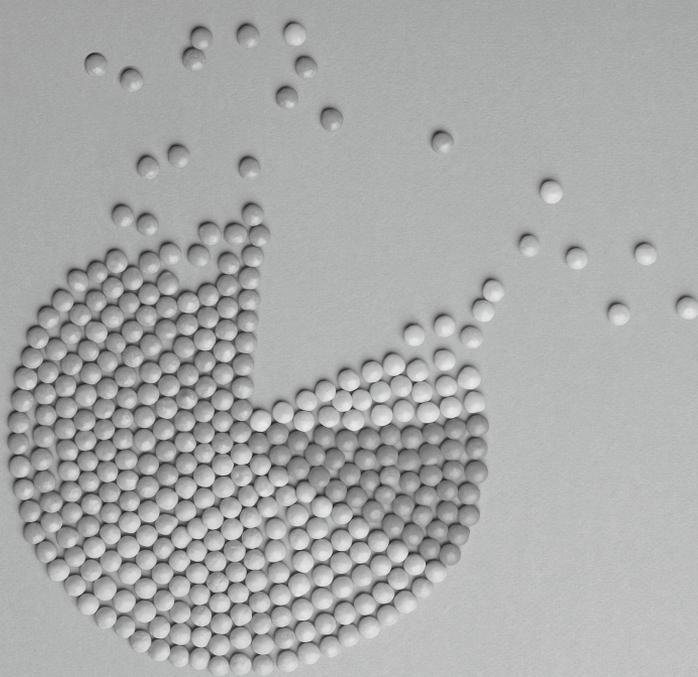


Zeitschrift für Erwachsenenbildung
in Deutschland

Hessische Blätter für Volksbildung

Demokratiebildung
Demokratiebildung

3 | 2018



Migrationspolitische Herausforderungen bewältigen

Die Neupositionierung der Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft erfordert einen komplexen institutionellen Öffnungsprozess. Die Autor:innen zeigen auf, warum dafür umfassende institutionelle Reformen notwendig sind.



Alisha M. B. Heinemann, Michaela Stoffels,
Steffen Wachter (Hg.)

Erwachsenenbildung für die Migrationsgesellschaft

**Institutionelle Öffnung als diskriminierungs-
kritische Organisationsentwicklung**

Perspektive Praxis
2018, 151 S., 34,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-1209-4
Als E-Book bei wbv.de

wbv Media GmbH & Co. KG • Bielefeld
Geschäftsbereich wbv Publikation
Telefon 0521 91101-0 • E-Mail service@wbv.de • Website wbv.de



Hessische Blätter für Volksbildung 3/2018

Thema | Demokratiebildung

	Editorial	
<i>Sabine Schmidt-Lauff</i> <i>Martin Dust</i>	Demokratiebildung – zur Einführung in den Themenschwerpunkt	203
	Verortungen, Herausforderungen und Problemlagen	
<i>Elisabeth Meilhammer</i>	Erwachsenenbildung für die Demokratie – Erwachsenenbildung in der Demokratie: Verortungen und Problemlagen	208
<i>Tetyana Kloubert</i>	Mündigkeit in „postfaktischer“ Zeit: Facetten eines Leitmotivs der Demokratiebildung heute	217
	Analyse	
<i>Jan Schiller</i>	Werte und Einflüsse europäischer Bildungspolitiken	227
	Themenfelder	
<i>Kira Nierobisch</i>	Utopiefähigkeit und lebendige Widersprüche – Skizzen einer kritischen Demokratiebildung	235
<i>Katja Schmidt</i>	Über die Lüge in „postfaktischen“ Zeiten – Eine Herausforderung für die Erwachsenenbildung?	245
<i>Martin Dust</i>	Die Sprache ist alles? Flucht und Migration als Themen für die politische Erwachsenenbildung	253
<i>Benedikt Widmaier</i>	Demokratiebildung, Demokratieförderung, Demokratiepädagogik, Demokratieerziehung, Demokratiedidaktik, Demokratielernen, Demokratieentwicklung... wie jetzt? Die neue Unübersichtlichkeit in der politischen Bildung	258

Service

Berichte	269
Dokumentationen	281
Rezensionen	295
Mitarbeiter/innen dieser Ausgabe	300

Hessische Blätter für Volksbildung – 68. Jg. 2018 – Nr. 3

Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland

(Die Jahrgänge 1–7 erschienen unter dem Titel „Volksbildung in Hessen“)

Herausgeber: Hessischer Volkshochschulverband e. V., Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main (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 Sächsischen Volkshochschulverband e. V. finanziell unterstützt.

Geschäftsführender Redakteur und Vorsitzender der Redaktionskonferenz:

Prof. Dr. Wolfgang Seitter, Marburg

Mitglieder der Redaktionskonferenz: Dr. Martin Dust, Hannover; Dr. Marianne Ebsen-Lenz, Lich; Dr. Ralph Egler, Borna; Dr. Birte Egloff, Frankfurt/M.; Dr. Christiane Ehnes, Frankfurt/M.; Prof. Dr. Julia Franz, Bamberg; Prof. Dr. Bernd Käßlinger, Gießen; Jürgen Künfer, Dresden; Prof. Dr. Steffi Robak, Hannover; Prof. Dr. Sabine Schmidt-Lauff, Hamburg

Redaktion des Schwerpunktthemas: Prof. Dr. Sabine Schmidt-Lauff, Martin Dust, Hamburg

Anschrift: Hessischer Volkshochschulverband e. V., Redaktion HBV, Winterbachstr. 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-27

Die Hessischen Blätter handhaben ein 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 Verfasser/innen und nicht unbedingt die der Redaktion oder des Herausgebers wieder. Keine Gewähr für unverlangt eingesandte Manuskripte.

Satz und Layout: Andrea Vath

Erscheinungsweise: jährlich vier Hefte (März, Juni, September, Dezember)

Herstellung, Verlag, Vertrieb und Anzeigen: wbv Media GmbH & Co. KG, Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld, Tel.: (05 21) 9 11 01-0, Fax: (05 21) 9 11 01-79; service@wbv.de, wbv.de

Anzeigen: sales friendly Verlagsserviceleistungen, Bettina Roos, Pfaffenweg 15, 53227 Bonn, Tel. (02 28) 9 78 98-0, E-Mail: info@sales-friendly.de

Abo-service, Bestellungen: Telefon: (05 21) 9 11 01-12, Telefax: (05 21) 9 11 01-19
E-Mail: service@wbv.de, Internet: wbv.de

Bezugsbedingungen: Jahresabonnement „Hessische Blätter für Volksbildung“: 46,- €, ermäßigtes Abonnement für Studierende mit Nachweis: 40,- € (jeweils zzgl. Versandkosten), *Best.-Nr. hbv*. Das Abonnement verlängert sich um ein weiteres Jahr, wenn es nicht bis sechs Wochen zum Jahresende gekündigt wird.

Themenhefte im Einzelbezug: Einzelheftpreis: 16,90 € (zzgl. Versandkosten)

hbv 4/2018 100 Jahre Volkshochschule

hbv 1/2019 Inklusive Erwachsenenbildung

hbv 2/2019 Programmplanung – Programmforschung

hbv 3/2019 Demokratiebildung (II)

Information über die Themen, Bezugsmöglichkeiten und Preise von Einzelheften der Jahrgänge 1958 bis 2001: Hessischer Volkshochschulverband e. V., Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-13

Printed in Germany

© 2018 Hessischer Volkshochschulverband e. V. (Anschrift s. o.)

International Standard Serial Numbers: GW ISSN 0018-103 X

Best.-Nr. dieser Ausgabe: HBV1803

DOI digitale Ausgabe: 10.3278/HBV1803W

Editorial

Demokratiebildung – zur Einführung in den Themenschwerpunkt

Sabine Schmidt-Lauff, Martin Dust

Den Themenschwerpunkt Demokratiebildung für dieses Heft der Hessischen Blätter zu wählen, ist einer Vielzahl an Beobachtungen mit problematischer werdenden Zeitdiagnosen geschuldet: Politikverdrossenheit bei gleichzeitiger Radikalisierung, erstarkender Rechtspopulismus, zunehmende Menschenrechtsverletzungen, Stärkung autoritärer Regime, weltweite Kriegssituationen, Zerfall staatlicher Gemeinschaften. Die exemplarische Aufzählung ließe sich mühelos noch weiter fortsetzen. Dabei stand nicht nur die Frage einer stärker historischen und gesellschaftsbezogenen Auseinandersetzung – mit dem in der Erwachsenenbildung eigentlich gängigeren Begriff der ‚Politischen Bildung‘ – im Vordergrund. Vielmehr ging es um die Idee der Perspektivöffnung, die zu einer sehr viel grundsätzlicheren Verhältnisbestimmung von Demokratie und (Erwachsenen-)Bildung herausfordern möchte. Wir hoffen, dies ist uns mit dem vorliegenden Heft gelungen.

Vor diesem Hintergrund versammelt das vorliegende Heft umfangreiche Aspekte und Kontroversen aktueller gesellschaftlicher Herausforderungen für die Demokratiebildung, einführende grundsätzliche Beiträge mit unterschiedlichen Schwerpunkten zu ‚Demokratie und Bildung‘ sowie historische Einordnungen (national und international), die insbesondere für die Erwachsenenbildung relevant sind. Entsprechend vielfältig und auch kontrovers sind die Beiträge, die aber letztlich der Wunsch einigt, zu Denk- und Diskursanstößen beizutragen. Wir wünschen uns weitere Auseinandersetzungen und weiteres Nachdenken über das Phänomen der Demokratiebildung, der gesellschaftlichen, kulturellen und disziplinären Einordnung, zu seiner politischen und sozialen Verortung wie auch einer individuellen, ständigen Positionssuche. Keinesfalls ist dies ein selbstverständliches Unterfangen oder gar ein leichter Prozess – das „Hinstarren allein“ auf gesellschaftliche Problemlagen „hebt sie nicht auf“ (Heydorn 1972, S. 122). Aber, wo können und wollen wir wie aktiv werden (Heydorn verstand unter Mündigkeit nicht mehr und nicht weniger als „volle Handlungsbefähigung“ im Wissen um ihre Antinomien, Mythen wie Potentialität)? Was sollen wir wissen und was können wir erkennen? Welche Rolle spielt Bildung dabei und welche ge-

ben wir ihr? Allerdings stehen konkrete Schlussfolgerungen und Konsequenzen für die Praxis der Erwachsenen- und Weiterbildung mit dieser inhaltlichen Ausrichtung des Heftes nicht im Vordergrund. Eine folgende Ausgabe der hbv ‚Demokratiebildung II‘, die für das kommende Jahr 2019 geplant ist, wird sich diesem Themenfeld explizit zuwenden.

Verbindende Idee des vorliegenden Bandes ist eine kritische wie relationale Auseinandersetzung um die Vielschichtigkeit von Demokratiebildung, die sich distanziert von einem unterstellten substanzialistischen Begriff von Demokratie, in dem scheinbar feststeht, was demokratisch und was undemokratisch ist. Die Beiträge fordern immer wieder zu einer Auseinandersetzung über unser Verständnis und Verhältnis zu Demokratie heraus und über darin eingelagerte implizite, widersprüchliche, überraschende Positionen. Anstatt der Annahme zu folgen, es ginge in der Bildung für Demokratie um einen klaren, wünschenswerten und herzustellenden Zustand des Politischen. Anders als z. B. in den neuen Rahmenlehrplänen zur Demokratieerziehung in der Schule¹ oder in Unterrichtsmaterialien des Göttinger Instituts für Demokratieforschung² zu lesen, ist aus unserer Sicht das Verhältnis von Demokratie und Bildungssegmenten nicht nur als lernhaltige Aufgabe im Wissen um ein Parteiensystem, um Menschenrechte und unser Bundesdeutsches Grundgesetz, im simulativen Erlernen demokratischer Strukturen (durch Instrumente wie „Klassensprecher(innen)wahlen“) oder in der Durchsetzung moralischer Werte bzw. ethischer Normen in unserer Gesellschaft zu erfüllen. Sehr deutlich fordert *Benedikt Widmaier* in seinem Beitrag eine intensive semantische und fachliche Debatte um das professionelle Selbstverständnis der politischen Erwachsenenbildung, weil die mit ‚Demokratie‘ beliebig konnotierten Begriffe und damit verbundene potenzielle Bildungsaufgaben schwammig und unbestimmt bleiben. Die Vielzahl daraus aufbauender „demokratiepädagogischer“ Programme und Projekte hat darüber hinaus zu einer parallelen Systematik und Struktur der politischen Bildung geführt. Dies gilt es aus seiner Sicht kritisch zu diskutieren, bevor sich diese Parallelstrukturen manifestieren und dauerhaft etablieren.

Ein Denken in Relationen fordert zum einen dazu auf, Beobachtungen zu Demokratie, Paradigmen sowie Entwicklungen auf ihre (Nicht-)Beziehungen zueinander zu betrachten und sie als wechselhafte Phänomene zu verstehen, statt als ontische Gegebenheiten anzunehmen. Grundsätzlich entsteht „Politik“ nach Hannah Arendt (1950/2015, S. 11) eben nur „im Zwischen und etabliert sich als Bezug“. Zum anderen fordert ein relationales Denken dazu auf, Paradigmen und Entwicklungen im Beziehungsverhältnis von Bildung zu Demokratie wieder stärker in den Blick zu nehmen und dieses Verhältnis nicht als (positive, fruchtbare) Konstellation per se, sondern als erklärungsbedürftig und ebenfalls veränderbar zu verstehen. „Mündigkeit als Ziel“, so Heydorn (1972, S. 7), darf keineswegs zu einer „rituellen Deklamation“ institutioneller Bildung verkommen.

Aus unserer Sicht steht Demokratiebildung für ein sehr fragiles Verhältnis zwischen Subjekt und Gesellschaft, Individuum und Welt oder Selbst und Struktur. Deshalb machen Beiträge wie der von *Elisabeth Meilhammer* zeitgeschichtlich überdauernde und sich dabei zugleich wandelnde demokratiefördernde Züge der Erwachsenenbildung sichtbar. Die Rolle der (politischen) Erwachsenenbildung wird dadurch

gestärkt, dass sie die Entwicklungen „systematisch *und* historisch“ begleitet und sich zur Anwaltschaft für eine Erwachsenenbildungspraxis macht, die sich als Kontrapunkt demokratiefeindlicher „Bedrohungen“ versteht. Zugleich fordert dies zu einer Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff auf – was uns wichtig war –, um das dialektische Verhältnis im Phänomen Demokratie wie Bildung herauszuarbeiten. Bildung als Konstrukt für Entwicklungsfähigkeit ist „Ausdruck von lebendiger Beziehungsfähigkeit und von der Notwendigkeit intellektueller Anreize, die die Individuen zum Austausch im Dialog herausfordern“ (Gieseke 2007, S. 15). Demokratie in unserer Gegenwart speist sich nicht einfach aus dem Vermitteln, Erlernen, Wissen oder Umsetzen moralisch geltender Vorstellungen gegenüber ‚abweichenden‘ Werten. Mittlerweile ist es so viel komplizierter geworden, sich noch in der Demokratie mündig zu bewegen. Dieser ‚Bildungsidee der Mündigkeit‘ geht *Tetyana Kloubert* nach und stellt sie sowohl in die Tradition der Aufklärung als auch in den Zusammenhang gesellschaftlicher Emanzipation. Vor dem Hintergrund der globalen Entwicklungen ist der ‚angestaubte‘ Begriff von Mündigkeit aktueller denn je (s. o.). So ahnen wir die Macht multinationaler Konzerne oder den mediengestützten Einfluss auf Wahlprogramme und halten trotzdem an eben diesem Recht (‚Wahlfreiheit‘) – gerade deshalb – fest.

Wer sich in demokratischen Strukturen bewegt, bewegt sich zugleich in Antinomien, die einiges an Durchhaltevermögen wie an Toleranz im realen Alltag gegenüber den eigenen demokratischen Werten abverlangt (z. B. Grundgesetz: Artikel 4 (1) *Die Freiheit des Glaubens, des Gewissens und die Freiheit des religiösen und weltanschaulichen Bekenntnisses sind unverletzlich*). Eine Paradoxie menschlicher Eigenheit begegnet uns in der Beobachtung und Selbstreflexion um Demokratische Zustände in massiver Form z. B. im Kontext von Fluchtbewegung und Migration. So zeigt *Martin Dust* in seinem Beitrag am Beispiel der Herausforderungen durch die Flucht- und Migrationsbewegungen des Herbstes 2015, wie entgegen aller verbalen Wertschätzung die politische Bildung als gesellschaftliche Aufgabe in der Förderung (z. B. auf Landesebene) weitgehend unberücksichtigt blieb. Der Fokus wurde zunächst allein auf die ‚sprachliche‘ Integration gerichtet, kann sich hierin aber keinesfalls erschöpfen. Antinomien in bildungspolitischen Texturen fördert die diskursive Analyse von *Jan Schiller* zu Tage: Welchen Einflüssen und Ordnungsformen die Systeme der Erwachsenenbildung selbst unterliegen, geht der Beitrag über ein Analyseraster, das an europäische Bildungspolitiken angelegt wird, nach. Über die Herausarbeitung inhärenter Ziele von ‚Policy‘ kann eine Veränderung in der Funktionszuweisung an die Erwachsenenbildung nachverfolgt werden, die sich von einem hauptsächlichen Instrument der Beschäftigungspolitik über viele Jahre hinweg nun wieder zur Vermittlung europäischer Wertebildung öffnet. Dies ist auch zeitdiagnostisch einzuordnen, weil hierdurch veränderte lebensweltliche Bezüge erzeugt werden, in denen solidarisierende Gemeinsamkeiten (‚Ich als Europäer*in‘) gleichzeitig zum Prinzip von Diversität als Normalität gelten (vgl. Krüger 2018).

