

An den Grenzen der Verständigung: Politische Erwachsenenbildung und die Herausforderungen der „Flüchtlingskrise“

Tonio Oeffering

Zusammenfassung

In diesem Beitrag werden im Anschluss an einige Vorbemerkungen (1) verschiedene Aspekte politischer Erwachsenenbildung im Hinblick auf aktuelle Herausforderungen, wie sie sich aus der sogenannten „Flüchtlingskrise“ ergeben, skizziert und in prägnante Fragen zu deren weiteren Bearbeitung übersetzt (2). In einem dritten Abschnitt wird kurz auf die „Kehrseite“ der Herausforderung Integration eingegangen, das heißt auf gesellschaftliche Entwicklungen, die sich in Folge der Flüchtlingskrise verschärft haben, wie etwa die allgemeine gesellschaftliche Polarisierung, zunehmende Ausländerfeindlichkeit usw. (3). In einem knappen Fazit werden noch einmal wesentliche Erkenntnisse des Beitrags zusammengefasst (4).

1. Vorbemerkungen

Im Jahr 2015 wurden in Deutschland laut dem Bundesamt für Migration und Flüchtlinge rund eine Million Flüchtlinge registriert, von denen voraussichtlich etwa 800 000 in Deutschland bleiben werden (vgl. Küpper 2016, S. 46; Goll/Oberle/Rappenglück 2016, S. 7). Etwa ein Drittel dieser Menschen kam aus dem bürgerkriegszerrüteten Syrien nach Deutschland, etwa ein Drittel aus Ländern des Westbalkans. Weitere Herkunftsländer sind Staaten wie Afghanistan, Eritrea und Pakistan. Die Hälfte der bei uns Asylsuchenden ist jünger als 25 Jahre und nur ein Viertel älter als 35 Jahre. Ein beachtlicher Teil der Flüchtlinge befindet sich also in einem Alter, in dem „viele Weichen für die Zukunft gestellt werden“ (Küpper 2016, S. 47) bzw. noch gestellt werden können oder vielleicht auch müssen.

Damit wird deutlich, dass die Frage, wie die sogenannte „Flüchtlingskrise“ bewältigt werden soll, in hohem Maße eine Bildungsfrage darstellt. Allerdings nicht nur für die bei uns Asyl Suchenden. Die Integration von Geflüchteten in Deutschland kann nur gelingen, wenn sie als *gesamtgemeinschaftliche* Bildungs herausforderung gedeutet

wird: So wie die zu uns Kommenden eine neue Sprache lernen und sich in einem neuen Umfeld, einem ihnen unbekanntem Werte- und Normensystem zurechtfinden müssen, müssen die bereits hier Lebenden sich an neue Formen der Begegnung mit Fremdem und Fremden gewöhnen, da sich das alltägliche Bild der Gesellschaft verändert. Die gegenwärtige Situation zwingt uns gewissermaßen, zu fragen, in welcher Gesellschaft wir eigentlich leben und wie wir mit den mit der „Flüchtlingskrise“ auf uns zukommenden Veränderungen umgehen wollen. Die zunehmende Polarisierung der Öffentlichkeit zwischen Willkommenskultur und Brandanschlägen zeigt, wie virulent diese Frage inzwischen geworden ist und spätestens an diesem Punkt wird auch deutlich, dass die Bewältigung der „Flüchtlingskrise“ nicht nur eine allgemeine Bildungsaufgabe, sondern vor allem eine *politische* Bildungsaufgabe darstellt, weil hier wirklich verhandelt wird, wie unser Gemeinwesen beschaffen sein soll. Dieser Aspekt wird im öffentlichen Diskurs allerdings viel zu wenig berücksichtigt. Insofern über Integration als Bildungsaufgabe gesprochen wird, wird damit meistens Sprachbildung und die Befähigung zur Integration in den Arbeitsmarkt, also *Employability* gemeint. Was hier jedoch gefragt ist, ist eine gemeinsame Idee von *Citizenship* zu entwickeln, also eine Vorstellung davon, wie die zu uns flüchtenden Menschen nicht nur in den Arbeitsmarkt, sondern in das Gemeinwesen integriert werden können und wie wir dieses gemeinsam gestalten wollen. Nur so kann Integration gelingen, denn unsere Demokratie ist keine Staatsform, deren Fortbestand fraglos vorausgesetzt werden kann. Sie ist, wie Oskar Negt immer wieder betont, die „einzige Staatsform, die gelernt werden muss“ (zuletzt etwa Negt 2014) – und zwar fortwährend. Dies beginnt bereits in der Schule, wo geflüchtete Kinder und Jugendliche unser politisches System sowie unsere Werte- und Normenordnung kennenlernen, es gilt aber auch und insbesondere für die politische Erwachsenenbildung. Denn hier kommen Menschen mit diesem System und seinen Normen und Werten in Berührung, die bereits biographisch „vorgeformt“ sind, also bereits Erfahrungen mit Politik gemacht haben und über ein bestehendes Werte- und Normensystem verfügen – das möglicherweise mit den in Deutschland herrschenden Werten und Normen unvereinbar ist. Aus diesem Spannungsverhältnis ergibt sich eine Reihe von Herausforderungen, derer sich die politische Erwachsenenbildung in der nächsten Zeit wird annehmen müssen. Voraussetzung dafür, dass sich die politische Erwachsenenbildung diesen Herausforderungen erfolgreich stellen kann, ist zunächst einmal, dass diese aufgezeigt und die richtigen Fragen gestellt werden. Deswegen geht es in diesem Beitrag weniger darum, fertige Lösungsansätze zu präsentieren, als vielmehr darum, überhaupt einmal die Herausforderungen aufzuzeigen und die mit Ihnen verbundenen Fragen klar zu benennen. Dabei wird auch deutlich, dass nicht alle Herausforderungen neu sind (wie etwa die Infragestellung des Prinzips der freiwilligen Teilnahme an Bildungsveranstaltungen der Erwachsenenbildung oder auch die abnehmende Bereitschaft der öffentlichen Finanzierung dieser Angebote). Sie zeigen sich unter den gegenwärtigen Bedingungen jedoch mit neuer Schärfe.

