

Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland

Ausgabe 2/2025

Hessische Blätter für Volksbildung

Politische Bildung –
Neue Wege, neue Möglichkeiten

Erwachsenenbildung

vhs Hessischer
Volksbildungsrat

wbv

E-Journal Einzelbeitrag

von: Helmut Bremer, Songül Cora, Catrin Opheys, Tim Zosel

Politische Erwachsenenbildung in Krisenzeiten

Herausforderungen und Dynamiken

aus: Politische Bildung – Neue Wege, neue Möglichkeiten
(HBV2502W)

Erscheinungsjahr: 2025

Seiten: 9 - 23

DOI: 10.3278/HBV2502W002

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.

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.

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

Zitiervorschlag: Helmut Bremer, Songül Cora, Catrin Opheys, Tim Zosel (2025). Politische Erwachsenenbildung in Krisenzeiten. Herausforderungen und Dynamiken. Hessische Blätter für

Volksbildung, 75(2), 9-23. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/HBV2502W002>



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 Reichling¹ (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 gefühlte „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 ausgezeichnete 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

Angeichts 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 sozial-ökologischen 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 – mit hin 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 Konkurrenzleben 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-demo-kratie-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. Käßlinger, 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., Käßlinger, 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/Politische%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. Käßlinger, 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.