Demokratie lebt von Gegensätzen, die auseinander hervorgehen und sich gegenseitig in Spannung halten. Jedes demokratische Bewusstsein schließt automatisch das Gegenteil mit ein: Mündigkeit und Abhängigkeit; Aufklärung und Propaganda;

Glaubwürdigkeit und Manipulation; Emanzipation und Solidarität; Volksherrschaft und Selbstbestimmung; Widerstand und Anpassung; Verantwortung und Individuation; Menschenbildung und Lernen. Es kann das eine ohne das andere nicht geben. So weisen die versammelten Beiträge bereits diese Auswahl an Gegenüberstellungen als mögliche aber nicht zwingende aus. Demokratie bedeutet ein ständiges Ringen um Werte, Normen, Bestimmungen, Bedeutungen – und, um die eigene Positionierung. Demokratie als „Lebensform“, so *Kira Nierobisch* in ihrem Beitrag, fordert zu einer tiefgehenden kritischen wie utopischen Auseinandersetzung um humanitäre Werte und die eigene Haltung dazu auf.

Es ist die Besonderheit der *conditio humana*, die es uns erlaubt, neben der Empathie zugleich eine Fähigkeit zur „Indifferenz“ (Rieger-Ladich 2018) zu besitzen: „Es ist die Abständigkeit des Menschen zu sich selbst, seine eigentümliche Gebrochenheit, die seine Ambiguität ausmacht. Allein der Mensch kann Empathie entwickeln; aber auch nur er kann die Welt objektivieren – und dabei von allen Gefühlen absehen“ (ebd. 2018, S. 9). Mit diesem Wissen lässt sich unser widersprüchlich bis schizophoren erlebtes Leben, dessen wir immer wieder einmal erschreckt gewahr werden, allerdings kaum einfacher aushalten. Aber, wir können die beschriebenen Antinomien besser verstehen und Distanzen einziehen (welche Rolle spielt (Demokratie-)Bildung hierbei?), die umgekehrt eine Konzentration auf das Grundsätzliche wieder besser möglich machen. Unsere Gegenwart als ‚postfaktische Zeit‘ hält entsprechend viele problematische Beispiele und Angriffe bereit und erneuert diese nicht nur täglich, sondern manchmal stündlich, so dass Demokratiebildung als ‚alternativlos‘ aber überaus riskantes Anliegen erscheint. Was können und wollen wir glauben, denken, meinen? Entlarvende Gedankenspiele im Akt des individuellen Freiheitsgewinns oder zur Stabilisierung von Identität, finden sich bei *Katja Schmidt* im Zusammenhang von „Lüge“, „Tatsachenwahrheit“ und „alternativen Fakten“. Eine sichere Schlussfolgerung daraus ist, dass Demokratiebildung beileibe keine Trivialität darstellt. Es handelt sich vielmehr um überaus störanfällige Prozesse, die ständiger Bemühungen und Sorge um sie bedürfen und dabei zugleich keinerlei Garantien kennen.

Wir wollten uns mit diesem Heft nicht einmischen in die anhaltenden (bildungs- bzw. schulpolitischen) Debatten um Wertevermittlung. Und mussten doch erkennen, dass die eingeladenen Beiträge und unsere Reaktionen darauf nicht ohne Diskurse um „symbolische Ordnungen“ auskamen (Rieger-Ladich 2018): „...wenn wir *das Eigene als das Eigene* begreifen wollen, wenn wir das ernsthaft befragen wollen, was uns vertraut ist (und richtig erscheint)“ (ebd., kursiv i. O. 2018, S. 8), dann kommen wir nicht umhin, Perspektivwechsel vorzunehmen und immer wieder Empathiefähigkeit zu üben, die – wie Rieger-Ladich schlussfolgert – nur in der Distanznahme zu uns selbst liegen kann. Das Problem allerdings von solchen Erfahrungen ist der Erwachsenenbildung und jedem von uns überaus vertraut: Abstand zu sich zu gewinnen ist weder eine einfach zu vollziehende Differenzenerfahrung noch eine simple Lernerfahrung; es ist vielmehr harte, mühsame Auseinandersetzung und schmerzliche Anstrengung. Trotzdem meinen wir, dass all dies nur ermutigen kann, an dem ‚Leitmotiv Demokratiebildung‘, mehr denn je festzuhalten, um ausreichend gewappnet zu sein gegen Propaganda, Radikalisierung, Zynismus, Passivität oder Politikverdrossenheit.

Anmerkungen

- 1 bildungsserver.berlin-brandenburg.de/rlp-online/b-fachuebergreifende-kompetenzentwicklung/demokratiebildung/ [zuletzt abgerufen am 28.06.2018]
- 2 www.demokratie-goettingen.de/unterrichtsmaterial [zuletzt abgerufen am 07.06.2018]

Literatur

- Arendt, Hannah (1950/2015): Was ist Politik? München/Berlin.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1972): Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. Frankfurt a. M.
- Gieseke, Wiltrud (2007): Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. Bielefeld.
- Krüger, Thomas (2018): #Demokratie. Was kann, darf, muss politische Bildung für Erwachsene? In: weiter bilden 2/2018. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung. Bielefeld, S. 16 – 19.
- Rieger-Ladich, Markus (2018): Unsere (Denk-)Gewohnheiten befragen: Politische Bildung neu buchstabieren. Erscheint in: Andrée Gerland/Russell West-Pavlov (Hrsg.): Interkulturelle Bildung und die Flüchtlingsdebatte: Potenziale und Beispiele der Integration in Schule, öffentlichem Raum und Literatur. Tübingen.

Erwachsenenbildung für die Demokratie – Erwachsenenbildung in der Demokratie: Verortungen und Problemlagen

Elisabeth Meilhammer

Zusammenfassung

Der Beitrag stellt die Interdependenz von Erwachsenenbildung und Demokratie heraus und beleuchtet zunächst anhand einiger Beispiele demokratiefördernde Züge der Erwachsenenbildung in ihrer Geschichte, die zugleich von systematischer Bedeutung sind. Anschließend wird die politische Erwachsenenbildung nach dem Zweiten Weltkrieg als explizite Demokratiebildung thematisiert; einige Ansätze werden skizziert, deren Gemeinsamkeiten und Dissenslinien angesprochen. Der letzte Abschnitt des Beitrags befasst sich mit aktuellen Herausforderungen für die Erwachsenenbildung als Demokratiebildung und geht auf Aufgaben ein, die sich für Wissenschaft und Praxis daraus ergeben.

Erwachsenenbildung und Demokratie: historisch-systematische Betrachtungen

Die enge Verbindung von Erwachsenenbildung und Demokratie ist evident. Die Demokratie muss davon ausgehen können, dass das „Staatsvolk“ (*demos*), von dem sie getragen wird, in möglicher Breite ein gebildetes ist. Um fruchtbar zu sein und nicht zuletzt auch um den Fortbestand der demokratischen Gesellschaft zu sichern, muss das Prinzip der Volksherrschaft darauf bauen können, dass „das Volk“ gute Entscheidungen treffen und das politisch-soziale Leben gut gestalten kann. Insbesondere hochkomplexe demokratische Gesellschaften sind darauf angewiesen, dass prinzipiell alle erwachsenen Menschen, die in ihnen leben, an der Gestaltung des politisch-sozialen Lebens teilhaben können und dass ihre Urteile mündig, frei, verantwortlich, wissensbasiert und auf der Basis humanitärer Werthaltungen getroffen werden. Die Demokratie braucht daher die Bildung, da der Staat mit seinen Verfassungsorganen alleine die genannten Voraussetzungen nicht gewährleisten kann. Weil Bildung niemals abgeschlossen gedacht werden kann, muss sie eine das ganze Leben begleitende sein; weil der Mensch die weitaus längste Zeit seines Lebens erwachsen ist, ist das Erwachsenenalter im Gesamt des lebenslangen Bildungsprozesses beson-

ders wichtig. Erwachsenenbildung und Demokratie stehen in einem Interdependenzverhältnis: Die Demokratie braucht die Erwachsenenbildung, und umgekehrt braucht eine freie Erwachsenenbildung die Demokratie, eröffnet diese doch erst in einzigartiger Weise die Handlungsspielräume, die die Erwachsenenbildung benötigt, wenn sie – wie in der Bundesrepublik Deutschland – eine florierende Landschaft pluraler Verfasstheit und größtmöglicher Selbstbestimmung ist.

Von dem geschilderten systematischen Zusammenhang von Erwachsenenbildung und Demokratie ausgehend, gehört es vielfach zum Selbstverständnis der Erwachsenenbildung, ihre Geschichte ausschließlich oder vornehmlich als Demokratiegeschichte (vgl. Seitter 2003) zu lesen – ein problematisches Unterfangen, weil es ausblendet, dass es auch andere Begründungen und Realisationen der Erwachsenenbildung in Geschichte und Gegenwart gibt, die beileibe nicht alle auf demokratischer Basis stehen oder der Demokratie dienlich sind. So wird etwa die Erwachsenenbildung nicht selten in einen demokratiefernen Dienst der Wirtschaft¹ oder des Staates² gestellt – bis hin zur Instrumentalisierung der Erwachsenenbildung für antidemokratische Zwecke im totalitären Staat. Nähe oder Distanz der Erwachsenenbildung zum Anliegen, die Demokratie zu fördern, bildet sich in gesellschaftlichen und politischen Spannungsfeldern heraus – um hier nur zwei zu nennen: das Spannungsfeld von Romantik und Aufklärung (vgl. Tietgens 1969b, dort bezogen auf die Erwachsenenbildung der Weimarer Republik) oder das Spannungsfeld von Widerstand und Anpassung (vgl. Friedenthal-Haase 2007, dort bezogen auf die Evangelischen Akademien in der DDR; vgl. auch Zeuner 2006, dort bezogen auf Erwachsenenbildungseinrichtungen im Prozess der Modernisierung).

Wenngleich es sich also verbietet, die Geschichte der Erwachsenenbildung *in toto* nur als Demokratiegeschichte wahrzunehmen, ist es doch legitim – und als Grundlage für erwachsenenbildnerische Theoriebildung und Praxis unabdingbar –, auf das „Demokratisierungspotenzial“ (Seitter 2007, 67) der Erwachsenenbildung Wert zu legen, das mindestens seit der Zeit der Volksaufklärung sichtbar wird. Es kommt dann zum Tragen, wenn die Erwachsenenbildung sich anti-exklusiv und anti-elitär versteht, nämlich als im Prinzip auf alle erwachsenen Menschen bezogen und auf Teilhabe ausgerichtet. Ein Beispiel hierfür ist die Universitätsausdehnungsbewegung seit den 1870er Jahren (vgl. z. B. Keilhacker 1929; Künzel 1974), deren Name alleine schon programmatisch für eine die Mauern der Universität überwindende – eben „extramurale“ – Bildung ist. Demokratiefördernde Momente finden sich zudem in anderen, auch frühen, Ansätzen und Initiativen. Drei Beispiele von systematischer Bedeutung seien erwähnt; ihre Grundgedanken sind hochaktuell.

Erstens: Die internationale Settlement-Bewegung seit dem späten 19. Jahrhundert (vgl. z. B. Dornseifer 1971; Lindner 1997) begriff die Erwachsenenbildung als Mittel der Sozialreform und verknüpfte sie mit sozialer Arbeit, um auf diesem Weg sozialer Desintegration entgegenzuwirken und zu mehr Gerechtigkeit in der Gesellschaft beizutragen. Heute ist empirisch vielfach gesichert, nicht zuletzt durch die Studien zur *Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit* (vgl. z. B. Heitmeyer 2002 – 2011), dass es einen Zusammenhang von antidemokratischem Verhalten und dem Gefühl sozialer Exklusion gibt.

Zweitens: Kaum bekannt ist, dass zwei Protagonisten der (immer noch) in Fachkreisen mehrheitlich verpönten „Alten Richtung“ der Erwachsenenbildung, nämlich Heinrich Rickert – seit 1883 der Vorsitzende der „Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung“ – und Johannes Tews – deren langjähriger Generalsekretär – sich seit 1891 im „Verein zur Abwehr des Antisemitismus“⁴³ führend engagierten (Rickert bis zu seinem Tod 1902, Tews bis zur Auflösung des Vereins 1933), übrigens vor allem auf dem Weg der wissenschaftlichen Argumentation (vgl. Pehnke 2011). Eine auf Inklusion, Gleichberechtigung und Dialog zielende Bildungsintention ist dem Kampf gegen die Diskriminierung und Stigmatisierung der jüdischen Bevölkerung – oder ganz allgemein gesprochen: irgendeiner sozialen Gruppe – inhärent. Ein Hauptziel dabei, die Stärkung des sozialen Zusammenhalts, ist für die Demokratie unerlässlich. Es ist eine Aufgabe der Erwachsenenbildung, sich für sozialen Zusammenhalt im Sinne gesamtgesellschaftlicher Integration einzusetzen; darauf hat etwa kürzlich der Deutsche Volkshochschul-Verband im Zusammenhang mit Herausforderungen hingewiesen, die sich in der Migrationsgesellschaft mit Macht stellen (vgl. DVV 2017).

Drittens: Mit der Begründung der Demokratie als Staatsform in der Weimarer Republik trat die Bedeutung der Erwachsenenbildung besonders hervor. Zwar gab es in Kreisen der Weimarer Erwachsenenbildung mit Sicherheit Demokratiedefizite, dennoch ist die Aussage zu pauschal, dass die Demokratie damals schlicht ungeliebt gewesen sei, dass ein „offenes demokratisches Bildungssystem“ schlicht „noch nicht auf der Tagesordnung“ gestanden und die „Neue Richtung“ schlicht „nichtdemokratisches Denken“ gepflegt habe (Gieseke [1994], 5). Denn es muss auch festgestellt werden, dass es in der Erwachsenenbildung vielfältige Versuche gab, die Demokratie organisatorisch und methodisch zu befördern. Der Prototyp der Weimarer Methodik in der Erwachsenenbildung, die „Arbeitsgemeinschaft“ (vgl. z. B. Wunsch 1986) kann als Lernsetting aufgefasst werden, das Gleichberechtigung und Austausch „auf Augenhöhe“ signalisiert, damit der Demokratie gemäß ist. Eine Ausrichtung auf Demokratie lässt sich zudem z. B. daran ablesen, dass die freie Volkshochschule in der Weimarer Republik der Frau einen neuen öffentlichen Wirkungsraum eröffnete, sei es als Teilnehmerin, Dozentin oder Bildungsorganisatorin (vgl. Friedenthal-Haase 2002a), und dass etwa die Satzung des Landesverbandes der Volkshochschulen im Land Thüringen ein beispielhaftes Dokument innerverbandlicher Demokratie war; dass der Verband darüber hinaus mit seiner Zeitschrift den Dialog von Wissenschaft und Bildungspraxis pflegte, wobei auch die Teilnehmerperspektive zur Geltung kam (vgl. Friedenthal-Haase/Meilhammer 1999).

Diese Beispiele verdeutlichen, dass das Wirken der Weimarer Erwachsenenbildung zumindest unter anderem darauf ausgerichtet war, Demokratie zu einem Habitus werden zu lassen, zu einer *Lebensform* – was nach John Dewey bedeutet: „eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung“ [„a mode of associated living, of conjoint communicated experience“] (Dewey [1916] 1966, 87; deutsche Übersetzung zit. n. Oelkers 2011, 16). Demokratie zu einer Lebensform zu machen, ist nach wie vor eine hochaktuelle Aufgabe der Bildung (vgl. Oelkers 2011).