2. Herausforderungen

2.1 Das Prinzip der Freiwilligkeit in der politischen Erwachsenenbildung

Ein für das Selbstverständnis der politischen Erwachsenenbildung wichtiges Prinzip ist das der freiwilligen Teilnahme an Bildungsveranstaltungen (vgl. Hufer 2014, S. 234; Mecheril/Streicher 2016, S. 165; Scherr 2013, S. 172). Dieses wird in der nächsten Zeit insofern herausgefordert werden, als dass der Besuch von (politischen) Bildungsveranstaltungen für viele eingewanderte Menschen obligatorisch werden wird (Sprach-, Orientierungs- und Integrationskurse). Die politische Erwachsenenbildung wird sich also damit auseinandersetzen müssen, dass sie es mit Teilnehmenden zu tun haben wird, die die Veranstaltung nicht freiwillig besuchen, deren Motivation im Lehr-Lerngeschehen also nicht länger vorausgesetzt werden kann. Damit erhält eine allgemeindidaktische Fragestellung für die politische Erwachsenenbildung neue Relevanz: Wie können politische Bildungsangebote so konzipiert werden, dass sie auf das Interesse der Teilnehmenden stoßen, bzw. dieses vielleicht auch erst wecken, obwohl die Teilnehmenden sich gar nicht mit den angebotenen Inhalten auseinandersetzen wollen?

2.2 Der Beutelsbacher Konsens in der politischen Erwachsenenbildung

Zu den für die politische Bildung weitgehend akzeptierten Grundprinzipien gehört seit den 1970er Jahren der sogenannte „Beutelsbacher Konsens“. Auch wenn der Konsens vornehmlich für die schulische politische Bildung formuliert wurde, fand und findet er in der politischen Erwachsenenbildung großen Anklang und wird auch hier als eine Art Basiskodex professionellen Handelns angesehen (vgl. Hufer 2016, S. 89 f.)¹. Der Beutelsbacher Konsens umfasst die folgenden drei Grundsätze:

„I. Überwältigungsverbot.

Es ist nicht erlaubt, den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der „Gewinnung eines selbständigen Urteils“ zu hindern [...]. Hier genau verläuft nämlich die Grenze zwischen Politischer Bildung und Indoktrination. Indoktrination aber ist unvereinbar mit der Rolle des Lehrers in einer demokratischen Gesellschaft und der – rundum akzeptierten – Zielvorstellung von der Mündigkeit des Schülers.

2. Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen. Diese Forderung ist mit der vorgenannten aufs engste verknüpft, denn wenn unterschiedliche Standpunkte unter den Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden, Alternativen unerörtert bleiben, ist der Weg zur Indoktrination beschritten. [...]

3. Der Schüler muss in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren, sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen“ (Wehling 1977, S. 179 f.).

