden sich aber teilweise zu wenig mitgenommen empfanden und es kaum Zeit für eine angemessene Auseinandersetzung gab. Der Faktor Publikumsinteraktion und Kontextualisierung von Konferenzzielen sollte im Hinblick auf weitere Veranstaltungen kritisch reflektiert werden,

5 Kontinuität

Neben der Aus- und Bewertung der Konferenz bleibt als Folgerung, Auftrag und Aufgabe der Politischen Bildung an Volkshochschulen, sich für eine streitbare und kompromissbereite Demokratie als die „schlechteste aller Staatsformen, abgesehen von allen anderen“[9] einzusetzen und Begegnung zwischen Menschen zu schaffen, um an einer lebenswerten Zukunft zu arbeiten. Dahingehend hat der Bundesarbeitskreis beschlossen, sich auf allen Ebenen für die konstruktive Bearbeitung der kontroversen Themen einzusetzen. Dies bedeutet die Auseinandersetzung der Gremien in den Verbandsstrukturen mit dem Thema Haltung und Positionierung, die Qualifizierung und Stärkung der Mitarbeitenden und die Förderung von Begegnungs- und Auseinandersetzungsformaten in den Angeboten. Hierzu zählen Debattierclubs, Streitförderprogramme, die Lange Nacht der Demokratie[10], aufsuchende Bildungsarbeit, Quartiersmanagement und Kooperationen „out of the box“ mit zivilgesellschaftlichen Akteur:innen aus ganz anderen Bereichen, wie z. B. dem Sport oder im Gaming.

So zeigte sich die Volkshochschulfamilie, wie sie der vhs-Direktor aus Hamm einnehmend bezeichnete, als eine tragende und motivierende Struktur der Kolleg:innen für ihre unterschiedlichen Kontexte vor Ort. Marco Düsterwald schloss als Gastgeber mit den Worten: „Es war uns ein Fest.“

Autor

Steffen Wachter, Dipl.-Päd., Referatsleitung Politik und Gesellschaft beim Hessischen Volkshochschulverband e.V.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch den Redaktionsvorsitz und die Redaktion des Schwerpunktthemas am 21. Februar 2025 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial steering group and the editors of the thematic edition on the 21st of February 2025.

9 Frei nach Winston Churchill.
10 https://www.lndd.de/

WOCHEN SCHAU VERLAG
... ein Begriff für politische Bildung

FACHBÜCHER ZUR DEMOKRATIEBILDUNG

Monitor Demokratiebildung

Band 1 der neuen Reihe „Monitor Demokratiebildung“ gibt eine grundlegende Orientierung im Feld der Demokratiebildung. Die Beiträge setzen sich mit den Konzepten und der Struktur des Begriffs „Demokratiebildung“ auseinander und bieten eine fachliche Klärung.

Band 2 bündelt die Ergebnisse der aus dem Projekt „Monitor Demokratiebildung“ erhobenen, schwerpunktmäßig qualitativen Daten zu Erfahrungen, Konzepten und zum Begriff der „Demokratiebildung“.

Band 1: Demokratiebildung. Eine Orientierung
hrsg. von Wolfgang Beutel, Dirk Lange und Steve Kenner
ISBN 978-3-7344-1695-8, 248 S., € 34,90
PDF: ISBN 978-3-7566-1695-4, € 33,99

Band 2: Der Monitor-Bericht
hrsg. von Wolfgang Beutel und Dirk Lange
ISBN 978-3-7344-1731-3, 256 S., € 34,90
PDF: ISBN 978-3-7566-1731-9, € Open Access

ISBN 978-3-7344-1710-8

ISBN 978-3-95414-185-2

Alle Handbücher im Webshop – auch als PDF.

www.wochenschau-verlag.de

Krise und Nachhaltigkeit

Peter Schlögl, Antje Barabasch, Julia Bock-Schappelwein (Hg.)

Krise und Nachhaltigkeit – Herausforderungen für berufliche Bildung

Beiträge zur 8. Berufsbildungsforschungskonferenz (BBFK)

Auf der 8. BBFK wurden „Krise und Nachhaltigkeit" als Herausforderungen für die berufliche Bildung diskutiert. Die Beiträge beleuchten den Einfluss von Unsicherheiten, globalen Veränderungen und verantwortungsvoller Ressourcennutzung.

wbv.de/bbfk

2024, 214 S., 49,90 € (D)
ISBN 9783763976706
E-Book im Open Access

Hessischer Volkshochschulverband e. V. (hvv) (Hrsg.)
Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) – 2025 (2)
DOI: 10.3278/HBV2502W012
ISSN: 0018–103X wbv.de/hbv hessische-blaetter.de

Rezension

Antje Pabst & Natalie Pape (Hrsg.). Neue Wege und Begegnungen in der Grundbildung und Grundbildungsforschung. Eine Zwischenbilanz aus Forschung und Praxis. Bielefeld: wbv 2023, 204 Seiten, € 44,90 (auch als E-Book im Open Access erhältlich)