Explizite Demokratiebildung in der politischen Erwachsenenbildung

Demokratiefördernde Züge der Erwachsenenbildung können also in ihrer Geschichte immer wieder festgestellt werden, doch werden sie in ihrer jeweiligen Zeit nur teilweise ausformuliert und bleiben so des Öfteren mehr oder minder implizit. Ein politisches Anliegen der Erwachsenenbildung in dem Sinn, dass es zu ihrem Selbstverständnis gehört, die demokratische politische Urteils- und Teilhabefähigkeit zu stärken, ist zwar durchaus vorhanden,⁴ aber noch nicht systematisch ausformuliert. Dies ändert sich mit dem Entstehen der politischen Erwachsenenbildung, die sich in der Bundesrepublik Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg im Zuge eines demokratischen Wiederaufbaus entwickelt und den ausdrücklichen Auftrag hat, nach dem Desaster des Nationalsozialismus auf dem Wege der Bildung die Demokratie voranzubringen. Das „Lernziel Demokratie“ (Ziegler 1997), die „Demokratisierung des deutschen Lebens“ (Borinski 1969, 188) war Anliegen der westlichen Siegermächte, das sie im Rahmen ihrer Politik der *Re-education* verfolgten und unterstützten, so dass explizite Ansätze der Bildung zur Demokratie im Rahmen der Erwachsenenbildung entstanden. Besonders erwähnenswert dabei, als „das erste theoretische und didaktisch-methodische Konzept politischer Erwachsenenbildung“ (Hufer 2007, 305 f.), ist der Ansatz der „mitbürgerlichen Bildung“ des aus dem Exil zurückgekehrten Fritz Borinski (1954), der auf der Annahme beruht, dass die Demokratie „sich auf den Tugenden der freien Verantwortung, des Gemeinsinns, der Achtung vor dem Mitmenschen auf[baut]“ (ebd., 18), es daher die politische Aufgabe der Erwachsenenbildung ist, neben der Bildung „einer neuen weltoffenen und verantwortlichen Führerschicht“, „in der mitbürgerlichen Begegnung die Menschen und Gruppen zum realen Verständnis ihrer Gegensätze und ihrer Gemeinsamkeiten [zu führen]...“, sie immer wieder zur demokratischen Einheit integrieren [zu helfen]“ (ebd., 19). Dieses Konzept, später vielfach verkannt und herabgesetzt,⁵ verdiente eine neue Beachtung – möglicherweise auch eine neue Interpretation – im Hinblick auf die sozial und kulturell heterogene Gesellschaft von heute, die doch dringend einen Grundkonsens bei aller Verschiedenheit braucht. Eine wichtige Aufgabe der politischen Erwachsenenbildung liegt dabei darin, in Achtung und Dialog nach Austausch und Verständigung über das zu suchen, was die einzelnen Menschen und Gruppen voneinander trennt und miteinander verbindet.

Es kann hier nicht die Entwicklung der politischen Erwachsenenbildung in Deutschland in ihren verschiedenen zeitlichen Phasen und Strömungen nachgezeichnet werden; dies ist an anderer Stelle mehrfach erfolgt (vgl. z. B. Zeuner 2003, 71; 2010, 307; Hufer 2007, 305 ff.; 2016, 30 ff.). Es zeigt sich eine Vielzahl von aufeinander folgenden oder gleichzeitig miteinander konkurrierenden Ansätzen; gesellschaftliche und politische Entwicklungen finden ihren Niederschlag in entsprechenden Ausrichtungen der politischen Erwachsenenbildung, ihren Begründungen und ihrer Didaktik. Das Profil der politischen Erwachsenenbildungslandschaft ist – nicht anders als die Landschaft der Erwachsenenbildung insgesamt – plural und dynamisch; gemeinsam ist allen Ansätzen, dass ihre Grundlage „der Bezug zur Demokratie“ (Zeuner 2010, 307) ist. Konsens besteht auch dahingehend, dass es die Aufgabe der politi-

schen Erwachsenenbildung ist, „die Bevölkerung zu politischer Partizipation zu befähigen, was sowohl Wissen als auch Handlungsfähigkeit voraussetzt“ (ebd.).

Dissenslinien innerhalb der politischen Erwachsenenbildung, mindestens seit Ende der 1950er Jahre, entstehen aufgrund unterschiedlicher Annahmen über die normativen Grundlagen der politischen Erwachsenenbildung, und darauf aufbauend, über ihre Didaktik. Konzeptionen politischer Erwachsenenbildung folgen dabei typischerweise politischen Grundüberzeugungen, sind geradezu Ausdruck von diesen. Zwei prominente Streitpunkte seien erwähnt. Der erste entzündet sich an der Frage, wie das Verhältnis von Bürgerinnen und Bürgern in der Demokratie zu Autorität und wie das Verhältnis der politischen Erwachsenenbildung zum Staat sein sollte. So wird etwa der Konzeption der Mitbürgerlichkeit (Borinski 1954) oder der Auffassung, dass zu den Zielen der politischen Bildung „die Fähigkeit [gehöre], eine legitime Autorität anzuerkennen und ihr zu folgen“ (Rovan 1980, 22), unter den Leitbegriffen der Emanzipation und Kritik eine sich progressiv verstehende alternative Konzeption gegenübergestellt. Dabei wird der politischen Erwachsenenbildung die Funktion zugeschrieben, das „kritische Bewusstsein“ anzuregen und zu stärken (vgl. exemplarisch hierfür Tietgens 1969a, 59), „die Zivilcourage zum demokratisch begründeten Nein zu stärken, den individuellen Widerstand gegen ... resignierte oder indifferente Anpassung“ (Baukloh 1968, 117, im Orig. hervorgeh.). Der zweite Streitpunkt reicht in seinen Wurzeln zurück in die Zeit der Weimarer Republik und bezieht sich auf die Frage, ob die Erwachsenenbildung parteilich sein sollte oder gerade nicht. Konzeptionen, die in der Tradition der sog. neutralen Erwachsenenbildung stehen, betrachten kritisch die mit der Parteilichkeit eng verbundene Gefahr der vereinnahmenden Lenkung der Urteilsbildung bei kontrovers diskutierten Fragen in der pluralistischen Gesellschaft (vgl. Meilhammer 2008). Demgegenüber nehmen Vertreter der Parteilichkeit eine Position ein, die sich in der Tradition des Bildungsdenkens von Paulo Freire verorten lässt.⁶ Sie bestreiten, dass „das Bildungsziel der Mündigkeit ... das Geländer des Beutelsbacher Kontroversitätsgebots“ brauche (Ahlheim 2017, 29) und sehen erst in einer parteilich sich verstehenden politischen Erwachsenenbildung die Voraussetzung für „befreiendes Lernen“ (ebd.) gegeben.

Aktuelle Herausforderungen und Aufgaben

In der Gegenwart ist die Demokratiebildung vor neuartige Herausforderungen gestellt, die mit der Entwicklung der Digitalisierung und ihren manipulativen Möglichkeiten sowie (davon nicht unabhängig) mit einer veränderten Lage des politischen Systems und der Gesellschaft zusammenhängen. Prägnant sind dabei zu nennen:

- die Zeitdiagnose einer „*Postdemokratie*“, die ein Gemeinwesen kennzeichnet, in dem es zwar Wahlen gibt, aber PR-Experten die öffentliche Debatte kontrollieren, wohingegen die Mehrheit der Bevölkerung passiv, schweigend oder apathisch, allenfalls reaktiv ist (vgl. Crouch 2008, 10);
- die Zeitdiagnose einer „*Postfaktizität*“, die sich um die Themenbereiche „Fake News“, „alternative Fakten“, Desinformation und die Verbreitung von Halb- o-

der Viertelwahrheiten dreht (vgl. z. B. Russ-Mohl 2017; Schaal/Fleuß/Dumm 2017);

- die Zeitdiagnose einer *demokratiegefährdenden Digitalisierung*, die die Entwicklungen des postfaktischen Zeitalters zementiert und allgegenwärtig werden lässt. Das Internet ist zu einem Ort geworden, „dessen Entwicklungsdynamik eine Handvoll Konzerne bestimmen, die ohne hinreichende demokratische Kontrolle mächtiger sind als viele Staaten“ (Russ-Mohl 2017, 37). In der internetbasierten Berichterstattung werden Emotionen („gefällt mir“) häufig wichtiger als Faktentreue und Plausibilität (vgl. ebd., 39); der *confirmation bias* – die einseitige, ausschließliche Suche nach Informationen und Argumenten, die die eigene Meinung stützen (vgl. Wolf 2017, 05) – nimmt an Bedeutung zu; ja, ganze Themenbereiche, die für eine fundierte politische Urteilsbildung nötig wären, können ausgeblendet werden dank der Möglichkeit personalisierter Nachrichten aufs Smartphone, das möglicherweise zur einzigen Informationsquelle wird.

Diese Entwicklungen sind zu einer „neuen Normalität“ geworden, weshalb der Diskurs darüber nicht mehr „Frühwarnsystem für gravierende demokratische Fehlentwicklungen“ (Schaal/Fleuß/Dumm 2017, 38) sein kann. Die Gefahren für die Demokratie sind offensichtlich, und die Herausforderungen für die Bildung zur Demokratie (in jeglichem Lebensalter) immens.⁷ Wenn zudem Martha Nussbaums Analyse richtig ist, wonach auf der ganzen Welt die dringend benötigten, durch (geisteswissenschaftliche) Bildung zu entwickelnden Fähigkeiten für eine lebendige und respektvolle Gestaltung der Demokratie unterschätzt und vernachlässigt werden (vgl. Nussbaum 2012, 96), ist umso mehr dringender Handlungsbedarf geboten.

Für eine Erwachsenenbildung als Bildung zur Demokratie,⁸ ob nun als explizite politische Bildung oder aber als in andere ihrer Felder integrierte politische Bildung, ergeben sich somit neue Aufgaben. Die *Bildungspraxis* hat bereits, im Zusammenwirken mit der Wissenschaft, damit begonnen, neue didaktische Formate zu entwickeln, die auf zivilgesellschaftlichen Dialog, auf Nichtdiskriminierung und auf die Stärkung von Partizipation ausgerichtet sind. Beispiele sind das Argumentationstraining gegen Stammtischparolen (Hufer 2001; 2006), das Argumentationstraining gegen Politik(er)verdrossenheit (Boeser-Schnebel u. a. 2016), der „BürgerDialog“ als Beteiligungs- und Diskussionsformat für Großgruppen (vgl. Freigang/Rex 2017) und das „Dorfgespräch“ als neuen Ansatz handlungsorientierten Dialogs in ländlichen Kommunen über drängende Probleme des Zusammenlebens vor Ort (GIM 2018). Durch „leibhaftige“ Begegnung, die einen Kontrapunkt zur digitalisierten Medienwelt setzt, und durch den Austausch von (auch kontroversen) Positionen sollen ausgewogene Urteilsbildung, Verständnis für den Anderen und damit auch der Zusammenhalt in der Gesellschaft gefördert werden.⁹

Die *Wissenschaft von der (politischen) Erwachsenenbildung* steht in der Verantwortung, die Bildungspraxis bei ihrem Bemühen um Stärkung der zivilgesellschaftlichen Demokratie zu begleiten (z. B. durch Entwicklung innovativer Konzeptionen oder durch Evaluation bestehender Ansätze) und die Erforschung der Bildung zur Demokratie in ihren vielfältigen Facetten (z. B. was die Wissensbasis der Demokratie be-

trifft, vgl. Friedenthal-Haase 1996) und angesichts der aktuellen Problemlagen voranzutreiben, und zwar systematisch *und* historisch. Nicht zuletzt muss die Erwachsenenbildungswissenschaft, wenn sie sich als Kämpferin gegen Postdemokratie und Postfaktizität versteht, ihr eigenes Verhältnis zum Wahrheitsproblem klären¹⁰ und ihre theoretischen Annahmen mit diesem geklärten Verhältnis in Einklang bringen.

Last not least: Es ist unerlässlich, dass sich Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung zur Demokratie am gesellschaftlichen Diskurs über Demokratie beteiligen und auch bildungspolitisch (weiterhin) ihre Stimme erheben – zu wichtig ist ihr Anliegen, gerade auch in Zeiten neuartiger Bedrohungen der Demokratie.

Anmerkungen

- 1 Dies wird unter dem Stichwort „Ökonomisierung der Erwachsenen- und Weiterbildung“ in zahlreichen Beiträgen kritisiert, z. B. von Dobischat/Schurgatz 2012. Auch die Diskussion um „Employability“ (vgl. zuerst Europäische Kommission 1996, bes. 18 ff.) gehört in diesen Zusammenhang. Siehe auch den Beitrag von Schiller in diesem Heft.
- 2 So wird etwa im Deutschen Kaiserreich argumentiert, dass dem politischen Lernen eine stabilisierende Funktion für den Staat zukomme, ohne das Element der Kritik zu beachten (vgl. dazu ausführlicher Meilhammer 2000, 322 und passim).
- 3 Dem Verein gehörten in allererster Linie Nichtjuden an.
- 4 Zum Beispiel bei Eduard Weitsch, der in seiner Schrift „Zur Sozialisierung des Geistes“ ausdrücklich auf den Zusammenhang von Erwachsenenbildung und Demokratie verweist (vgl. Weitsch 1919, 12). Zur Frage der Urteilsbildung bei einzelnen Vertretern der Weimarer Erwachsenenbildung (vgl. ausführlicher Friedenthal-Haase 2002b, 111 ff.).
- 5 Insofern, als dem Ideal der Mitbürgerlichkeit bei Borinski abgesprochen wurde, einen Beitrag zur kritischen Bewusstseinsbildung leisten zu können (vgl. hierzu auch Hufer 2016, 31).
- 6 Paulo Freire hat sich in zahlreichen Schriften für Parteilichkeit der Bildungsarbeit ausgesprochen, da er hierin eine notwendige Voraussetzung dafür sah, befreiend anstatt unterdrückerisch zu wirken (vgl. Meilhammer 2008, 99; dort auch weitere Primär- und Sekundärbelege).
- 7 Siehe dazu auch den Beitrag von Kloubert in diesem Heft.
- 8 Siehe dazu auch Beitrag von Nierobisch in diesem Heft.
- 9 Siehe dazu auch die Beiträge von Dust und von Widmair in diesem Heft.
- 10 Siehe dazu auch den Beitrag von Schmidt in diesem Heft.

Literatur

- Ahlheim, Klaus (2017): Die Idee der Volkshochschule und die politische Gegenwart. In: Klemm, 10-29.
- Baukloh, Friedhelm (1968): Propaganda, Manipulation oder politische Bildung? In: Volkshochschule im Westen, (20), 3, 116-117.
- Boeser-Schnebel, Christian/Hufer, Klaus-Peter/Schnebel, Karin/Wenzel, Florian (2016): Politik wagen. Ein Argumentationstraining. Schwalbach/Ts.
- Borinski, Fritz (1954): Der Weg zum Mitbürger. Die politische Aufgabe der freien Erwachsenenbildung in Deutschland. Düsseldorf und Köln.
- Borinski, Fritz (1969): Von der demokratischen Umerziehung zur politischen Bildung. In: Gesellschaft, Politik, Erwachsenenbildung. Ausgewählte Aufsätze zur politischen Bildung

- und Erziehung von Fritz Borinski. Dokumente aus 4 Jahrzehnten. Hrsg. von Johannes Ehrhardt, Helmut Keim und Dietrich Urbach. Villingen, 187-191.
- Crouch, Colin (2008): Postdemokratie. Bonn.
- DVV (Deutscher Volkshochschul-Verband) (2017): Zusammenhalt durch Weiterbildung! Programm für ganzheitliche und gesamtgesellschaftliche Integration. Verabschiedet auf der DVV-Mitgliederversammlung in Bonn am 04.05.2017. Online abrufbar: www.dvv-vhs.de/fileadmin/user_upload/1_Startseite/Zusammenhalt_durch_Weiterbildung.pdf (23.03.2018).
- Dewey, John [1916] (1966): Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education. New York u. a.
- Dobischat, Rolf/Schurgatz, Robert (2012): Weiterbildung – Eine Domäne privatwirtschaftlicher Gestaltungsansprüche. In: Bauer, Ulrich/Bittlingmayer, Uwe H./Scherr, Albert (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden, 647-663.
- Dornseifer, Maria (1971): Die englische Residential Settlement-Bewegung und ihre Bedeutung in der Gegenwart. Ein Beitrag zur Geschichte der Erwachsenenbildung und Sozialarbeit. Osnabrück.
- Europäische Kommission, Generaldirektion Allgemeine und Berufliche Bildung und Jugend (1996): Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung: Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Luxemburg.
- Freigang, Lisa/Rex, Sascha (2017): Der BürgerDialog – Politische Bildung der Zukunft? In: Klemm, 125-136.
- Friedenthal-Haase, Martha (1996): The Knowledge-Base of Democracy. In: Jug, Jurij/Pöggeler, Franz (eds.): Democracy and Adult Education. Ideological Changes and Educational Consequences. Frankfurt a. M. u. a., 133-138.
- Friedenthal-Haase, Martha (2002): Eine andere Hochschule. Die Thüringer Volkshochschule als öffentlicher Wirkungsraum der Frau in der Weimarer Republik. In dies. 2002, 309-327.
- Friedenthal-Haase, Martha (2002a): ‚Urteilsfähigkeit‘ – eine historisch-systematische Untersuchung über Bildungsziele. In dies. 2002, 102-118.
- Friedenthal-Haase, Martha (Hrsg.) (2007): Evangelische Akademien in der DDR. Quellen und Untersuchungen zu Bildungsstätten zwischen Widerstand und Anpassung. Leipzig.
- Friedenthal-Haase, Martha/Meilhammer, Elisabeth (1999): Volkshochschule – Bewegung, Organisation, Kommunikation. Einleitung zum Nachdruck der „Blätter der Volkshochschule Thüringen“ (1919–1933). In: Dies. (Hrsg.): Blätter der Volkshochschule Thüringen (1919–1933). Bd. 1. Hildesheim u. a., XI–XLVIII.
- Gieseke, Wiltrud (1994): Der Erwachsenenpädagoge. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek, 282-313. Hier zitiert nach www.pedocs.de/volltexte/2010/1407/pdf/Der_ErwachsenenpaedagogeD_A.pdf (23.02.2018).
- GIM (Gesellschaftswissenschaftliches Institut München) (2018): Dorfgespräch! Also, WIR haben uns ja grade noch gefehlt. www.dorfgespraech.net/ (23.02.2018).
- Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.) (2002–2011): Deutsche Zustände. Frankfurt a.M.
- Hufer, Klaus-Peter (2001): Argumentationstraining gegen Stammtischparolen. Materialien und Anleitungen für Bildungsarbeit und Selbstlernen. 3. Aufl., Schwalbach/Ts.
- Hufer, Klaus-Peter (2006): Argumente am Stammtisch. Erfolgreich gegen Parolen, Palaver, Populismus. 2. Aufl., Bonn.
- Hufer, Klaus-Peter (2007): Politische Bildung in der Erwachsenenbildung. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. 2. Aufl., Bonn, 300-311.
- Hufer, Klaus-Peter (2016): Politische Erwachsenenbildung. Plädoyer für eine vernachlässigte Disziplin. Bonn.
- Keilhacker, Martin (1929): Das Universitäts-Ausdehnungs-Problem in Deutschland und Deutsch-Oesterreich, dargestellt auf Grund der bisherigen Entwicklung. Stuttgart.