Auch wenn sich der Beutelsbacher Konsens seit seiner Formulierung als sehr wirkmächtig erwiesen hat, wurde und wird er in seiner Bedeutung immer wieder in Frage gestellt, bzw. diskutiert, ob er unter den sich seit den 1970er Jahren veränderten gesellschaftlichen Bedingungen überhaupt noch zeitgemäß ist (zuletzt Widmaier/Zorn 2016). Diese Frage stellt sich ein Stück weit auch unter dem hier behandelten Sachverhalt: Die Grenzen der Verständigung laufen möglicherweise entlang der Grenzen des Beutelsbacher Konsenses, weil sich politische BildnerInnen mit der Frage auseinandersetzen müssen, wie mit kontroversen Meinungen und Handlungsinteressen umgegangen werden soll, die jenseits des bisher mehr oder weniger voraussetzbaren Wertekansons der politischen Bildung liegen. So kann es etwa passieren, dass sich die Dozentin eines Orientierungskurses damit konfrontiert sieht, dass Teilnehmer nicht nur die bei uns grundgesetzlich verankerte Gleichheit der Geschlechter vehement ablehnen, sondern dieses auch in einem respektlosen Umgang mit der Dozentin aktiv zum Ausdruck bringen.² Denkbar wäre auch, dass TeilnehmerInnen dieses Kurses religiös begründete politische Ideologien vertreten (etwa Salafismus), die mit unserer demokratischen politischen Ordnung nicht vereinbar sind. Welche Schlussfolgerungen lassen sich aus solchen Situationen ziehen? Dass kontroverse Meinungen eben doch nicht immer legitim sind? Dass Erwachsene, obwohl dies in der Erwachsenenbildung abgelehnt wird, doch „erzogen“ werden müssen (was allerdings hieße, Ihnen ihre Mündigkeit abzuspochen)? Mit anderen Worten, die sich aus dieser Herausforderung ergebende Frage lautet: (Wie) Kann die Gültigkeit des Beutelsbacher Konsenses in der politischen Erwachsenenbildung aufrechterhalten werden und an welchen Stellen ist er möglicherweise zu verwerfen oder zu ergänzen?

2.3 Didaktische Prinzipien der politischen Erwachsenenbildung

Zu den für die politische Erwachsenenbildung zentralen didaktischen Prinzipien gehören die Teilnehmerorientierung, die Subjektorientierung, die Lebensweltorientierung und die Handlungsorientierung (vgl. Hufer 2016, S. 83 ff.). Ein gemeinsames Merkmal der vier Prinzipien ist darin zu sehen, dass Sie Ausdruck des Bemühens sind, politische Bildungsprozesse an den Interessen, Vorkenntnissen und Deutungen der Teilnehmenden auszurichten. Dies ist notwendig, weil Erwachsene in der Regel freiwillig an Veranstaltungen der Erwachsenenbildung teilnehmen (s. o. 2.1. Freiwilligkeit) und sie das nur dann tun werden, wenn sie sich von den Angeboten angesprochen fühlen bzw. sich in diesen als Person wiederfinden. Ein weiteres allgemeines Merkmal der politischen Erwachsenenbildung besteht darin, dass die Teilnehmerschaft in Bezug auf ihren persönlichen Hintergrund (Bildung, Beruf usw.) häufig recht heterogen ist. Eine Herausforderung für Lehrende der politischen Erwachsenenbildung bestand folglich schon immer darin, trotz der Heterogenität der Teilnehmenden Bildungsprozesse zu initiieren, welche die oben genannten Prinzipien berücksichtigen und gleichzeitig einen gemeinsamen Lernprozess ermöglichen. Die Alternative, zielgruppenspezifische Angebote anzubieten, könnte, wenn diese zu eng gefasst sind, dem Ziel der Integration zuwider laufen, weil sich die unterschiedlichen Gruppen gar nicht begegnen (können). Die Thematisierung der kulturellen Unter-

schiede hingegen kann, wenn ihr ein zu hoher Stellenwert beigemessen wird, zu Stigmatisierungen führen, weil die TeilnehmerInnen als Individuen sozusagen hinter der Kultur zu verschwinden drohen (vgl. dazu auch Achour 2016, S. 42). Aus diesem Grunde wird sich folgende Herausforderung zukünftig verschärft zeigen: Wie können Lehrende individuell ansprechende und relevante Bildungsveranstaltungen konzipieren und trotzdem gemeinsame, diskriminierungsfreie Lern- und Verständigungsprozesse ermöglichen?