Birte Egloff

In den vergangenen ca. 15 Jahren haben die Themen Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Forschung, Praxis und (Bildungs-)Politik enormen Aufschwung erfahren: Förderschwerpunkte des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) haben Grundlagen- wie Praxisforschung in größerem Stil ermöglicht und dazu beigetragen, das Wissen zum Thema zu vervielfachen und es auf die bildungspolitische Agenda zu setzen. In der 2016 ausgerufenen und noch bis 2026 andauernden „Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung (AlphaDekade)" sind Bund, Länder und zahlreiche gesellschaftliche Partner mit dem Ziel angetreten, Teilhabemöglichkeiten zu erhöhen und die Zahl gering literalisierter Erwachsener innerhalb dieses Zeitraums deutlich zu verringern.

Der 2023 veröffentlichte Sammelband „Neue Wege und Begegnungen in der Grundbildung und Grundbildungsforschung" ist im Kontext der AlphaDekade als Ergebnis eines Symposiums entstanden und zieht nach etwa zwei Dritteln der Dekade eine „Zwischenbilanz aus Forschung und Praxis", wie der Untertitel des Buches verrät. Es enthält – neben der Einleitung – neun Beiträge, die sowohl empirische Ergebnisse aus aktuellen Forschungsprojekten präsentieren als auch konzeptionell-theoretische Überlegungen zum Thema Grundbildung anstellen.

Zentrales Anliegen des Buches ist es, aufzuzeigen, inwiefern der emanzipatorische Kerngedanke von Alphabetisierung und Grundbildung, nämlich gering literalisierte Menschen zu befähigen und zu beteiligen, durch erweiterte Forschungsfragen und -verfahren, durch bislang im Feld noch wenig oder gar nicht genutzte theoretische Konzepte, durch inter- und transdisziplinäre Perspektiven und Kooperationen sowie

durch innovative Angebotsformate und neue Bündnisse in der Grundbildungspraxis belebt werden kann. Die Beiträge des Buches werfen in diesem Sinne insgesamt einen kritischen Blick auf Stand und Entwicklungen innerhalb der Grundbildungsforschung und -praxis und zeigen prospektiv mögliche Weiterentwicklungen auf. Dabei geht es nicht selten auch um Klärung eigener Standpunkte und Positionen sowie das Offenlegen „blinder Flecke" (S. 183), etwa bei der Frage, welche gesellschaftlichen Normalitätsvorstellungen den eigenen Forschungsannahmen zugrunde liegen, aber auch darum, wie der zunehmenden Tendenz, Grundbildung nur zweckgebunden und eng auf Arbeitsmarktlogiken hin ausgerichtet zu sehen, begegnet werden kann.

In den Beiträgen kommen gering Literalisierte mittels Interviews, Gruppendiskussionen und „teilnehmenden Begleitungen" (S. 103) selbst zu Wort, sodass ihre subjektiven Perspektiven, Eigenlogiken und Widerständigkeiten im Umgang mit Zuschreibungen und Zumutungen im Kontext der Grundbildung in verschiedenen Feldern (z. B. Jugendberufshilfe, Einrichtungen für Menschen mit geistiger Behinderung) sichtbar gemacht werden können. Zudem greifen die Autor*innen auf theoretische Konzepte und gesellschaftlich relevante Diskurse wie etwa „Gender", „Klassismus" oder „Lebensweltorientierung" zurück, um aus diesen Perspektiven heraus Spannungsfelder in der Grundbildungsforschung und -praxis zu identifizieren und zu diskutieren – letztlich auch mit dem Ziel, eine „expertokratische Forschungspraxis" (S. 193) zu vermeiden. Insgesamt plädieren alle Beiträge hinsichtlich der Nutzung dieser (und weiterer) Konzepte für mehr Sensibilität in der Grundbildungsforschung und -praxis, um etwa bestehende Macht- und Ungleichverhältnisse zu hinterfragen, aber auch um zu verhindern, dass Grundbildung selbst „kolonialisierend in der Lebenswelt [von gering literalisierten Erwachsenen, B. E.] wirkt" (S. 54).

Die Lektüre der einzelnen Beiträge, die eine große Vielfalt an Forschungszugängen (insbesondere auch partizipative Forschungsverfahren), theoretischen Einbettungen (z. B. Habitus- und Milieutheorie, subjektwissenschaftliche Lerntheorie, Disability Studies) und interessanten Detailerkenntnissen präsentieren, lohnt sich und ist in vielerlei Hinsicht inspirierend, insofern die Ausführungen und Darstellungen empirisch wie theoretisch zur (Selbst-)Reflexion anregen sowie zu künftigen möglichen (Forschungs-)Fragen führen. Diese werden explizit im abschließenden Artikel „Grundbildungs- und Alphabetisierungsforschung: Perspektivverschiebungen und -erweiterungen" (Christine Zeuner) nach einer systematisch vergleichenden Gesamtschau aller Beiträge formuliert, umfassen verschiedene theoretische wie empirische Dimensionen und geben damit eine Antwort auf die bereits in der Einleitung von den beiden Herausgeberinnen Antje Pabst und Natalie Pape aufgeworfene Frage danach, worin genau nun das Neue in den vorgestellten Wegen und Begegnungen besteht.