- Klemm, Ulrich (Hrsg.) (2017): Die Idee der Volkshochschule und die politische Gegenwart. Hannover.
- Künzel, Klaus (1974): Universitätsausdehnung in England. Stuttgart.
- Lindner, Rolf (Hrsg.) (1997): „Wer in den Osten geht, geht in ein anderes Land“. Die Settlementbewegung in Berlin zwischen Kaiserreich und Weimarer Republik. Berlin.
- Meilhammer, Elisabeth (2000): Britische Vor-Bilder. Interkulturalität in der Erwachsenenbildung des Deutschen Kaiserreichs 1871 bis 1918. Köln u. a.
- Meilhammer, Elisabeth (2008): Neutralität als bildungstheoretisches Problem. Von der Meinungsabstinenz zur Meinungsgerechtigkeit. Paderborn u. a.
- Nussbaum, Martha C. (2012): Nicht für den Profit. Warum Demokratie Bildung braucht. Überlingen.
- Oelkers, Jürgen (2011): Bildung und Demokratie als Lebensform. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 61 (1), 14-22.
- Pehnke, Andreas (2011): Johannes Tews' über vier Dekaden währendes Engagement im Verein zur Abwehr des Antisemitismus. In: Ders. (Hrsg.): Johannes Tews (1860-1937). Vom 15-jährigen Dorfschullehrer zum Repräsentanten des Deutschen Lehrervereins. Studien über den liberalen Bildungspolitiker, Sozialpädagogen, Erwachsenenbildner und Kämpfer gegen den Antisemitismus. Beucha, 111-222.
- Rovan, Joseph (1980): Aktualität und Notwendigkeit politischer Bildung. In: Politische Erwachsenenbildung in Europa. Bonn, 15-27.
- Russ-Mohl, Stephan (2017): Die informierte Gesellschaft und ihre Feinde. Warum die Digitalisierung unsere Demokratie gefährdet. Köln.
- Schaal, Gary S./Fleuß, Dannica/Dumm, Sebastian (2017): Die Wahrheit über Postfaktizität. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, (67), 44/45, 31-38.
- Seitter, Wolfgang (2003): Geschichte der Erwachsenenbildung – eine Geschichte der Demokratie? In: Dewe/Wiesner/Wittpoth, 187-188.
- Seitter, Wolfgang (2007): Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung. 3., aktualis. u. erw. Aufl. Bielefeld.
- Tietgens, Hans (1969a): Politische Bildung und Bildungspolitik. In: Volkshochschule im Westen, (21), 2, 59-60.
- Tietgens, Hans (Hrsg.) (1969b): Erwachsenenbildung zwischen Romantik und Aufklärung. Dokumente zur Erwachsenenbildung der Weimarer Republik. Göttingen.
- Weitsch, Eduard (1919): Zur Sozialisierung des Geistes. Grundlagen und Richtlinien für die deutsche Volkshochschule. Jena.
- Wolf, Reinhard (2017): Die Selbstgefälligkeit der Intelligenz im Zeitalter des Populismus. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, (67), 44/45, 04-10.
- Wunsch, Albert (1986): Die Idee der „Arbeitsgemeinschaft“. Eine Untersuchung zur Erwachsenenbildung in der Weimarer Zeit. Köln.
- Zeuner, Christine (2003): Thesen zur politischen Erwachsenenbildung. In: Dewe/Wiesner/Wittpoth, 71-73.
- Zeuner, Christine (2006): Zwischen Widerstand und Anpassung: Perspektiven von Erwachsenenbildungseinrichtungen im Prozess der Modernisierung. In: Ludwig, Joachim/dies. (Hrsg.): Erwachsenenbildung 1990 – 2022. Entwicklungs- und Gestaltungsmöglichkeiten. Festschrift für Peter Faulstich zum 60. Geburtstag. Weinheim und München, 41-59.
- Zeuner, Christine (2010): Politische Erwachsenenbildung. Zielsetzungen, Aufgaben und Perspektiven. In: Hessische Blätter für Volksbildung, (60), 4, 305-314.
- Ziegler, Christl (1997): Lernziel Demokratie. Politische Frauenbildung in der britischen und amerikanischen Besatzungszone 1945 – 1949. Köln u. a.

Mündigkeit in „postfaktischer“ Zeit: Facetten eines Leitmotivs der Demokratiebildung heute

Tetyana Kloubert

Zusammenfassung

Die große Aufgabe einer Bildung zur Demokratie ist im 21. Jahrhundert mit neuen Herausforderungen konfrontiert. In diesem Artikel wird der Frage nachgegangen, inwieweit die traditionelle Bildungsidee der ‚Mündigkeit‘ unter den veränderten Bedingungen von Wissen, Kommunikation und Öffentlichkeit für die politische Erwachsenenbildung noch von fundierender Bedeutung sein kann. Der Begriff der Mündigkeit ist allgemein auf das verantwortliche Handeln in der Welt im Sinne der Mitgestaltung gerichtet. Bildung und Mündigkeit werden hier nicht (nur) als Voraussetzung oder Ergebnis der persönlichen Entwicklung in der ständigen Auseinandersetzung mit der Welt, sondern auch im Rückgriff auf die Tradition der Aufklärung und der aus ihr folgenden gesellschaftlichen Emanzipation diskutiert. Im Zuge der Digitalisierung gebührt der Gefahr einer Täuschung der Öffentlichkeit durch Propaganda besondere Aufmerksamkeit. Die Erwachsenenbildung hat Anteil an der öffentlichen Verantwortung für die Beurteilung und Entwicklung normativer Regulative, um auch künftig Debatte und Dialog in Freiheit zu ermöglichen.

1. Einleitung

„Nothing is true and everything is possible“, so charakterisierte 2015 Peter Pomerantsev, britischer Schriftsteller und Journalist, in seinem gleichnamigen Buch das Meinungsbild im heutigen Russland, das sich infolge einer umfassenden Propaganda und der dadurch entstandenen simulierten Realität herausgebildet hat (Pomerantsev 2015). Jeder wisse, so Pomerantsev, dass alles im Land eine Illusion und ein Spiel sei, aber man spiele das Spiel mit und lebe in dieser Welt der Zerrbilder, ohne Vertrauen in diese Welt und in das eigene Dasein fassen zu können. Die Folge davon ist das, was man Passivität, Zynismus und Politik- und Öffentlichkeitsverdrossenheit nennen kann. Für Pomerantsev besteht auch der Schlüssel zum Erfolg des neuen Autoritarismus in einer neuen Qualität, dass „er die Opposition nicht einfach bloß unterdrückt wie noch im zwanzigsten Jahrhundert, sondern dass er sich innerhalb aller Ideologien und Bewegungen entwickelt, sie ausbeutet und ad absurdum führt“ (ebd.,

S. 92). Der wichtigste Gedanke des Buches ist, dass die Gesellschaft den Glauben an Wahrheit und Rationalität verloren hat: „Die Vernunft wurde ad acta gelegt“ (ebd., S. 16). „Der Ausgang des Menschen aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit“, den Kant in seinem berühmten Aufsatz „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung“ forderte (Kant 1784), scheint in der Welt der Simulakren ein Hirngespinnst. Dabei war es Kants Glaube an die rationalen Fähigkeiten eines jeden Menschen, der gewissermaßen die Moderne ankündigte und – mittelbar – eine Entwicklung zur Selbstbestimmung und zur Demokratie als Herrschaft der aufgeklärten Mehrheit auslöste. Kant verstand Mündigkeit als Konsequenz eines rationalen Urteilens und der daraus folgenden Handlungen. Er argumentierte, dass moralische Prinzipien, die das Leben des Individuums und das Leben in der Gesellschaft regeln, in der Ausübung der Vernunft entstehen (vgl. ebd.).

Aufklärung impliziert in Kants Verständnis den Abschied vom ungeprüften Glauben an vorgegebene Meinungen sowie die Forderung nach rationaler Meinungsbildung und freier Meinungsäußerung. In seinem Text gesteht Kant prinzipiell jedem das Vermögen zu, sich seines eigenen Verstandes zu bedienen, die Welt in ihren Zusammenhängen zu erkennen und demzufolge mündig zu sein. Nach besten Kräften soll ein jeder in einem langwierigen und komplizierten Prozess einen Ausgang aus der Unmündigkeit finden. Mündigkeit impliziert zugleich auch ein Allgemeinrecht eines Menschen auf sein eigenes Urteil in allen sein Leben betreffenden Bereichen und die prinzipielle Möglichkeit sich ein solches Urteil zu bilden. Sie umfasst also die Fähigkeit, sich von externen willkürlichen und manipulativen Eingriffen, von jeglicher Art von Propaganda, unabhängig zu machen.

Um die Facetten der Mündigkeit darstellen zu können, sollen in diesem Artikel drei theoretische Argumentationsstränge verfolgt werden: zum ersten wird es um den öffentlichen Raum als Voraussetzung für Mündigkeit in Anlehnung an Kant und Arendt gehen, zum zweiten werden moderne Täuschungsversuche als Herausforderung für Mündigkeit und Bildung diskutiert, zum dritten wird die Frage der Wahrheitssuche als Grundkomponente der Mündigkeit erläutert – ausgehend von Platons Dialog „Menon“ und mit Bezug auf die Agnotologie als Untersuchung der kulturellen Produktion des Unwissens. Des Weiteren werden Konsequenzen für pädagogisches Handeln im Kontext der Erwachsenenbildung formuliert.

2. Mündigkeit und öffentlicher Raum

Mündigkeit beruht nach Kant auf einer freiwillig getroffenen Entscheidung zum eigenständigen Denken und Handeln, wodurch sich Mündigkeit von dem sinnverwandten Begriff der Emanzipation abhebt. Das Mündigwerden (und -bleiben) ist zwar ein auf der eigenen Handlung und dem eigenen Denken basierender Bildungsprozess. Es vollzieht sich jedoch in einer kommunikativen Umgebung, die Übung und Erprobung der Urteilskraft fordert.

Mündigkeit braucht also eine fördernde Umgebung, einen öffentlichen Raum. Kant postuliert, „[dass] aber ein Publikum sich selbst aufklärt [...], wenn man ihm nur Freiheit lässt“ (Kant 1784, S. 483). Mündigkeit ist demzufolge auf den Dialog an-

gewiesen. Sie ist eine kollektive Praxis der rationalen Selbstbestimmung, die Freiheit und Diskussion (Deliberation) benötigt. In diesem Kontext vollzieht Kant die Unterscheidung zwischen dem öffentlichen und dem privaten Gebrauch der Vernunft: „Ich verstehe aber unter dem öffentlichen Gebrauche seiner eigenen Vernunft denjenigen, den jemand als Gelehrter von ihr vor dem ganzen Publikum der Leserwelt macht. Den Privatgebrauch nenne ich denjenigen, den er in einem gewissen ihm anvertrauten bürgerlichen Posten, oder Amte, von seiner Vernunft machen darf. Nun ist zu manchen Geschäften, die in das Interesse des gemeinen Wesens laufen, ein gewisser Mechanismus notwendig...“. Daraus ergibt sich die Forderung: „der öffentliche Gebrauch seiner Vernunft muß jederzeit frei sein, und der allein kann Aufklärung unter Menschen zu Stande bringen; der Privatgebrauch derselben aber darf öfters sehr enge eingeschränkt sein, ohne doch darum den Fortschritt der Aufklärung sonderlich zu hindern.“ (ebd., S. 484 f., Hervorh. i. O.) Für Kant führt die Partizipation in der rasonierenden Öffentlichkeit als solche (unter der Bedingung der Freiheit) zur Mündigkeit. Kant'sche Partizipation setzt jedoch eine immerwährende Präsenz des Dissenses voraus, sie ist nicht auf Zusammenhalt und Solidarität (prioritär) gerichtet.

(Gesellschaftliche) Veränderungen kommen durch Interaktion, durch Lernen voneinander in einer durch Freiheit und Mut geprägten Öffentlichkeit zustande. Politische Erwachsenenbildung, die mit den Idealen der Aufklärung verknüpft ist, sollte demnach die Möglichkeiten einer wahren Begegnung in einem freien Raum schaffen und die Fähigkeit zur vernunftbasierten Auseinandersetzung mit Meinungen und Argumenten unterstützen. Dissense werden dabei nicht nur „ausgehalten“ (vgl. z. B. Wulf 2006, S. 60), sondern produktiv verarbeitet werden, ohne eine resignative Haltung und den Verlust des Glaubens an die prinzipielle Möglichkeit des Verstehens und der Erkenntnis.

Wie Kant sieht Hannah Arendt das Vorhandensein eines freien öffentlichen Raums als Voraussetzung der menschlichen Bildung und Menschwerdung. Die Menschen entdecken ihre ganze Menschlichkeit, indem sie ihre Persönlichkeit in die Öffentlichkeit einbringen: „Daher bedurfte die Freiheit immer eines eigens für sie erstellten Raumes, in dem Menschen zusammenkommen konnten, des Versammlungsortes, der Agora, um den die Polis politisch zentriert war“ (Arendt 1963, S. 37). Damit die Praxis der Freiheit und der Gleichheit sich bewähren kann, greift Arendt auf Jeffersons Aussage zurück: „Divide the counties into wards“ (ebd., S. 319 f.). Damit sind bei Arendt elementare Republiken, Öffentlichkeitsräume, Bildungs- und Partizipationsräume gemeint, die politisches Handeln und Selbstermächtigung ermöglichen und somit einer Resignation und Passivität entgegenwirken. Arendt sieht zudem politische Partizipation als eine Quelle von Glück und Selbstfindung. Das öffentliche Handeln verschaffe den Beteiligten „ein Gefühl innerer Befriedigung [...], das sie in keiner rein privaten Beschäftigung zu finden vermochten“, sie kamen zusammen, „weil ihnen die Debatten, die Beratungen und Beschlussfassungen Freude machten“, sie verspürten ein „Glück, das dem Handeln entspringt“ (ebd., S. 152, 173). Arendt geht so weit zu behaupten, dass kein Mensch glücklich sein kann, ohne die Möglichkeit, als Bürger (nicht im Sinne des Staatsbürgers) tätig zu sein. Die Voraussetzung für das Handeln in der Agora ist die Pluralität, die Tatsache, dass „nicht

der Mensch, sondern *die* Menschen die Erde bewohnen und eine Welt zwischen sich errichten“ (ebd., S. 226) – im Unterschied zu Gleichmacherei bei totalitärer Herrschaft.

Zwischenfazit: Mündigkeit und Demokratiebildung

Für die Erwachsenenbildung ist es prinzipiell wichtig, dass Mündigkeit jedem/r zugestanden wird und die Verarbeitung vorgefundener Widersprüche prinzipiell für jede/n möglich ist, dass Bildung ein aktiver Prozess ist, der zu Selbstermächtigung und nicht zu Passivität und Resignation führt. Martha Nussbaum hat (zusammen mit Amartya Sen) den Befähigungsansatz (*capability approach*) entwickelt, dem zufolge die Gesellschaft (mit den darin vorhandenen Bildungsstrukturen) eine Verantwortung übernehmen muss, die Verwirklichungschancen eines jeden Menschen zu erhöhen. Die Freiheiten eines Menschen sind auf das Engste damit verknüpft, ob in Gesellschaften Chancen existieren, diese Freiheiten zu realisieren (Nussbaum 2006). Für die Demokratiebildung würde dies praktisch bedeuten, Menschen durch die Gestaltung von Lernmöglichkeiten lebenslang eine Chance zu geben, die individuelle Verwirklichung durch die Interaktion mit anderen voranzubringen.