2.4 Angebote der politischen Erwachsenenbildung

Bis in die 1980er Jahre war die Erwachsenenbildung vom Paradigma der Ausländerpädagogik geprägt (vgl. Goll 2016, S. 35; Lange 2009, S. 166 ff.; Mecheril/Streicher 2016, S. 165). Den auf diesem Paradigma aufbauenden Bildungsangeboten lag im Grunde eine mit einem assimilatorischem Anspruch versehene Defizitperspektive auf die AdressatInnen migrationsbezogener Bildungsangebote zugrunde. Dementsprechend wurden v.a. sprachbezogene und kompensatorische Angebote gemacht. Dieser Ansatz geriet zunehmend in die Kritik, was schließlich zu der Entwicklung und Etablierung der Interkulturellen Pädagogik führte (vgl. Mecheril/Streicher 2016, S. 165), in der der Fokus auf Kulturbegriffe und den produktiven Umgang mit Fremdheit gerichtet wird – und zwar für alle Beteiligten (vgl. Fischer 2013, S. 201). Es bleibt abzuwarten, ob sich in der politischen Erwachsenenbildung ein solches Verständnis interkulturellen politischen Lernens wird halten können; im Zuge zunehmender Integrationszumutungen wie die verpflichtende Teilnahme an Sprach- und Integrationskursen könnte es passieren, dass sich hier ein Rückschritt in Richtung einer defizitorientierten Ausländerpädagogik vollziehen wird, der im Widerspruch zu einer an der Mündigkeit der Lernenden orientierten politischen Erwachsenenbildung steht. Gleichzeitig liegen einer in der Demokratie verankerten politischen Bildung gewisse Grundüberzeugungen zugrunde, die sie nicht aufgeben darf und deren Vermittlung ihr erklärtes Ziel darstellen (Geltung der Menschenrechte, Volkssouveränität, Mehrheitsprinzip, Gleichheitsprinzip usw.). Es stellt sich also die Frage, wie sich politische Bildungsangebote realisieren lassen, die einerseits gesellschaftlichen Integrationsansprüchen genügen, gleichzeitig die Teilnehmenden jedoch nicht zu unmündigen Objekten ihrer politischen Bildungsbiographien degradieren?

2.5 Orte der politischen Erwachsenenbildung

Bei vielen Angeboten der (politischen) Erwachsenenbildung zum Bereich Migration/Integration lässt sich eine „Adressatentrennung“ (Mecheril/Streicher 2016, S. 165) zwischen Menschen mit Migrationsgeschichte und Deutschen ohne Migrationsgeschichte feststellen (vgl. dazu auch 2.8 Lernende). Diese Trennung lässt sich auch räumlich nachzeichnen. Zwar gibt es Orte gemeinsamen Lernens wie bspw. Volkshochschulen und Begegnungsstätten, doch viele Einrichtungen der (politischen) Erwachsenenbildung, wie etwa Seminarhäuser und kirchliche Einrichtungen dürften er-

fahrungsgemäß eher von einer relativ weltanschaulich gefestigten und bestimmten Bildungsschichten angehöriger Teilnehmerschaft frequentiert werden. Die politische Erwachsenenbildung steht also vor der Herausforderung, zu überlegen, welche Orte für Angebote der politischen Bildung zukünftig als angemessen in Frage kommen, und zwar in dem Sinne, dass tatsächlich gemeinsames Lernen und nicht nur Lernen über die jeweils anderen Gruppen stattfindet. Außerdem könnte die politische Bildung über Konzepte einer „aufsuchenden politischen Erwachsenenbildung“ nachdenken, um wenig mobile Menschen bspw. in Flüchtlingsunterkünften zu erreichen. Darüber hinaus müssten Orte der politischen Bildung gestärkt werden, die, etwa im Gegensatz zu Volkshochschulen, nicht in erster Linie als Bildungsstätten fungieren, in denen aber dennoch politische Bildung stattfindet. Hier wäre etwa an eine Stärkung der Flüchtlingsräte und Migrant*innenorganisationen zu denken (vgl. Mecheril/Streicher 2016, S. 165). Die sich hieran anschließende Frage lautet also: Welche Orte kommen für die politische Erwachsenenbildung in Frage und wie lassen sich diese systematisch erschließen?

2.6 Inhalte der politischen Erwachsenenbildung

Im Zentrum der politischen Bildung steht Klaus-Peter Hufer zufolge „die Demokratie als normative Idee. Eng damit verbunden geht es um die kritische Bewertung der praktizierten gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnisse, die Partizipationschancen der Bürgerinnen und Bürger sowie die Formen und Wege, wie die Konflikte und unterschiedlichen Meinungen und Interessen ausgetragen werden“ (Hufer 2016, S. 22). Daneben vollzieht sich politische Bildung im Kontext von Migration (aber auch allgemein) auf drei Ebenen (vgl. dazu Fischer 2013, S. 203 f.): Erstens auf der Ebene des *Sachwissens*. Hier geht es um die Vermittlung bzw. Aneignung von Kenntnissen über politische, soziale, ökonomische und historische Strukturen und Zusammenhänge. Zweitens auf der Ebene des *Selbstbezugs*. Auf dieser Ebene geht es vor allem darum, die eigene Person „im Zusammenhang gesellschaftlicher Strukturen und Prozesse zu reflektieren“ (ebd., S. 203). Auf der dritten Ebene, der Ebene des *Sozialbezugs*, geht es um den Bezug zur Gesellschaft und den Mitmenschen, d. h. um die Ausbildung von Empathie, kommunikativen Fähigkeiten, Konfliktfähigkeit, Kritikfähigkeit und Ambiguitätstoleranz sowie Kontingenzbewusstsein. An diesen inhaltlichen Orientierungen braucht sich zunächst nichts zu ändern. Es wird jedoch unter den Bedingungen einer zunehmenden Pluralisierung der Teilnehmenden an der ein- oder anderen Stelle eine höhere Sensibilität seitens der Lehrenden erforderlich sein. Denn zunächst einmal ist zu bedenken, dass sich geflüchtete Menschen oft in einem Umfeld wiederfinden, in dem alles, was sie wissen und alles, was ihre Werte bisher ausmachte nicht mehr viel gilt. Es kann also ein „Wissensvakuum“ (Achour 2016, S. 45) entstehen und das Gefühl, dass Überzeugungen, die bisher handlungsleitend waren, nichts mehr „wert“ sind (vgl. Esser 2010, S. 68). Darüber hinaus muss bedacht werden, dass politische Bildungsziele wie Ambiguitätstoleranz und Konfliktfähigkeit weder als konsensuell anerkannt noch als ohne weiteres vermittelbar vorausgesetzt werden können. Die spezifische Form des „demokratischen Streits“ ist eine Form der