Es bleibt also zu hoffen, dass auch über die AlphaDekade hinaus die Forschung im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung weitergeht und sich weiterentwickelt: Gute Ideen und innovative Anknüpfungspunkte bietet der Sammelband dazu allemal.

blind-sehbehindert

Die Fachzeitschrift des Verbandes für Blinden- und Sehbehindertenpädagogik e. V.

Fachwissen für eine inklusive Bildungswelt

Die Zeitschrift **blind-sehbehindert** bietet fundierte Beiträge, aktuelle Forschungsergebnisse und praxisnahe Impulse rund um die Bildung und Teilhabe von Menschen mit Blindheit oder Sehbehinderung.

Im Zentrum stehen die Herausforderungen und Chancen im Kontext einer inklusiven Gesellschaftsentwicklung. Dabei geht es nicht nur um theoretische und praxisorientierte Inhalte – **blind-sehbehindert** lebt Inklusion auch selbst: Durch barrierefreie Gestaltung und das Engagement für born accessible publishing leistet sie einen wichtigen Beitrag für mehr Zugänglichkeit in der wissenschaftlichen Publikationslandschaft.

Die Zeitschrift wird vom Verband für Blinden- und Sehbehindertenpädagogik e. V. (VBS) herausgegeben.

Möchten Sie blind-sehbehindert kennenlernen?
Dann bestellen Sie das Probeabo 4 für 3! Sie erhalten vier Ausgaben und bezahlen drei – für nur 45,– €!
Starten Sie Ihr Probeabo gleich mit dem aktuellen Heft.
Alle VBS-Mitglieder erhalten **blind-sehbehindert** automatisch im Rahmen Ihrer Verbandmitgliedschaft.

Als Abonnent:in können Sie im Aboarchiv alle Ausgaben und Einzelbeiträge von **blind-sehbehindert** ab 2024 kostenfrei als PDF-Datei herunterladen oder online lesen.

wbv.de/bsb

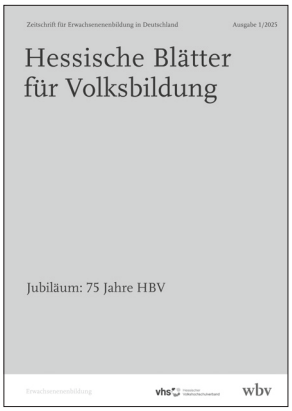
wbv Publikation · wbv Media GmbH & Co. KG · service@wbv.de · wbv.de

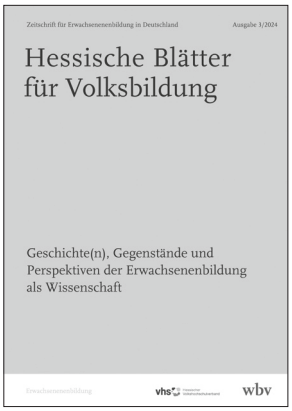
wbv

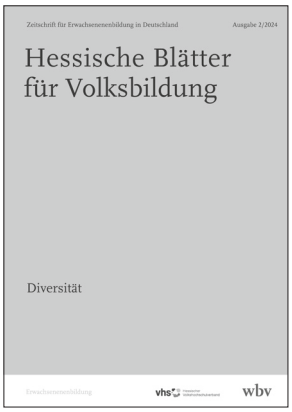
Fehlt eine Ausgabe?

Lesen Sie alle Ausgaben und Beiträge der **HBV** ab dem Jahrgang 2020 online im HTML-Format oder laden Sie sich beides wie gewohnt als PDF-Datei herunter!

hessische-blaetter.de







Handlungskompetenzen der jungen Generation stärken

Isabelle Penning, Martin Binder, Marianne Friese (Hg.)

Teilhabe an gesellschaftlicher Transformation stärken

Der Beitrag der Arbeitsbezogenen und der Technischen Bildung

Der Tagungsband behandelt Bildungsstrategien der arbeitsbezogenen und technischen Bildung zur Förderung der gesellschaftlichen Teilhabe, mit Themen wie nachhaltige Entwicklung, digitales Lernen, Fachdidaktik und Lehrkräftebildung.

wbv.de/bai

Berufsbildung, Arbeit und Innovation, 79
2024, 304 S., 49,90 € (D)
ISBN 9783763976331
E-Book im Open Access