Der Erfolg einer so verstandenen Erwachsenenbildung hängt folglich mit der Sicherung und Gestaltung einer von Kant geforderten rasonierenden Öffentlichkeit zusammen, in der das Artikulieren, Überprüfen und Korrigieren der Auffassungen ungehindert vollzogen werden kann und in der lediglich „der eigentümlich zwangslose Zwang des besseren Argumentes“ (Habermas) herrscht.¹

3. Bildung und Propaganda

Demokratiebildung vollzieht sich in einer immerwährenden Auseinandersetzung mit der Umwelt und im Verhältnis zu den konkret vorhandenen Bedingungen und beschäftigt sich mit der Frage, was wir warum in der Welt annehmen, was wir warum ablehnen und was wir handelnd verändern (wollen). In der letzten Konsequenz zielt die Erwachsenenbildung daher auf Entwicklung und Förderung der rationalen Erwägung. Urteilsbildung ist dabei die Hauptkategorie der Demokratiebildung und wird verstanden als „das Vermögen [...], auf dem Hintergrund vielseitiger Orientiertheit logische, sachlich richtige, menschlich angemessene Verknüpfungen zwischen Sachverhalten verschiedener Bereiche herzustellen und daraus Konsequenzen für ausgewogene, weitblickende Entscheidungen zu ziehen“ (Friedenthal-Haase 2002, S. 102). Wie kann jedoch eine Urteilsbildung unter den Versuchen von Meinungstäuschung und Propaganda erfolgen? In einer kommunikationswissenschaftlich eingeführten Definition bedeutet Propaganda „den organisierten Versuch, den Glauben oder die Handlung durch Kommunikation zu beeinflussen oder Einstellungen in einem großen Publikum auf eine Art und Weise einzuprägen, die das angemessen informierte, rationale, reflektierende Urteilsvermögen eines Individuums umgehen oder unterdrücken“ (Marlin 1989, S. 50, übersetzt von TK, vgl. dazu auch Stroß 2006, S. 723 f.).

Propaganda steht somit in einem direkten Widerspruch zu einer eigenständigen Urteils- und Meinungsbildung.

Jason Stanley verteidigt in seinem Werk „How propaganda works“ den Gedanken, dass das Vorhandensein von Propaganda im diskursiven öffentlichen Raum die Grundprinzipien der Deliberation untergräbt: Propaganda greift sowohl die moralische Autonomie des Subjekts als auch die politische Autonomie der Gruppen an (Stanley 2015, S. 12 f., 92). Die Existenz von Propaganda und Täuschung behindert eine autonome Meinungs- und Urteilsbildung, verzerrt die Deliberation im öffentlichen Raum und beeinträchtigt die Persönlichkeitsbildung. Die Aussage, dass Propaganda ein feststehendes Element der heutigen Lebenswelt der Menschen ist, dürfte breiten Konsens finden. Propaganda wurde von dem amerikanischen Historiker Peter Kenez als „an integral part of the modern world“ (Kenez 1985, S. 4) beschrieben und stellt somit ein Problem für Bildungsprozesse dar. Propaganda ist, laut Jacques Ellul, „by its very nature [...] an enterprise for perverting the significance of events and of insinuating false intentions“ (Ellul 1962, S. 58). Propaganda als Mittel der Verfälschung von Bedeutungen kann somit als eine besonders vordringliche Herausforderung für Bildung, die auf Urteilsfähigkeit gerichtet ist, bezeichnet werden.

Das eingangs angesprochene Gefühl der Ohnmacht und Desillusion entsteht infolge der Erfahrung der Bürger*innen, übergangen zu werden und keinerlei Einfluss auf politische Entscheidungen zu haben. Diese Frustration und Hilflosigkeit ist ein gezielt erzeugter Effekt von Propaganda (Pomerantsev 2015). Die Belebung eines vernunftbasierten demokratischen Dialogs im Arbeitsalltag, in der Öffentlichkeit sowie bei geselligen Anlässen ist ein unentbehrlicher Schritt aus selbst- oder fremdverschuldeter Unmündigkeit. Die Fähigkeit, einen wahrhaftigen Dialog mit den Mitmenschen zu führen, erweist sich als eine unverzichtbare Bedingung für die Bewältigung anti-demokratischer Wurzel in der Vergangenheit wie auch demokratiefeindlicher Tendenzen in der Gegenwart (vgl. Kloubert 2014, S. 197, 333). Der Erwachsenenbildung kommt hier eine besondere Rolle zu, in verschiedenen Gemeinschaften, in denen Menschen zusammenkommen, einen Dialog zu initiieren und zu unterstützen sowie dialogische Kompetenzen der Erwachsenen zu fördern.

Propaganda ist bekanntlich nur dann effektiv, wenn sie nicht als solche „enttarnt“ wird. Daher kann derjenige, der Propaganda anwendet, auf rationale Überlegungen in bestimmten Punkten zurückgreifen, um seine Glaubwürdigkeit zu erhöhen. Darüber hinaus wird Propaganda von den Adressaten meist nicht als Überwältigung empfunden, sondern scheint sich in die Vorstellungen des Einzelnen einzufügen, auch wenn Adressaten dadurch zu einer Handlung bewegt werden, die ihren bewussten oder erklärten Überzeugungen widerspricht. Stanley weist darauf hin, dass es besonders schwer ist, Propaganda zu identifizieren, wenn sie sich auch rationaler Argumente bedient und auch wahre Aussagen macht (vgl. Stanley 2015, S. 41-46).

Ein möglicher pädagogischer Weg zu den oben genannten Zielen wäre die Rückbesinnung auf die eingangs dargestellte Idee der Mündigkeit. Für die fortbestehende Bedeutung der Idee der Mündigkeit für die Demokratiebildung vor dem Hintergrund der Allgegenwärtigkeit von Propaganda lassen sich zunächst zwei Gründe anführen: Einerseits bildet Mündigkeit eine Grundlage der Demokratie, andererseits bildet

Mündigkeit eine Grundlage für eine selbstbestimmte Lebensführung. In diesen beiden Bereichen kann Mündigkeit als eine Abwehr gegen Heteronomie, gegen Manipulation und Propaganda verstanden werden. Für beide Dimensionen gilt, dass die Anerkennung von Mündigkeit als Leitziel der Bildung ein substantiell anderes Verständnis der Interaktion und Kommunikation zwischen Menschen voraussetzt.

Die lebenslange Bildung bleibt dabei Ort der Klärung der persönlichen Entscheidungen und Wertmaßstäbe, ermöglicht Distanz und Perspektivenwechsel, verdeutlicht die möglichen Alternativen und stärkt die Handlungsfähigkeit – die individuelle wie auch die kollektive. Erwähnt sei an dieser Stelle noch die Dimension des Zwischenmenschlichen, des „Mitbürgers“ und der „integralen Demokratie“ (Fritz Borinski), des Beziehungs- und Kooperationsgeflechtes in der Polis. Auch hier ergibt sich für die Erwachsenenbildung eine bedeutsame Aufgabe: „Die Erwachsenenbildung, die diese Verbindung aktiv vermitteln und ermöglichen soll, bietet Raum, Anregungen und Ansatzpunkte. Durch die Erfahrung einer solchen Verbundenheit, einer sozialen Integration, die das Individuum nicht unterdrückt, sondern in seiner Selbstständigkeit freisetzt, können Hoffnungslosigkeit, Apathie und Untertanengeist überwunden werden und kann Neues entstehen“ (Friedenthal-Haase 2014, S. 40). Die „integrale Demokratie“, die auf die Interaktion und Mitgestaltung der Menschen mit pluralen Weltanschauungen gerichtet ist, braucht eine ethische Grundlage, die das gemeinsame Agieren in der Polis ermöglicht. „Im Mittelpunkt der Demokratie stehen der Mensch und die unbedingte Achtung der Würde eines jeden Menschen“ (ebd., S. 41) genauso wie die Werte „der Sicherung von Freiheit und Gleichheit, der Mitmenschlichkeit und wechselseitigen Hilfe“ (ebd., S. 40).

4. Bildung und die Suche nach Wahrheit

„Propaganda comes of age“ – „Propaganda wird erwachsen“, die Täuschungsversuche werden vielfältiger und facettenreicher, so hat bereits im Jahr 1965 Martin Choukas in seinem gleichnamigen Buch festgestellt (Choukas 1965). Die moderne Technik und Schnelligkeit der Informationsverbreitung bedeutet eine neue Stufe des „Erwachsenseins“ von Propaganda, denn heute ist es möglich, einen beliebigen Standpunkt gegenüber möglichst vielen Adressaten schnell und kostengünstig, aber auch durch unterschiedliche Kommunikationskanäle zu kommunizieren. Doch nicht nur der Modus der Verbreitung hat sich gewandelt, auch die Beschaffenheit und Zielausrichtung der Propaganda haben eine Wandlung erfahren. Timothy Snyder, amerikanischer Historiker des Holocaust, weist darauf hin, dass das Ziel Propaganda von heute viel weniger die Verbreitung bestimmter Inhalte ist, als die Beunruhigung, Verunsicherung und Verwirrung. Das Ergebnis ist dann der Rückzug ins Private, Misstrauen gegenüber etablierten Medien, Desinteresse und auch Politikverdrossenheit und Passivität. Er spricht über die Sinnlosigkeit der Suche nach der Wahrheit als einer neuen Strategie der Propagandamaschinerie, die das Vertrauen in der Gesellschaft zerstören soll. Wenn niemand weiß, was Wahrheit sein kann, breitet sich das Gefühl des gegenseitigen Misstrauens in der Gesellschaft aus und endet in einer Erosion jeglichen Glaubens an irgendeine Autorität (Snyder 2018). Für Snyder bedeutet

das Aufgeben von Fakten das Aufgeben der Freiheit; das Aufgeben der Suche nach der Wahrheit entzieht jegliche Grundlage für eine Beurteilung und eine kritische Reflexion (Snyder 2017, S. 65). Snyder postuliert: „Post-truth is pre-fascism“ (ebd., S. 71). Wenn Zweifel in der Tradition von Descartes und Montaigne als Schlüssel zur Wahrheitssuche galt, so gilt heute der Zweifel – im Kontext der sogenannten Agnotologie, „study of ignorance“ (Robert Proctor) – als Mittel gegen Wahrheit bzw. gegen Fakten (Proctor & Schiebinger 2008). „Doubt is our product“ war ein Ausspruch der Tabakindustrie, deren Propagandatechniken von Robert Proctor untersucht wurden. Proctors Agnotologie beschäftigt sich mit Ignoranz gegenüber Wissen und Fakten und gleichzeitig mit der Strategie, nach der Wissen absichtlich durch manipulierenden Zweifel unwirksam gemacht wird. Das Wissen, die Fakten an sich sollen demnach nicht aus dem öffentlichen Raum verschwinden, aber sie werden als nicht mehr zuverlässig, als nicht mehr brauchbar kommuniziert.

Aktuelle Beispiele können den bröckelnden Status der diskursiven Suche nach Wahrheit in ihren diversen Formen verdeutlichen: Im Jahr 2017 haben die deutschen Sprachwissenschaftler den Ausdruck „alternative Fakten“ zum Unwort des Jahres gekürt, im Jahr davor war es das Wort „post-faktisch“. Solche Formulierungen veranschaulichen eine besorgniserregende Tendenz, nach der Falschbehauptungen als eine annehmbare, ja gleichwertige Alternative für die Wahrheit kommuniziert werden und somit die Wahrheit ihrer Sinnhaftigkeit berauben. Es ist nicht länger ein positives Attribut der Bildung, nach Wahrheit zu streben, Voreingenommenheit zu bestimmen, Fakten zu bewerten oder Wissen zu teilen.

Der Wert des Wissens und der Fakten im Unterschied zur (wahren) Meinung wurde bereits in der griechischen Philosophie intensiv diskutiert. Die Frage, worin der Mehrwert des Wissens im Vergleich zur „bloßen“ (wenn auch wahren) Meinung besteht, wird in der Epistemologie auf Platons „Menon“ zurückgeführt. In diesem Dialog wird Menon von Sokrates gefragt, ob nur derjenige den Weg nach Larissa zeigen kann, der ihn genau weiß, oder auch derjenige, der nur eine (richtige) Meinung hat (Platon, Menon 97a – 97c). Die wahre Meinung, den Weg nach Larissa zu kennen, ist sicherlich für den Wandernden von gleichem praktischem Wert wie das Wissen darüber. Im Ergebnis bringe beides den Wandernden zum Ziel. Das Wissen, so Plato, sei aber an die Wahrheit gebunden, eine Meinung kann jedoch leicht verlorengehen. Nach Plato ist derjenige, der den Weg nach Larissa kennt und nicht bloß daran glaubt, dies sei der richtige Weg, weniger anfällig gegenüber einer Störung oder einem Hindernis (auch gegenüber einem möglichen Täuschungsversuch). Der Wissende, nicht der Meinende wird seine Zuversicht über die Richtigkeit des Weges dennoch behalten, wenn die Straße beispielsweise anfänglich in die falsche Richtung zu führen scheint. Eine richtige Meinung kann an diesem Punkt verloren gehen. Bei der ersten Enttäuschung kann die richtige Meinung „davonlaufen“: [Die] richtigen Vorstellungen sind eine schöne Sache, solange sie bleiben, und bewirken alles Gute; lange aber pflegen sie nicht zu bleiben, sondern gehen davon aus der Seele des Menschen, sodaß sie doch nicht viel wert sind, bis man sie bindet durch begründendes Denken.“ (ebd., S. 98a). Das Wissen birgt also Stabilität und Resistenz gegenüber einer Störung oder einer Täuschung als wesentliches Merkmal in sich. Das Wissen unterliegt bei

Plato weiter einem Rechtfertigungsprozess: die Meinung wird zum Wissen und zur Wahrheit durch den Aufweis des Grundes, mithilfe der durchdachten Argumentation unter der Verwendung des eigenen Verstandes.

Mit den Worten von Bernard Williams lässt sich schlussfolgern, dass die Frage der Wahrheitssuche sowie Demokratiebildung, die sich der Wahrheitssuche verpflichtet, zwei „Grundtugenden“ (values) im Blick behalten muss: einerseits die Aufrichtigkeit (*sincerity*), andererseits die Genauigkeit (*accuracy*). Aufrichtigkeit impliziert auf der fundamentalen Ebene, dass Menschen sagen, was sie für wahr halten. Die Aufrichtigkeit soll durch Genauigkeit verstärkt werden, die Sorgfalt bei der Suche nach der Wahrheit bedeutet und Fehleinschätzungen zu verhindern hilft (vgl. Williams 1996, S. 603). Dass Demokratiebildung sich dem Wert der Genauigkeit zuwendet, bedeutet auch, dass sie die Aufmerksamkeit auf Strategien und Dispositionen zum Erkennen fehlerhafter Informationen und Meinungen sowie auf Verteidigung der begründeten Meinungen gegenüber Täuschungsversuchen lenkt.

Die kulturelle Schaffung und Aufrechterhaltung von Ignoranz greift die von Williams geforderten Tugenden – *sincerity* und *accuracy* – und somit wissenschaftliches Denken sowie Bildung an. In einer post-faktischen Gesellschaft könnte der Mensch selbst ‚post-mündig‘ werden.

5. Konsequenzen für die Demokratiebildung

Unter den Bedingungen immerwährender Propaganda ist Mündigkeit als Prozess zu einer permanenten Notwendigkeit geworden, die besonders in der Demokratiebildung anerkannt, geübt und gestärkt werden sollte. Um zu erkennen, worin die Gefahren für Mündigkeit und Herausbildung der Urteilsfähigkeit liegen, muss sich die Pädagogik als Wissenschaft der Frage der Propaganda annehmen.

Die massenhaften Täuschungsversuche fordern von Bürgern und Bürgerinnen ein erhöhtes Maß an kritischer Urteilsfähigkeit, um Voraussetzungen für ein verantwortungsbewusstes Handeln zu schaffen. Erwachsenenbildung trägt entschieden zur Auslegung und zum Verständnis von gesellschaftlichen Prozessen im Sinne des öffentlichen Dialoges bei und ist in besonderem Maße dazu berufen, einen Reflexionsraum – ein „Moratorium im Lebenslauf“ (Dewe, 1999 S. 65 ff.) – anzubieten und zu gestalten. Diese Auslegung impliziert das Trennen der Urteile von Vorurteilen und von irrationalen Urteilen; die Fähigkeit, Argumente auf die Probe zu stellen, zu den Grundannahmen zurückzuführen, um diese bei Unzulänglichkeiten revidieren zu können. Für die Demokratiebildung bedeutet es aber auch, die Frage der pädagogischen Neutralität zu stellen. Die Neutralität kann hier nicht eine Meinungsabstänzigkeit bedeuten, sondern Darstellung und rationale Begründung des eigenen Standpunktes, der eine Urteilsbildung im Dialog über Entwürfe des guten Lebens im Rahmen des Richtigen initiiert oder fördert (Meilhammer 2008, S. 86).