Auseinandersetzung und des Ringens um Konfliktlösungen, die im Widerspruch zu Formen der Konfliktregulierung und des Umgangs miteinander stehen können, die Geflüchteten in ihrem bisherigen Umfeld geläufig waren.

Entscheidend scheint also zu sein, dass politische Bildungsveranstaltungen so zu inszenieren sind, dass sie den oben beschriebenen Ansprüchen an politische Bildung genügen sowie ein Lernen auf allen drei Ebenen ermöglichen. Die Frage ist hierbei, wie das gelingen kann, und zwar nicht nur im Rahmen von Bildungsangeboten *über* geflüchtete Menschen, sondern vor allem in Bildungsangeboten *mit* Geflüchteten (vgl. 2.3 Didaktische Prinzipien).

2.7 Methoden der politischen Erwachsenenbildung

Die politische Erwachsenenbildung verfügt über ein breites Repertoire an Methoden und Lernformen (vgl. dazu Hufer 2016, S. 92 ff.), auf das auch weiterhin zurückgegriffen werden kann. Gleichzeitig werden sich die politischen BildnerInnen darauf einstellen müssen, dass zukünftig bestimmte Methoden besondere Sensibilität bei der Vorbereitung und der Durchführung erfordern. Am augenfälligsten dürfte dies beispielsweise bei der gängigen Methode des Gedenkstättenbesuchs (etwa eines ehemaligen Konzentrationslagers) sein. Hier werden möglicherweise vermehrt Personen teilnehmen, die selbst Opfer von Krieg, Terror, Flucht und Verfolgung sind. Dies könnte die BildnerInnen vor ungeahnte Herausforderungen stellen, etwa wenn traumatische Erfahrungen „hervorbrechen“, oder auch die einer solchen Einrichtung zugrunde liegenden historischen Ereignisse wie etwa der Holocaust ganz anders bewertet werden, als das gewöhnlich der Fall ist. Auch die Durchführung von diskursiv angelegten Methoden wie Gruppendiskussionen kann einen gewissen Herausforderungscharakter aufweisen, bspw. wenn schwer miteinander vereinbare Kulturen im Umgang mit Diskussionen oder auch der Formulierung und Annahme von Kritik aufeinandertreffen (vgl. auch 2.6 Inhalte). Damit stellt sich die Frage, wie Methoden der politischen Erwachsenenbildung auch weiterhin so inszeniert werden können, dass alle Teilnehmenden an diesen Methoden teilhaben können und das Erreichen der Ziele des jeweiligen Angebots durch den Einsatz dieser Methoden gefördert werden.

2.8 Lernende der politischen Erwachsenenbildung

Wie bereits angesprochen, besteht ein Merkmal der (politischen) Erwachsenenbildung in der (zunehmenden) Pluralität der Teilnehmenden. Die politischen BildnerInnen, aber auch die Teilnehmenden selbst werden sich zukünftig darauf einstellen müssen, in Kursen mit einer noch größeren Vielfalt an kulturellen, politischen und religiösen Hintergründen konfrontiert zu werden. Viele Teilnehmende werden dies als Bereicherung und Lernchance erleben, andere als Bedrohung und für ihren eigenen Bildungserfolg störend, weil sie nicht bereit sind, sich mit dieser Vielfalt auseinanderzusetzen. Teilnehmende mit Flucht- oder Migrationsgeschichte werden sich hingegen in einem Umfeld orientieren müssen, in dem sie teilweise mit offenen Ar-

men empfangen, jedoch auch auf versteckte oder offene Ablehnung oder gar Hass stoßen werden (vgl. 3 Kehrseite). Für die Anbieter politischer Bildungsangebote stellt sich damit die Frage, wie Veranstaltungen zu konzipieren wären, die der Vielfalt der Teilnehmenden Rechnung tragen und gleichzeitig deren individuellen Lernerfolg sicherstellen (vgl. auch 2.3 Didaktische Prinzipien, 2.6 Inhalte)?