Propaganda ist, und hier wird ein substanzieller Unterschied zur Demokratiebildung deutlich, kein vernunftbasierter Dialog „mit offenem Ende“, keine Suche nach Wahrheit unter den mündigen Subjekten, sondern die Vermittlung von starren Überzeugungen, die nicht einer rationalen Überprüfung durch den Gebrauch des eigenen

Verstandes unterzogen werden. Zu den Inhalten von Propaganda kann auch die Botschaft gehören, dass es sich gar nicht lohnt, nach Wahrheit zu streben, da jeder eine eigene (alternative) Wahrheit haben kann – denn „nichts ist wahr und alles ist möglich“. Das Ergebnis der Propaganda ist dann meist die Weltverdrossenheit, das Sinken des Weltinteresses und der Verantwortung für eine gemeinsame Welt. Die Ausbreitung von Täuschungsversuchen ist ein Zeichen des postfaktischen Zeitalters, dessen Gefahren durch kritisches reflexives Urteil auszugleichen sind. Ein sorgfältiger Skeptizismus wäre ein Instrument des Schutzes gegen Propaganda; eine allgemeine Ablehnung der Interaktion und Vermeidung des Dialogs und Diskurses sicherlich nicht. Skeptizismus ist nicht mit Argwohn zu verwechseln, denn dies wäre wiederum irrational und würde dem Prinzip der wohlwollenden Interpretation nicht gerecht werden, gemäß derer den kommunizierenden Akteuren Rationalität unterstellt wird. Argwohn würde zudem jegliche Interaktion auf der Agora unterminieren und somit – genauso wie Propaganda – eine Gefahr für die Demokratie darstellen. Das gemeinsame Handeln, das auf dem gemeinsam gefundenen Sinn basiert, entwickelt sich im Wechselspiel zwischen der kritischen Reflexion und dem Dialog. Die Erwachsenenbildung hat Anteil an der öffentlichen Verantwortung für die Beurteilung und Entwicklung normativer Regulative, um auch künftig Debatte und Dialog in Freiheit zu ermöglichen.

Anmerkungen

- 1 Die Möglichkeiten und Grenzen von Rationalität sind durch die kommunikative Ordnung einer Gesellschaft und die Grenze des Sagbaren bedingt. Das Vernunftspotential einer Gesellschaft kann allerdings in Anlehnung an Habermas in der Ausdehnung der argumentativen Rede und Einübung des verständigungsorientierten Handelns gesehen werden (Habermas, [1981] 1995, S. 132 f.).

Literatur

- Arendt, Hannah (1963): *Über Revolution*. München.
- Choukas, Martin (1965): *Propaganda comes of age*. Washington.
- Ellul, Jacques (1962): *Propaganda. The Formation of Men's Attitudes*. Sixth Printing. New York.
- Dewe, Bernd (1999): *Lernen zwischen Vergewisserung und Ungewißheit*. Opladen : Leske + Budrich.
- Friedenthal-Haase, Martha (2002): ‚Urteilsfähigkeit‘ – eine historisch-systematische Untersuchung über Bildungsziele. In: Dies.: *Ideen, Personen, Institutionen. Kleine Schriften zur Erwachsenenbildung als Integrationswissenschaft*. München und Mering. S. 102-118.
- Friedenthal-Haase, Martha (2014): Einleitung der Herausgeberin. In: Borinski, Fritz: *The German Volkshochschule : an experiment in democratic adult education under the Weimer republic*/hrsg., eingel. und mit Annot. und einem prosopographischen Anhang vers. von Martha Friedenthal-Haase. Klinkhardt. S. 13-42.
- Habermas, Jürgen ([1981] 1995): *Theorie des kommunikativen Handelns*. Band 2: *Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*. Frankfurt am Main : Suhrkamp.
- Kant, Immanuel (1784): *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* In: *Berlinische Monatschrift*, 4, S. 481 – 494.

- Kenez, Peter (1985): *The birth of the propaganda state: Soviet methods of mass mobilization, 1917-1929*. Cambridge.
- Kloubert, Tetyana (2014): *Aufarbeitung der Vergangenheit als Dimension der Erwachsenenbildung*. Frankfurt am Main u. a.
- Marlin, R. (1989): *Propaganda and the Ethics of Persuasion*. In: *International Journal of Moral and Social Studies*, 4, S. 37-72.
- Meilhammer, Elisabeth (2008): *Neutralität als bildungstheoretisches Problem: Von der Meinungsabstinenz zur Meinungsgerechtigkeit*. Paderborn.
- Nussbaum, Martha (2006): *Frontiers of Justice. Disability, Nationality, Species Membership*. Cambridge/London.
- Platon (2011): *Menon*. In: *Platon. Sämtliche Werke. Band 1. Übersetzt von Friedrich Schleiermacher*. 32. Aufl. Reinbek bei Hamburg.
- Pomerantsev, Peter (2015): *Nichts ist wahr und alles ist möglich: Abenteuer in Putins Russland*. München.
- Proctor, Robert N.; Schiebinger, Londa (2008): *Agnotology: The Making and Unmaking of Ignorance*. Stanford.
- Snyder, Timothy (2017): *Über Tyrannei: Zwanzig Lektionen für den Widerstand*. München.
- Snyder, Timothy (2018): *The Road to unfreedom. Crown/Archetype*.
- Stanley, Jason (2015): *How propaganda works*. Princeton, Oxford.
- Stroß, Annette (2006): *Indoktrination*. In: Dieter Lenzen (Hrsg.): *Pädagogische Grundbegriffe*. Rowohlt. Bde. 1: *Aggression-Interdisziplinarität*. S. 722-726.
- Williams, Bernard (1996): *Truth, Politics, and Self-Deception*. In: *Social Research*, 3, S. 603-617.
- Wulf, Christoph (2006): *Anthropologie kultureller Vielfalt: Interkulturelle Bildung in Zeiten der Globalisierung*. Bielefeld.

Werte und Einflüsse europäischer Bildungspolitiken

Jan Schiller

Zusammenfassung

Europäische Bildungspolitiken (Policies) haben einen richtungsweisenden Einfluss auf die Systeme der Erwachsenenbildung der Mitgliedstaaten. Der vorliegende Beitrag zeigt, wie mit Hilfe des Politikanalyserasters von Lima und Guimarães Policy-Dokumente diskursanalytisch erfasst und ihre Zielsetzungen drei politischen Modellen zugeordnet werden können. Nach einer kurzen methodologischen Einordnung erfolgt anhand des Analyserasters eine beispielhafte Verortung der Rolle, welche aktuelle Policies der Europäischen Union der Erwachsenenbildung übertragen. Es zeigt sich, dass das Raster geeignet ist, politische Schwerpunktsetzungen und ihre Verschiebungen sichtbar zu machen.

1. Einleitung

Die Einbindung der Erwachsenenbildung in ein übergeordnetes System des lebenslangen Lernens ist als politisches Ziel in der breiten öffentlichen Wahrnehmung angekommen. Welche politischen Ziele damit verfolgt werden, lässt sich durch die Analyse politischer Strategiepapiere, *policy analysis*¹, aufzeigen. Der vorliegende Text zeigt eine Möglichkeit auf, wie Werte und Einflüsse internationaler Bildungspolitiken diskursanalytisch erfasst und interpretiert werden können. Dazu wird zuerst das Politikanalyseraster von Lima und Guimarães vorgestellt und methodologisch reflektiert. Anschließend wird es exemplarisch auf drei jüngere und jüngste Policy-Dokumente der europäischen Union angewandt. Abschließend werden Kritik und Schlussfolgerungen in kurzer Form dargestellt.

Drei Policy-Modelle und ihre Analysekatogorien

Lima und Guimarães liefern in ihrem 2011 erschienenen Buch *European Strategies in Lifelong Learning* ein weitreichendes Mehrebenen-Analyseraster für u. a. Policy-Dokumente (erweitert zuletzt 2016). Es greift dabei implizit die Idealtypen des Wohlfahrtsstaatsdiskurses nach Esping-Andersen (1990) auf, ohne explizit an diese anzuknüpfen. Die Idealtypen wurden im deutschsprachigen Diskurs etwa von Hans Graßl (2008) sowie Josef Schmid (2010) über den Bildungsstaats-Begriff auch auf den Bil-

dungssektor übertragen. Den Idealtypen des sozialdemokratischen, konservativen und liberalen Bildungsstaats bei Graßl (2008, S. 37 ff.) stehen bei Lima und Guimarães drei Policy-Modelle sozialer Bildungspolitik gegenüber (Abb. 1): Das *demokratisch-emanzipatorische Modell*, das *Modernisierungs- und Staatskontrollmodell* sowie das *Humanressourcen-Management-Modell*. Sie erweitern den Blick um eine gemeinsame zeitliche Dimension bzw. fortschreitende Entwicklung, die in der Bildungsstaatsdebatte vorrangig in Bezug auf einzelne Fallstaaten diskutiert wird: Es lassen sich ihrer Meinung nach in der Entwicklung europäischer Erwachsenenbildungspolitik (die Autoren sprechen von ALE – Adult and Lifelong Learning Policies) Trends ausmachen, die den Vorrang bestimmter Modellelemente vor anderen zeigen (vgl. Lima & Guimarães 2011, S. 40). Parallel zu Esping-Andersens Idealtypen betonen sie realanalytisch zwangsweise auftretende Mischformen der Modelle. Diese befinden sich auf einem „Kontinuum“ (ebd. 2011, S. 40), das „Ko-Existenz und Hybridisierung“ (ebd. 2016, S. 32) aufweise. Sie erweitern zudem die nationale Betrachtung von Bildungsstaaten um eine supranationale Mega-Ebene, die sich empirisch in den Policies der Europäischen Union manifestiert.

Das Analyseraster von Lima und Guimarães

Analysekategorien	Skala der Modelle		
	Demokratisch-emanzipatorisches Modell	Modernisierungs- u. Staatskontrollmodell	Humanressourcen-Management-Modell
1. Politisch-administrative Orientierung			
2. Politische Prioritäten			
3. Organisationale und administrative Dimensionen			
4. Konzeptionelle Elemente			

Abbildung 1: Analyseraster nach Lima & Guimarães, eigene Darstellung

Die drei Policy-Modelle werden als Ausprägungen insgesamt vier Kategorien zugeordnet. Diese *Analysekategorien* beschreiben die unterschiedlichen Ebenen einer (Erwachsenen-) Bildungspolitik:

- Politisch-administrative Orientierungen: Beziehen sich auf Gesetze, Regeln und Normen, die eine Politik ermöglichen. Sie bestehen aus der Legislative als Akteur und den Rahmenbedingungen, innerhalb derer Initiativen verwirklicht werden.
- Politische Prioritäten: Umfassen Ziele, Sektoren, Zielgruppen und bereitgestellte Mittel.
- Organisationale und administrative Dimensionen: Beziehen sich auf Organisation, Verwaltung und Management, insbesondere Abläufe und Prozesse.

- Konzeptionelle Elemente: stellen Methodik und Theoriehintergrund einer Politik dar.

Wie zu sehen sein wird, entspricht die europäische Bildungspolitik der letzten Dekaden stark den idealtypischen Ausprägungen des Humanressourcen-Management-Modells. Aus Raumgründen werden diese im Folgenden detaillierter dargestellt, während das demokratisch-emanzipatorische Modell und das Modernisierungs- und Staatskontrollmodell nur angeschnitten werden sollen.

Das demokratisch-emanzipatorische Modell

Im Zentrum des von kritischer Pädagogik geprägten Modells stehen Ideen einer lebenslangen Bildung und des Humanismus, die auf soziale Entwicklung und soziale Verantwortung abheben (vgl. Lima & Guimarães 2016, S. 33). Die politisch-administrativen Orientierungen dieses Modells zeichnen sich durch dezentrale Steuerung von Erwachsenenbildungspolitiken aus (vgl. ebd. 2011, S. 42 f.). Im demokratisch-emanzipatorischen Modell liegen die Grundelemente einer Bildung, die Bürgersinn, Solidarität und kritischen Weltblick vereint. Die Autoren sehen demokratisch-emanzipatorische Aspekte vor allem bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts in Arbeitervereinen, Gewerkschaften, Volkshochschulen und sozialen Bewegungen (2016, S. 34), später dann besonders in den UNESCO-Initiativen der 1960er und 1970er Jahre verwirklicht (2011, S. 43).

Das Modernisierungs- und Staatskontrollmodell

Der Wert von Bildung liegt in diesem Modell auf sozialer und wirtschaftlicher Modernisierung (2016, S. 36). Vor dem Hintergrund fordistischer Arbeitsmuster (2016, S. 36) kontrolliert der Staat durch hohe Regulation (2011, S. 48) die Mittel und Ziele der Bildungspolitik. Lima und Guimarães führen mehrere Beispiele für die Verbreitung zentraler Ideen des Modells im Nachkriegseuropa an, die einige Variation zeigen (2011, S. 50 ff.; 2016, S. 36 ff.). Für Deutschland dienen ihnen die politische Erwachsenenbildung zur Demokratiebildung, Abendschulen und weitere non-formaler Angebote in ‚typisch Deutscher‘ vielfältiger Trägerschaft als Beispiele.

Das Humanressourcen-Management-Modell

Im Zentrum des Modells steht eine instrumentelle Beziehung zwischen Bildung und Arbeit (ebd. 2011, S. 56). Priorität haben Beschäftigungsfähigkeit („employability“), Wettbewerbsfähigkeit und wirtschaftliche Modernisierung. Die öffentliche Bildung wird als ein Instrument zur Herstellung von Humankapital gesehen, das funktionell den Erfordernissen wirtschaftlichen Wachstums und des Wettbewerbs angepasst ist (ebd.).

In seinen politisch-administrativen Orientierung knüpft dieses Modell „neoliberaler“ (ganz entsprechend dem deutschen Begriffsverständnis) Policies einerseits

an das Modernisierungs- und Staatskontrollmodell an: Dem Staat obliegen Kontrolle und Einführung von Bildungspolitiken und die Zuweisung entsprechender Mittel, er unterhält ein bürokratisches System zur Einführung, Kontrolle und Bewertung von Politiken und legt ihre Verfahren fest (ebd.). Andererseits sind Rückzugstendenzen des Staates zu erkennen, die ihn in die Rolle eines „fundamental agent“ der Überwachung und Kontrolle eines marktorientierten Bildungssystems lotsen (ebd. 2011, S. 57).

Betont werden von Lima und Guimarães insbesondere die Verengung des zeitlichen Horizonts von Politiken auf kurz- und mittelfristige Ziele sowie die Tendenz zur Individualisierung der Bildungsverantwortung, wie sie in der deutschen Debatte der letzten Dekaden ebenfalls aufgegriffen wird. Diese politischen Prioritäten rücken Bildung und Marktssystem näher aneinander, womit die Logiken des letzteren in ersterer Einzug halten, etwa unter den Schlagworten Flexibilisierung, Produktivität, Wettbewerbsfähigkeit und Bildungsinvestition. Eine Diversifizierung des Bildungsangebots nach Zielgruppen entspricht diesem ökonomisch geprägten Duktus (vgl. ebd. 2011, S. 57).

Die organisationalen und administrativen Dimensionen des Modells stellen non-formale und informelle Bildung neben formale Qualifikation und subordinieren all diese als eine adaptive Funktion unter einen Markt umfassender wirtschaftlicher Freiheit der Konsumenten (ebd. 2011, S. 58).

Das Modell weist keine leitenden konzeptionellen Elemente auf. Sektorale Ansätze lassen sich zu einer Betonung von „continuing training to acquire skills, to retrain and to be recycled“ (ebd.) zusammenfassen. Lima und Guimarães bezeichnen dieses Modell nicht überraschend als das heute vorherrschende in der europäischen (Erwachsenen-)Bildungspolitik.

2. Methodische Reflexion

In der Erwachsenenbildungsforschung entstanden seit der Jahrtausendwende mehrere diskursanalytische Studien, in denen insbesondere das Konzept des lebenslangen Lernens aus gouvernementaler Perspektive in den Blick genommen wird (vgl. Rausch 2012, S. 282 ff.). Explizit wird in manchen auch die Rolle der europäischen Union als Akteur beleuchtet (z. B. Rausch 2013). Forneck (2006, S. 31) folgend lässt sich das System der Erwachsenenbildung als eine Ebene von Gouvernementalität fassen. Das Raster von Lima und Guimarães lässt sich diskursanalytisch einsetzen, um die Ziele von Policies auf dieser gouvernementalen Ebene aufzudecken, indem Policy-Dokumente auf die Ausprägungen der vier Analysekatoren hin analysiert werden. Hierzu eignen sich viele etablierte inhaltsanalytische Verfahren (vgl. etwa Möller 2012, Flick u. a. 2012, auch Rausch 2012) der Dokumentenanalyse (vgl. Hoffmann 2012), die eine Verknüpfung mit dem Analyseraster erlauben. Die Auswahl der passenden Methodik orientiert sich an Gegenstand und Erkenntnisinteresse, wie Keller analog für die wissenssoziologisch orientierte Diskursanalyse betont (Keller 2011, S. 149). Mit Hilfe des Analyserasters lässt sich die politische Ausrichtung einzelner Dokumente oder eines Konvoluts systematisch einordnen. Durch ihren Charakter als

Ergebnis politischer Aushandlungsprozesse eignen sich Policy-Dokumente besonders zur Erfassung diskursbestimmender Schlagworte. Deren Mehrdeutigkeit und graduelle Bedeutungsverschiebung lassen sich mit dem Analyseraster ebenso beschreiben wie auch damit verbundene Dispositive (vgl. Keller 2011, S. 148).

3. Beispielhafte Anwendung auf europäische Bildungspolitik

Im Folgenden sollen exemplarisch drei Policy-Dokumente der Europäischen Kommission mit Hilfe des Analyserasters daraufhin untersucht werden, welche Rolle der Bildung Erwachsener in der aktuellen europäischen Bildungspolitik zukommt und welche Mehrdeutigkeit diese gegebenenfalls aufweist. Die Auswahl der Stichprobe erfolgte erstens anhand der Aktualität der Dokumente, zweitens anhand ihres bildungsstrategischen Charakters und zuletzt anhand ihrer Eignung als Beispiel an dieser Stelle. Naturgemäß kann in der Kürze dieses Beitrags nur eine unvollständige Operationalisierung erfolgen, weshalb sich die exemplarische Analyse auf einige Ankerbeispiele beschränkt, in denen die Rolle der Bildung Erwachsener berührt wird.

Auf den ersten Blick entsprechen die europäischen Politiken der 2010er Jahre dem Humanressourcen-Management-Modell umfassend. Beschäftigungsfähigkeit wird als die zentrale Dimension von Bildung betont. Dies zeigt sich besonders in der Kommissionsmitteilung mit dem bezeichnenden Titel *„Eine neue europäische Agenda für Kompetenzen. Humankapital, Beschäftigungsfähigkeit und Wettbewerbsfähigkeit gemeinsam stärken“* (EK 2016). Das Dokument beginnt mit einer Darstellung konzeptioneller Elemente im Sinne des Analyserasters. Demnach würden Kompetenzen den Weg für Beschäftigungsfähigkeit und Wohlstand ebnen (EK 2016, S. 2). Mit Hilfe der „richtigen Kompetenzen“ stünden „hochwertige Arbeitsplätze“ offen, welche zur Nutzung des persönlichen „Potenzials als selbstbewusste aktive Bürgerinnen und Bürger“ befähige (ebd.). Bildung wird vollständig in eine ökonomische Logik integriert: Im beschleunigten globalen Wirtschaftssystem entschieden Kompetenzen in hohem Maße über Wettbewerbs- und Innovationsfähigkeit, sie zögen Investitionen quasi automatisch an und seien im selben Moment maßgeblich für den sozialen Zusammenhalt (vgl. ebd.). Im negativen Umkehrschluss könnte man interpretieren, ‚Träger‘ der ‚falschen‘ Kompetenzen seien von aktiver Teilhabe an der Gesellschaft und dem Wohlstand ausgeschlossen. Diese könnten dann ein Problem für den ‚sozialen Zusammenhalt‘ darstellen. Da sich die Kompetenzanforderung (etwa durch Digitalisierung) schnell wandelten, könnte das „Missverhältnis von Kompetenzangebot und -nachfrage“ Produktivität und Wachstum behindern und die Widerstandsfähigkeit der Volkswirtschaften gegen „wirtschaftliche Erschütterungen“ schwächen (ebd.). Die passenden politischen Prioritäten drücken sich in den „geplanten Maßnahmen“ aus, die Verbesserungen in den drei Bereichen „Qualität und Relevanz des Kompetenzerwerbs“, „Darstellung und der Vergleichbarkeit von Kompetenzen und Qualifikationen“ und „Erfassung von Daten über Kompetenzen und der Dokumentation zur Förderung fundierter Berufsentscheidungen“ bringen sollen (ebd., S. 22).

Entsprechend fokussieren die organisationalen und administrativen Dimensionen der Kommissionsmitteilung eine Anpassung insbesondere von Trägern ‚falscher‘

Kompetenzen an die Markterfordernisse, etwa mit Hilfe einer „Kompetenzgarantie“ (ebd., S. 5), die Weiterbildungsbedarfe identifizieren, mit Lernangeboten decken und die Kompetenzgewinne validieren soll (vgl. ebd., S. 6). Entsprechend der Befugnisse der Union versteht sich das Papier bezüglich der politisch-administrativen Orientierung als eine „gemeinsame Agenda für die EU, die Mitgliedstaaten und die Interessenträger auf allen Ebenen“ (ebd., S. 19) und ist daher auf ein „gemeinsames Bekenntnis zur Zusammenarbeit“ (ebd.) angewiesen. Die Rolle der Erwachsenenbildung erscheint in der Kommissionsmitteilung in höchstem Maße instrumentell, die Kompetenzgewinne der Bürger dienen letztendlich der Aufrechterhaltung der marktorientierten Produktionsordnung.

Ganz ähnliche Ziele weist der Vorschlag für eine Ratsempfehlung *„on Key Competences for Lifelong Learning“* (EC 2018a) vom Januar 2018 auf, der die vorangegangene Ratsempfehlung von 2006 ersetzt. Konzeptionelle Elemente zielen darauf ab, das volle Potenzial von „education and culture as a driver for jobs, social fairness, active citizenship and European identity in all its diversity“ (EC 2018a, S. 3) zu nutzen:

„People need the right set of skills and competences to sustain current standards of living, to support high rates of employment and foster social cohesion in the light of tomorrow’s society and work. Supporting people across Europe in gaining the skills and competences needed for personal fulfilment, employability and social inclusion helps to strengthen Europe’s resilience in a time of rapid and profound change“ (ebd., S. 13).

Die politischen Prioritäten sind entsprechend gesetzt: Besonders sollten Basisfertigkeiten, Kompetenzen in Wissenschaft, Technologie, Ingenieurswesen und Mathematik, Digitalem und nicht zuletzt unternehmerische Fähigkeiten gefördert werden (vgl. ebd., S. 17). Die Betonung von beschäftigungsrelevanten Fähigkeiten benötigt entsprechend eine Stärkung der Bildungssysteme „by providing support to educational staff as regards competence-oriented lifelong learning“ und „by promoting a variety of learning approaches and contexts, including the adequate use of digital technologies“ (ebd.). Die organisationalen und administrativen Dimensionen umfassen daher den Einsatz von Kompetenzentwicklungsrahmen, Instrumente zur Vernetzung, Zusammenarbeit und Self-Assessment, die auch die Beteiligung nicht-staatlicher Organisationen befördert (vgl. ebd., S. 18). Erwachsenenbildung ist in dieses umfassende System als Instrument zur Generierung von „skills and competences“ (ebd., S. 2) eingebettet. In Anbetracht deren Ausrichtung scheint „Europe’s resilience“ zuvorderst die ökonomische Resilienz der marktzentrierten Produktionsordnung zu meinen.

In der Vorlage zu einer Ratsempfehlung *„on promoting common values, inclusive education, and the European dimension of teaching“* (EC 2018b) zeigt sich demgegenüber eine andere Rolle von Erwachsenenbildung, die auf den ersten Blick konzeptionell einen Gegenpol zum hohen Gewicht des Humanressourcen-Management-Modells darstellt. Inklusiver und qualitativ hochwertiger Bildung auf allen Ebenen wird eine essentielle Bedeutung nicht nur für die Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten für soziale Mobilität und Bestehen im Arbeitsmarkt zugeschrieben, sondern auch der Vermittlung von „competencies of critical thinking and a deeper understanding of our common values“ (vgl. ebd., S. 1). Damit öffnen sich die politischen Prioritäten in Richtung Wertebildung. Das erste Kernziel der Ratsempfehlung ist ent-

sprechend „promoting common values at all levels of education“ (ebd., S. 2). Dies bedeutet, dass der beschäftigungsbezogene Begriff sozialer Teilhabe und die Rolle der Erwachsenenbildung früherer Politiken ergänzt werden um „opportunities to become active and critically aware citizens, and increases the understanding of European identity“ (ebd., S. 12). Dies soll durch „citizenship and ethics education“, inklusive Bildung sowie die Stärkung des europäischen Gedankens über das Verstehen der Gemeinsamkeiten und der Vielfalt Europas erreicht werden (vgl. ebd., S. 16), was Lima und Guimarães mit dem demokratisch-emanzipatorischen Modell sowie dem Modernisierungs- und Staatskontrollmodell verknüpfen (s.o.). Die organisationalen und administrativen Dimensionen sind vor allem Initiativen von europäischem Austausch und Partnerschaft sowie der Zusammenarbeit von Lehrenden und Lernenden (vgl. ebd., S. 16 f.). Damit erweitert sich die in den anderen Dokumenten stark dem Humanressourcen-Management-Modell entsprechende Rolle der Erwachsenenbildung um Elemente des auf marktunabhängige, dezentrale Initiativen fokussierten demokratisch-emanzipatorischen Modells.

4. Kritik und Schlussfolgerungen

Es zeigt sich, dass das Analyseraster von Lima und Guimarães dazu eingesetzt werden kann, inhärente Ziele von Policy-Dokumenten zu erfassen, zu systematisieren und diskursanalytisch zu verorten. Eine Operationalisierung – hier unvollständig – kann vor allem qualitativ sowie mit hybriden Verfahren der Inhaltsanalyse erfolgen. Es wurde gezeigt, dass sich Veränderungen politischer Ziele und zugehöriger Strategien aufdecken lassen. Im Beispiel erscheint dies anhand der Rolle der Erwachsenenbildung, die sich von einem hauptsächlichen Instrument der Beschäftigungspolitik hin zur Vermittlung europäischer Wertebildung öffnet. Diskursanalytisch bliebe hier kritisch anzusetzen, ob es sich tatsächlich um einen Wandel dieser Rolle handelt, oder eher um eine „Re-semanticisation of ideas such as democracy, participation, autonomy, freedom“ (Lima & Guimarães 2011, S. 66). Eine solche könnte ebenso, wie Ludwig Pongratz meint, das Ziel europäischer Politiken sein: „Sie fordern ohne Unterlass die Menschen dazu auf, endlich zu wollen, was sie müssen: nämlich ein Leben lang dem gesellschaftlichen Anpassungsdruck nachkommen“ (Pongratz 2010, S. 154).

Anmerkungen

- 1 Eine zielführende Begriffsklärung von policy (-making) und dem Verhältnis zum Politikbegriff findet sich bei Moutsios 2010, S. 123 f. Der Begriff Policies lässt sich ins Deutsche nicht ganz glatt übertragen, da mit „Politik“ nur eine Vokabel existiert. Policies meint hier Politik wie im zweiten Wortteil von Bildungspolitik.

Literatur

EK Europäische Kommission (2016): Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss

- der Regionen. Eine neue europäische Agenda für Kompetenzen. Humankapital, Beschäftigungsfähigkeit und Wettbewerbsfähigkeit gemeinsam stärken. SWD (2016) 195 final. Brüssel.
- EC European Commission (2018a): Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. COM (2018) 24 final. Brüssel.
- EC European Commission (2018b): Proposal for a Council Recommendation on promoting common values, inclusive education, and the European dimension of teaching. COM (2018) 23 final. Brüssel.
- Forneck, Hermann J. (2006): Gouvernementalität und Weiterbildung – Perspektiven einer machtheoretischen Perspektive auf Weiterbildung, in: Wiesner, Gisela/Zeuner, Christine/Forneck, Hermann J. (Hrsg.): Empirische Forschung und Theoriebildung in der Erwachsenenbildung. Hohengehren: Schneider, S. 27 – 31.
- Flick, Uwe/von Kardoff, Ernst/Steinke, Ines (2012) (Hrsg.): Qualitative Forschung. Reinbek: Rohwolt.
- Graßl, Hans (2008): Ökonomisierung der Bildungsproduktion, Baden-Baden: Nomos.
- Hoffmann, Nicole (2012): Dokumentenanalyse, in: Schäffer, Burkhard/Dörner, Olaf (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen u. a.: Barbara Budrich, S. 395 – 406.
- Keller, Reiner (2011): Wissenssoziologische Diskursanalyse, in: Keller, Reiner/Hirsland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.). Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse, Band 1, 3., erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 125 – 158.
- Lima, Licinio C./Guimarães, Paula (2011): European Strategies in Lifelong Learning. A Critical Introduction. Opladen: Barbara Budrich.
- Lima, Licinio C./Guimarães, Paula/Touma, Nathalie (2016): Adult learning and education policies in Germany, Portugal and Sweden: An analysis of national reports to CONFINTEA VI, in: Egetenmeyer, Regina (Hrsg.): Adult Education and Lifelong Learning in Europe and Beyond. Comparative Perspectives from the 2015 Würzburg Winter School. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 29 – 66.
- Möller, Svenja (2012): Inhaltsanalyse, in: Schäffer, Burkhard/Dörner, Olaf (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen u. a.: Barbara Budrich, S. 381 – 394.
- Moutsios, Stavros (2010): Power, politics and transnational policy-making in education, in: Globalisation, Societies and Education 8:1, S. 121 – 141.
- Pongratz, Ludwig (2010): Kritische Erwachsenenbildung. Analysen und Anstöße. Wiesbaden: Springer VS.
- Rausch, Sebastian (2012): Diskursanalyse, in: Schäffer, Burkhard/Dörner, Olaf (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen u. a.: Barbara Budrich, S. 277 – 287.
- Rausch, Sebastian (2013): Lernen regierbar machen. Wiesbaden: Springer VS.
- Schiller, Jan/Schmidt-Lauff, Sabine/Camilloni, Fabio (2017): Comparing temporal agendas of policies and institutions in (work-related) adult education, in: Egetenmeyer, Regina/Fedeli, Monica (Hrsg.): Adult Education and Work Contexts: International Perspectives and Challenges, Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 25 – 40.
- Schmid, Josef (2010): Wohlfahrtsstaaten im Vergleich, Wiesbaden: Springer VS.

Utopiefähigkeit und lebendige Widersprüche – Skizzen einer kritischen Demokratiebildung

Kira Nierobisch

Zusammenfassung

Demokratie ist eine Lebensform, die täglich neu erlernt werden muss. Dazu bedarf es nicht nur hinreichender Kompetenzen, die Subjekte urteils- und handlungsfähig machen, sondern auch tiefgehender Reflexionsprozesse. Um Demokratie nicht nur als politische und soziale Basis zu verankern, sondern auch zu einem verinnerlichten Wert i.S. einer Haltung werden zu lassen, braucht es Lernprozesse, die ein Erfahren von Partizipation, Emanzipation und Solidarität ermöglichen. Dies betrifft sowohl Identitätsbildungsprozesse auf individueller Ebene, als auch auf kollektiver Ebene. Erst im Bewusstwerden eigener Inklusionen und Exklusionen, in der Anerkennung des Fremden und in der Fähigkeit Utopien zu entwerfen, wird ein demokratisches Zusammenleben möglich. Grundlage dazu bildet ein sozialkritischer Bildungsbegriff, der sowohl politische Verhältnisse analysierend in den Blick nimmt als auch handlungspragmatisch auf grundlegende gesellschaftliche Kompetenzen verweist, die auf ein humanes Miteinander zielen.

Anlässlich der Verleihung des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels 2016 beklagt Carolin Emcke, die Preisträgerin, gesellschaftliche Tendenzen und Prozesse zunehmender Verrohung und Ausgrenzung: „Zurzeit grassiert ein Klima des Fanatismus und der Gewalt in Europa. Pseudo-religiöse und nationalistische Dogmatiker propagieren die Lehre vom ‚homogenen Volk‘, von einer ‚wahren‘ Religion, einer ‚ursprünglichen‘ Tradition, einer ‚natürlichen‘ Familie und einer ‚authentischen‘ Nation. Sie ziehen Begriffe ein, mit denen die einen aus- und die anderen eingeschlossen werden sollen. Sie teilen willkürlich auf und ein, wer dazugehören darf und wer nicht.“ (Emcke 2016b, o. S.)

Ihre Gegenwartsdiagnose verweist nicht nur auf biologisch begründete Ideologien der Ex- und Inklusion, sondern demaskiert scheinbare Homogenitäten als konstruierte, beliebig austauschbare Herrschaftsstrategien. Diese Analyse erschüttert. Sie stellt aber auch – aus pädagogischer Perspektive – die Frage nach den Themen und Aufgaben sowie dem Stellenwert einer kritischen Erwachsenenbildung, die sich den demokratischen Werten von Humanität, Solidarität und Menschenbildung verpflichtet.

tet fühlt, neu. So hinterfragt der folgende Beitrag Demokratiebildung nicht nur als Bildungsprozess, sondern verweist auf mögliche Dimensionen und Anknüpfungspunkte des Lernens. Um sich jedoch Demokratie als individuellem und gesamtgesellschaftlichem Bildungsprozess anzunähern, bedarf es hier *erstens* der Verständigung auf einen Bildungsbegriff, der sich den Werten von Partizipation und Mündigkeit verpflichtet fühlt. *Zweitens* wird zu fragen sein, inwieweit Demokratie von Subjekten im Rahmen ihres eigenen und kollektiven Identitätsbildungsprozesses erlernt werden kann. Dazu gehören auch Aspekte der Inklusion und Exklusion. Zur Umsetzung wird *drittens* auf ein Modell gesellschaftlicher Kompetenzen des Soziologen Oskar Negt zurückgegriffen, das in seiner Vielschichtigkeit nicht nur als Gegenstand einer demokratischen Erwachsenenbildung zu fungieren vermag, sondern auch als Basis einer eigenen pädagogischen Haltung, die sich auch politisch versteht. Das beinhaltet insbesondere auch den Blick auf eine individuelle aber vor allem auch kollektive Utopiefähigkeit, die Gegenwart und Zukunft kritisch miteinander verzahnt.