2.9 Lehrende der politischen Erwachsenenbildung

In der politischen Erwachsenenbildung ist allgemein anerkannt, dass „Erwachsene [...] bereits einen großen Teil ihrer Biografie und ihrer politischen Sozialisation hinter sich [haben], bevor sie Veranstaltungen der politischen Bildung besuchen. Sie kommen also mit Einstellungen, Meinungen und Überzeugungen in die Kurse und Seminare“ (Hufer 2016, S. 77). Hieran anknüpfend dürfte aus den oben aufgeführten Abschnitten bereits hervorgegangen sein, dass sich die Lehrenden in der politischen Erwachsenenbildung neuen professionellen Herausforderungen stellen müssen, die damit zusammenhängen, dass sie sich mit einer noch größeren Vielfalt von Einstellungen, Meinungen und Überzeugungen konfrontiert sehen werden. Mit der Anerkennung dieser Tatsache sollte ein Stück weit auch eine Relativierung der eigenen Sicht einhergehen, in dem Sinne, was Mike Bottery „epistemological provisionality“ (Bottery 2006, S. 110) genannt hat: Das Bewusstsein, dass Erkenntnis relativ und begrenzt ist und dass es gerade in der pluralistisch verfassten politischen Erwachsenenbildung passieren kann, dass unterschiedliche Werte- und Wissenssysteme aufeinandertreffen, ohne dass von vorne herein klar ist, wer nun „recht“ hat und was „wahr“ ist. Allerdings gilt auch hier, dass eine grundsätzlich tolerante Haltung gegenüber anderen Wissenssystemen in Konflikt mit den Grundlagen einer demokratischen politischen Bildung geraten kann. Werden etwa demokratische Strukturen oder Grundsätze in Frage gestellt, dann dürfen politische BildnerInnen diese nicht leichtfertig aufgeben. Diese müssen vielmehr verteidigt werden, aber eben so, dass keine Zwangsbelehrung stattfindet (die ohnehin keinen Erfolg hätte) und Verständigung möglich bleibt. Und dennoch: Genau dies wird politische ErwachsenenbildnerInnen nicht nur an die Grenzen der Verständigung, sondern auch an ihre eigenen bringen. Wie weit dürfen die eigenen und die mehrheitlich geteilten Überzeugungen und Werte einer Relativierung ausgesetzt werden und wo sind hier die Grenzen der Verständigung nicht nur sichtbar zu machen, sondern ganz bewusst und unnachgiebig zu ziehen (vgl. auch Abschnitt 2.2 Beutelsbacher Konsens)?

2.10 Finanzielle Förderung politischer Erwachsenenbildung

Schließlich stellt sich die Frage, wie der mit den zu uns kommenden geflüchteten Menschen gestiegene Bedarf an politischen Bildungsangeboten finanziert werden soll? Die politischen Signale, wie etwa die vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge vorgenommene Erhöhung der Teilnehmendenzahlen pro Integrationskurs von 20 auf 25 Teilnehmende für das Jahr 2016 weisen hier in eine falsche Richtung. Da-

mit kann an die oben formulierte Feststellung angeknüpft werden: Solange der Zustrom bzw. die Integration von geflüchteten Menschen gesamtgesellschaftlich nicht in ihrer Dimensionalität als Bildungsaufgabe erkannt und anerkannt wird, wird es auch keine Bereitschaft geben, die öffentliche Finanzierung von politischen Bildungsangeboten dieser Herausforderung anzupassen. Die bildungspolitische Herausforderung der politischen Erwachsenenbildung besteht folglich darin, sich Gehör zu verschaffen und die damit verbundene Frage lautet: Wie kann es gelingen, ein gesellschaftliches Bewusstsein für die politische Bildungsherausforderung Integration zu schaffen und ein dementsprechendes öffentliches Handeln zu evozieren?

3. Herausforderungen – Die Kehrseite der Medaille „Integration“

Wer von den Herausforderungen der Integration einer größeren Anzahl geflüchteter Menschen in Deutschland schreibt, darf von der Kehrseite der Medaille „Integration“ nicht schweigen: Der Kultur des Willkommens steht eine Kultur des Ressentiments und des Hasses, der brennenden Flüchtlingsheime sowie der nationalistischen Demonstrationen und der populistischen Parteien gegenüber. Offenbar hat hier eine Verschiebung der politischen Kultur in Deutschland stattgefunden, die sich im Erstarken der PEGIDA-Bewegung und dem Aufkommen der Partei Alternative für Deutschland (AfD) bereits angedeutet hat (vgl. Decker 2015) und seitdem weiter fortgeschritten ist. Dabei ist die Situation höchst paradox: Während die Flüchtlingszahlen seit der Schließung der sogenannten Balkanroute und dem Inkrafttreten des „Türkei-Deals“ drastisch zurückgegangen sind, feiert die AfD mit ihrer Agitation gegen Flüchtlinge einen Wahlsieg nach dem anderen (u. a. in Baden-Württemberg 15,1 %, in Sachsen-Anhalt sogar 24,3 %). Inzwischen geht auch die Bundesregierung davon aus, dass der vor allem in Ostdeutschland verfestigte Fremdenhass zu einer ernsthaften Bedrohung für die gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklung in den neuen Bundesländern zu werden droht (vgl. Bundesregierung 2016, S. 10 ff, 69 ff.). Dies zeigt, dass wir es hier mitnichten mit einer „Flüchtlingskrise“ zu tun haben, sondern eher mit einer aufziehenden Krise unserer demokratischen Gesellschaft als Ganzer. Dass die Erfolge der Rechtspopulisten ausgerechnet in den Regionen und Ländern am größten sind, in denen der Anteil von Menschen mit Migrationsgeschichte am geringsten ist (Sachsen-Anhalt und Mecklenburg-Vorpommern jeweils 2,3 % der Bevölkerung, im Bundesdurchschnitt 9,3 % (vgl. ebd., S. 70)), erscheint dabei einerseits als ein weiteres Paradox, unterstreicht aber vor allem, dass die Integration der zu uns Geflüchteten nur dann gelingen wird, wenn es zu tatsächlichen Begegnungen zwischen der Mehrheitsbevölkerung und den neuen Minderheiten kommt (vgl. Korte 2016, S. 92). Dies verweist erneut darauf, dass die Integration der zu uns geflüchteten Menschen eine Bildungsherausforderung darstellt und ebenso wie die Seite der Integration gesamtgesellschaftlich noch viel zu wenig im Sinne einer politischen Bildungsherausforderung gesehen wird, wird die Herausforderung der Ablehnung von Integration als Bildungsaufgabe anerkannt und dementsprechend behandelt. Dabei ist die politische Erwachsenenbildung hier in besonderer Weise gefragt: Der allergrößte Teil derjenigen, die gegen die Integration von geflüchteten

Menschen agitieren, sind Erwachsene, die Ihre Bildungsbiographien bereits hinter sich haben. Diese Menschen zu erreichen und sie an demokratischen politischen Bildungsprozessen teilhaben zu lassen, stellt für die politische Erwachsenenbildung eine nicht minder große, vielleicht sogar eine noch größere Aufgabe und Herausforderung dar, als die der Integration der geflüchteten Menschen.

Fazit

Alle hier aufgeführten Herausforderungen lassen sich auf eine gemeinsame Herausforderung hin zusammenfassen: *Pluralisierung auf allen Ebenen*. Pluralisierung meint allerdings nicht die Notwendigkeit, sich neu zu erfinden. Das sollte aus den Ausführungen ebenfalls deutlich geworden sein: Die politische Erwachsenenbildung verfügt über einen breiten Vorrat an Grundprinzipien, Methoden, Ansätzen usw. die sich bewährt haben. Diese müssen unter den sich abzeichnenden gesellschaftlichen Bedingungen jedoch überdacht und ggf. überarbeitet, erweitert oder angepasst werden.

Deutlich wird aber auch: Die Integration der zu uns geflüchteten Menschen stellt an verschiedenen Punkten nicht nur eine Herausforderung, sondern ein echtes Konfliktfeld dar. Politische ErwachsenenbilderInnen sehen sich damit konfrontiert, dass grundlegende Annahmen und Grundsätze unseres demokratischen Miteinanders massiv in Frage gestellt werden. Die „Grenzen der Verständigung“ laufen entlang dieser Annahmen und Grundsätze und die in der politischen Bildungsarbeit Tätigen stehen vor der Frage, wie Sie diese Grenzen überwinden oder doch wenigstens verteidigen können. Hier ist vor allem die politische (Erwachsenen-)Bildung als Wissenschaft gefragt. Sie wird in der nächsten Zeit Lösungen für die hier skizzierten Herausforderungen erarbeiten müssen. Denn Demokratie muss nicht nur gelernt, sondern auch verteidigt werden. Oder, wie Klaus-Peter Hufer zuletzt geschrieben hat: „Das Land ändert sich. Diesen – nicht konfliktfreien – Prozess kann politische Bildung moderieren. Dabei wird sie auf die Unverzichtbarkeit demokratischer Prinzipien und Regelungen beharren“ (Hufer 2016, S. 122). Die Orientierung an Rationalität und Mündigkeit bleibt dabei unverzichtbar, ebenso die Orientierung am Diskurs statt an Indoktrination und Überwältigung. Denn letztlich kann die Demokratie nur mit demokratischen Mitteln gewonnen werden – dies ist ihre Stärke und Schwäche zugleich.

Anmerkungen

- 1 Entsprechend könnte im Folgenden der Begriff des Schülers durch den der TeilnehmerInnen und der des Lehrers durch den Begriff der DozentInnen ersetzt werden.
- 2 Das Beispiel ist bewusst gewählt, denn das „freie Zusammenleben der Geschlechter“ erweist sich zunehmend als die „größte Baustelle“ (Rohe 2016, S. 36) der Integration.

Literatur

Achour, Sabine (2016): Stigmatisierung oder Subjektorientierung. Muslimische Jugendliche als besondere Zielgruppe politischer Bildung? In: Goll, Thomas/Oberle, Moni-

- ka/Rappenglück, Stefan (Hrsg.): Herausforderung Migration. Perspektiven der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 41-47.
- Bottery, Mike (2006): Education and globalization: redefining the role of the educational professional. In: *Educational Review*, Vol. 58, No. 1, February 2006, pp. 95-113.
- Bundesregierung (2016): Jahresbericht der Bundesregierung zum Stand der Deutschen Einheit 2016. Online unter: www.bundesregierung.de/Content/DE/Artikel/2016/09/2016-09-21-kabinett-bericht-deutsche-einheit.html?nn=584952 [zuletzt: 22.09.2016]
- Decker, Frank (2015): AfD, Pegida und die Verschiebung der parteipolitischen Mitte. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 40/2015, S. 27-32.
- Esser, Hartmut (2010): Integration und ethnische Vielfalt. In: Weißeno, Georg (Hrsg.): *Bürgerrolle heute. Migrationshintergrund und politisches Lernen*. Opladen, S. 65-81.
- Fischer, Veronika (2013): Mündigkeit spricht alle Sprachen. Politische Bildung und interkulturelle Bildung. In: Hufer, Klaus-Peter u. a. (Hrsg.): *Wissen und Können. Wege zum professionellen Handeln in der politischen Bildung*, Schwalbach/Ts., S. 201-205.
- Goll, Thomas (2016): Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft – Facetten und Konzepte. In: Goll, Thomas/Oberle, Monika/Rappenglück, Stefan (Hrsg.): *Herausforderung Migration. Perspektiven der politischen Bildung*, Schwalbach/Ts., S. 33-40.
- Goll, Thomas/Oberle, Monika/Rappenglück, Stefan (2016): Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): *Herausforderung Migration. Perspektiven der politischen Bildung*, Schwalbach/Ts., S. 7-12.
- Hufer, Klaus-Peter (2014): Politische Bildung in der Erwachsenenbildung. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): *Handbuch politische Bildung*, Schwalbach/Ts., S. 231-238.
- Hufer, Klaus-Peter (2016): Politische Erwachsenenbildung. Plädoyer für eine vernachlässigte Disziplin, Bielefeld.
- Korte, Karl-Rudolf (2016): Flüchtlinge verändern unsere Demokratie. In: *Zeitschrift für Politikwissenschaft*, H. 1/2016, S. 78-94.
- Küpper, Beate (2016): Flüchtlinge – Zahlen und Fakten. In: *Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit*, 1/2016, S. 46 f.
- Lange, Dirk (2009): Migrationspolitische Bildung. Das Bürgerbewusstsein in der Einwanderungsgesellschaft. In: Lange, Dirk/Polat, Aica (Hrsg.): *Unsere Wirklichkeit ist anders. Migration und Alltag. Perspektiven politischer Bildung*, Schwalbach/Ts., S. 163-175.
- Mecheril, Paul/Streicher, Noelia (2016): Politische Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft. In: Hufer, Klaus-Peter/Lange, Dirk (Hrsg.): *Handbuch politische Erwachsenenbildung*, Schwalbach/Ts., S. 163-172.
- Negt, Oskar (2014): Politische Bildung und Europäische Integration – Ein lebenslanger Lernprozess für alle Europäer. In: Lange, Dirk/Oeftering, Tonio (Hrsg.): *Politische Bildung als lebenslanges Lernen*. Schwalbach/Ts., S. 15-22.
- Rappenglück, Stefan (2016): Migrationspolitik der EU vermitteln. In: Goll, Thomas/Oberle, Monika/Rappenglück, Stefan (Hrsg.): *Herausforderung Migration. Perspektiven der politischen Bildung*, Schwalbach/Ts., S. 115-122.
- Rohe, Mathias (2016): „An die Hausordnung halten“. Spiegelgespräch. In: *Der Spiegel*, H. 37/2016, S. 36-39.
- Scherr, Albert (2013): „Die Differenz ist nicht aufhebbar“: Zum Verhältnis von außerschulischer politischer Jugendbildung und politischer Erwachsenenbildung. In: Hufer, Klaus-Peter u. a. (Hrsg.): *Wissen und Können. Wege zum professionellen Handeln in der politischen Bildung*, Schwalbach/Ts., S. 171-174.
- Wehling, Hans-Georg (1977): Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In: Schiele, Siegfried/Schneider, Hebert (Hrsg.): *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*, Stuttgart, S. 178-180.
- Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hrsg.) (2016): *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens?* Bonn (im Erscheinen).