1. Demokratie als Bildungsprozess

Bereits 2002 mahnt der Soziologe Oskar Negt an, dass Demokratie jene gesellschaftliche Lebensform ist, die sich nicht von alleine herstellt, sondern gelernt werden muss (Negt 2002, S. 174). Dies gilt umso mehr in Zeiten sozialen Wandels und gesellschaftlicher Umbruchprozesse wie beispielsweise Medialisierung und Technisierung, Arbeitswelt 4.0, zunehmende Flexibilisierung und Globalisierung, gepaart mit Flucht und Vertreibungen sowie individuellen Existenzängsten. Die mit dem Wandel verbundenen Unsicherheiten bereiten einen optimalen Boden für Ideologien und Extremismen jeglicher Art. Doch „...das Rückgrat der Demokratie als Lebensform mit weit gespannten Mit- und Selbstbestimmungsrechten ist der eigensinnige und politisch urteilsfähige Mensch. Es ist nicht der häufig beschworene Leistungsträger als Führungskraft und schon gar nicht der leistungsbewusste Mitläufer“ (Negt 2010a, S. 65).

Das Wahrnehmen der eigenen Mitgestaltung und Selbstbestimmung jedoch setzt einen kontinuierlichen Bildungsprozess voraus, der sowohl den und die Einzelne/n betrifft, als auch gesamtgesellschaftlich verstanden werden muss. Er beinhaltet im Sinne einer politischen Bildung immer Reflexion, Kritik und Emanzipation. Diese kennzeichnen ein Verständnis von Bildung, das „einen Menschen in den Mittelpunkt [nimmt], der sich durch kritisches Hinterfragen seiner selbst und der Lebenswirklichkeit sowie durch veränderndes Handeln von allen Formen der Unfreiheit emanzipiert“ (Drees 2013, S. 5). Dazu gehört eine „hinterfragende Haltung gegenüber dem eigenen Denken und Handeln (das Moment der „Reflexion“), eine grundsätzlich hinterfragende Haltung gegenüber allen Gegebenheiten (das Moment der „Kritik“) und das Streben nach der Erweiterung der freien Lebensmöglichkeiten durch Teilnahme an der Gestaltung der Gesellschaft („Emanzipation““ (ebd.). Eine dergestaltige kritische Bildung ist untrennbar verwoben mit dem Bewusstsein der Veränderbarkeit der Verhältnisse und der Notwendigkeit der Veränderung an sich (vgl. Negt 2005, S. 21).

Bevor jedoch Bildung in ihrem emanzipativen Potenzial entfaltet werden kann, erfordert es der Analyse und Reflexion von Bildung auch in ihrem doppeldeutigen, oszillierenden Charakter als Agens in herrschenden Verhältnissen¹. Dazu gehört beispielsweise das eigene betriebswirtschaftliche Denken wahrzunehmen und zu klären, inwieweit dadurch nicht „Sinn [...] durch Nutzen ersetzt [wird], oder Wirtschaftlichkeit vor Menschlichkeit geht“ (Faulstich und Zeuner 2015, S. 33). Im selbstkritischen Sinne argumentiert 1956 schon Adorno, wenn er festhält: „Aufklärerische Erwachsenenbildung darf auch vor dem Begriff der Kultur nicht haltmachen, an dem sie notwendig selbst teilhat, und muß [!] sich hüten, eilfertig hinter dem herzulaufen, was angeblich in der Welt des Geistes droben sich gerade an Wichtigem abspielt und dann meist schon abgestanden ist. Um ihrer Aktualität zu genügen, um sich in die eigenen, wahrhaft ungeahnten Chancen überhaupt hereinzufinden [!], bedarf die Erwachsenenbildung, als Erziehung zur Kritik, auch der rücksichtslosen Selbstkritik.“ (Adorno 2003, S. 331)

Das eigene Verwoben-sein beinhaltet – *erstens* – nicht nur das institutionelle Eingebunden-sein, sondern u.U. auch das disziplinäre, aktive Mitgestalten unternehmerisch motivierter und bildungspolitisch umgesetzter Margen. Es verweist – *zweitens* – auf einen, dem humanistischen Bildungsbegriff innewohnenden Widerspruch, nämlich den Antagonismus, dass Bildung als herrschaftskritische Größe propagiert wird, tatsächlich aber stets nur die bürgerlichen Herrschaftsverhältnisse bestätigt hat“ (Riboldts 2011, S. 67) und nicht zum aktiven Eingreifen gegen dieselben aufrief.²

2. Identität – Differenzen und Zugehörigkeiten

Einher mit den Fragen nach dem Entwickeln eines demokratischen Bewusstseins gehen auch Fragen zu Ein- und Ausgrenzungen, nach Zugehörigkeiten und Differenzen. Wie werden diese definiert und gestaltet? Ist zugehörig, wer als zugehörig erkannt wird und ist anders zugehörig, wem diese Anerkennung verweigert wird (ebd.)? Ider et altera? Wer definiert das eine und was bleibt für das andere? Wird Identität nur in dualistischer Abgrenzung als erfahrbar, als existent postuliert? Und daraus resultierend somit alles Dynamische, alles Vielfältige, auch Uneindeutige an eigenen kulturellen Bezügen und Kontexten negiert? Was ist mit dem Zögern und Hadern, den menschlichen Widersprüchen und Uneindeutigkeiten, was mit dem Vielfältigen, Bunten und Ungezähmten? So werden wir stattdessen „sortiert nach Identität und Differenz, werden in Kollektive verpackt, alle lebendigen, zarten, widersprüchlichen Zugehörigkeiten [werden] vernichtet und verdumpft“ (Emcke 2016b, o. S.). Aus Verschiedenheit wird Ungleichheit, aus Homogenität Identität – oder zumindest ein Gefühl von Identität. Dass ist einfach und bietet (scheinbare) Eindeutigkeit und kollektive Sicherheit in all’ den individuellen und sozialen Undurchschaubarkeiten und Brüchigkeiten. Dabei fungiert – so Negt – die Polarisierung als Krisenlösungsmittel, das die meist eigenen, gesamtgesellschaftlichen Missstände verschleiert und den Blick stattdessen auf das „Gegenüber“ lenkt (vgl. Negt 2010b, S. 30 f.); und dies in einer Art, die die eigene Aufwertung mit der Abwertung des „Fremden“, des „Anderen“ kompensiert: „Das bürgerliche Subjekt erlangt Identität nicht aus sich selbst, sondern

aus der Abgrenzung gegenüber ‚Über- und Unterwertigen‘, [...] ihre sozialen Beziehungen [erscheinen] ihnen als dingliche Beziehungen zwischen Waren“ (Grigat 1996, S. 13 in Ribolits 2011, S. 75).

Zu einer lebendigen Demokratie gehört auch der anerkennende Umgang mit dem vermeintlich Anderen, nicht im Sinne einer tolerierenden Assimilation, sondern als Anerkennung um seiner selbst willen. Selbstreflexiv indes gilt es, das vermeintlich Fremde als Teil der eigenen Fremdheit im Strudel scheinbarer Homogenitäten zu entlarven, denn „Demokratie ist keine statische Gewissheit, sondern eine dynamische Übung im Umgang mit Ungewissheiten und Kritik“ (Emcke 2016b, o. S.; vgl. 2016a).

Einher geht mit diesen Vorstellungen eigener Identitäten die Wahrnehmung und vor allem Bewertung von fremd und eigen. Es dominiert das Ideal eines stringenten, eindeutigen Identitätsentwurfes, der sich widerstandslos und eindeutig in gesellschaftliche Vorstellungen einpasst. Negiert wird dabei, dass Identität indes nie vollständig in der Vorstellung ihrer Identität aufgeht. Dieser Raum des Nicht-Identischen, fügt sich keiner Begrifflichkeit, sondern steht vielmehr in einem Widerspruch zu sich selbst und setzt sich zugleich darüber hinaus (vgl. Pongratz 2013, S. 62). Jenen Widerspruch gilt es, im Rückbezug zum Selbst- und Weltverhältnis, nachzugehen (vgl. Nierobisch 2016, S. 237). So beinhaltet die Reflexion von Inklusion und Exklusion auch, scheinbar kohärente individuelle aber auch kollektive Identitätskonzepte in ihren Widersprüchlichkeiten zu hinterfragen. Mit der Perspektive einer Bildung als „Akt der Überschreitung“ (Pongratz 2013, S. 65) gilt es nicht, Identität in ihrer Absolutheit zu behaupten, sondern gerade den Identitätszwang aufzulösen und Nicht-Identität anzuerkennen als Raum des Ungleichen, der sich jedem Gleichmachen verweigert und jeder und jedem eigen ist.

3. Utopiefähigkeit, Urteilskraft und Eigensinn – Demokratie lernen

Verbunden mit einem demokratischen Bildungsbegriff als Ausgangspunkt pädagogischer Analyse und erzieherischen Handelns, heißt es, die konkreten gesellschaftlichen Entwicklungen zu erfassen und individuelle sowie kollektive Erfahrungen darin auszuleuchten. Mit Blick auf den sich aktuell vollziehenden Rückzug staatlicher Fürsorgeaufgaben und zunehmender Privatisierung auch unverkäuflicher Güter mahnt Negt die unabdingbare Sorge für das Gemeinwesen an, die das Fundament eines sozialen und politischen Wohlergehens, i.S. einer gesunden Demokratie, ist: „Das Schicksal einer demokratischen Gesellschaftsordnung, die mit Leben erfüllt ist, hängt davon ab, in welchem Maße die Menschen dafür Sorge tragen, dass das Gemeinwesen nicht beschädigt wird und der politische Faden zum Wohlergehen des Ganzen nicht reißt. Umso dringender ist politische Bildung, die das Krisenbewusstsein schärft und die Urteilsfähigkeit der Menschen erweitert“. (Negt 2010a, S. 65)

In dem Kontext erinnert Negt an den „Citoyen“, den öffentliche Bürger, der seinem Gegenpart, dem Bourgeois, dem homo oeconomicus die Grenzen seiner interessenbedingten Handlungsfreiheit zu setzen hat, in dem er mit dem Gesamtwohl gleichzeitig die Würde des Einzelnen einklagt“ (ebd., S. 63). Untrennbar mit der Sorge um das Gemeinwohl ist auch die Frage nach gegenseitiger Solidarität, i.S. einer

sinnlich fassbaren und erfahrbaren Solidarität. Doch um solidarisch zu sein, braucht es das Bewusstsein, Teil eines Ganzen zu sein, Anerkennung und das Wissen um die eigene und kollektive Gestaltungskraft. Anstelle eines isolierten Nebeneinander geht es in dieser Form des Miteinanders um Begegnung. Während „Vergegnung“ im Eigenen verhaftet bleibt, setzt – so Zygmund Bauman – Begegnung indes den Sprung aus der Isolation voraus, ein „fürsein“, dass den und die Andere um ihrer und seiner selbst willen wahrnimmt, „in der Erhaltung der Andersartigkeit und Identität ihrer Ingredienzien“ (ders. 1997, S. 88). Um allerdings solche Verbundenheit zu erfahren, bedarf es öffentlicher Räume der Begegnung; dies können Nachbarschaften sein, Treffpunkte, um gemeinsam Erfahrungen auszutauschen, kreatives Potential zu entwickeln und umzusetzen, Ideen zu teilen – wie beispielsweise in Nachbarschaftstreffs oder non-formalen Bildungseinrichtungen als Zentren kritischer Analyse, Diskussion und Aktionen.

Heinz-Joachim Heydorn erweitert den Bildungsbegriff um die Komponente des Widerstands, die sich im Eigensinn von Bildung als Selbstentfaltung zeigt. Dabei hat er eben nicht „das isolierte Subjekt des deutschen Idealismus im Auge, sondern die in Gesellschaft tätigen Menschen“ (Faulstich 2016, S. 59). Dieser Widerstand zeigt sich – so Armin Bernhard – *zum ersten* auf wissenschaftlich theoretischer Ebene. Hier wird Bildungstheorie zu einem Instrumentarium der Erziehungswissenschaft gegen gesellschaftliche Forderungen, die von ihr nur die Bereitstellung von Wissen über die menschliche Entwicklung verlangen, das ökonomisch und ideologisch verwertbar ist; *zum zweiten* – auf praktisch-pädagogischer Ebene – wird Bildung als Instrument des handelnden Menschen selbst gedacht, als eine Widerstandsfähigkeit, die ein „wachsein von früh auf“ erfordert (Bernhard 2014, S. 145 ff). Eng verwoben mit dem Gedanken kritischer Widerstandskraft ist zweifellos der Begriff der Utopie, der als Möglichkeitsraum sozialer Veränderungen fungiert. Dieser variiert in seinem Realitätsanspruch von der vagen Idee, wie sie sich beispielsweise in frühneuzeitlichen Utopieromanen findet bis hin zur sozialkritischen Gesellschaftsidee und alternativen Wirtschaftskonzepten, exemplarisch im Kommunitarismus anzutreffen. Hinsichtlich der Kritischen Theorie und anknüpfend an die hier skizzierten Gedanken von Oskar Negt zeichnet sich allerdings ein Utopieverständnis ab, das sich konkret bei Ernst Bloch findet (vgl. Borst 2017, S. 219 ff). Er geht – marxistisch denkend – davon aus, dass grundsätzlich in allen gesellschaftlichen Teilbereichen eine utopisch-antizipatorische Möglichkeit enthalten ist, da das Utopische als (noch) nicht-Seiendes im Seienden enthalten ist. Triebfeder darin ist die Hoffnung, die in der Gefahr steht, enttäuscht zu werden. Gleichzeitig ist sie „das Bewusstsein der Gefahr und [...] die bestimmte Negation dessen, dass das Gegenteil von dem Erhoffbaren dauernd auch möglich macht“ (Bloch 1978, S. 368 in Borst 2017, S. 219). Utopie fungiert damit – bei aller Abstraktion, bei allem Verbleiben als konstitutive Idee – vor allem als Analyse, die Gesellschaft und herrschende Verhältnisse miteinbezieht, bevor sie über „noch nicht verwirklichte Möglichkeiten nachdenkt“ (vgl. ebd., S. 221).

4. Gesellschaftliche Kompetenzen und eine Haltung demokratischen Bewusstseins

Zentraler Aspekt der Erwachsenenbildung ist – so Adorno 1956 – die Aufklärung, denn „der neue Aberglaube, mit dem sie es zu tun hat, ist der an die Unbedingtheit und Unabänderlichkeit dessen, was der Fall ist. Dem beugen sich die Menschen, als wären die übermächtigen Verhältnisse nicht selber Menschenwerk“ (ders. 1956, S. 4). Scheinbare Gegebenheiten in ihrer Genese zu hinterfragen und mögliche Alternativen zu entwickeln gehört zu den originären Aufgaben einer politischen Bildung, die „Menschen [dazu befähigen soll] Wesenszusammenhänge in der heutigen Welt zu erkennen und die bestehende Wirklichkeit unter dem Gesichtspunkt ihrer notwendigen Umgestaltung der praktischen Kritik zu unterziehen“ (Negt 1997, S. 283). Dazu können die von Negt entwickelten gesellschaftlichen Kompetenzen dienen, die er – anschließend an Johannes Weinberg – i.S. „aller Fähigkeiten, Wissensbestände und Denkmethode versteht, die es Menschen ermöglichen, ihr Leben selbstbestimmt und in Eigenverantwortung zu führen sowie in fremden und vertrauten Situationen handlungsfähig zu sein“ (Negt 2011, S. 222). Sie sollen den Lernenden oder die Lernende unterstützen, „sich Fähigkeiten und Einsichten anzueignen, mit deren Hilfe sie sich selbst, ihre Umwelt, die Gesellschaft und die Politik in ihrem Zusammenhang und ihrer gegenseitigen Abhängigkeit erkennen, um als mündige Person im weitesten Sinne persönliche und gesellschaftliche Gestaltungskraft zu erwerben“ (Zeuner 2007, S. 41).³

Über ein exemplarisches Erfahrungslernen, das an den Lebensrealitäten der Subjekte ansetzt, geschieht das bewusste Herstellen von Zusammenhängen. Im Einzelnen soll so ermöglicht werden, *erstens* die gesellschaftlichen Bedingungen des Lebens zu erkennen und erklären zu können, *zweitens* Verständnis für Zusammenhänge zwischen persönlichen und politischen, gesellschaftlichen und sozialen Ereignissen und Entwicklungen zu entwickeln, *drittens* zur Kritik an diesen Verhältnissen auf Grund eines erweiterten Urteilsvermögens befähigt zu werden und *viertens* Alternativen zu bestehenden Gesellschaftsstrukturen und -formen zu entwerfen, um demokratische Verhältnisse zu festigen und die Demokratisierung weiter zu entfalten (vgl. ebd.). Dabei konzentrieren sich die Demokratievorstellungen nicht nur auf Gegenwärtiges, sondern auch auf Zukünftiges. Sie greifen individuelle Wünsche und gesellschaftliche Möglichkeiten auf und wägen sie prospektiv miteinander ab – ein Vermögen, das Negt mit „Utopiefähigkeit“ betitelt (Negt 1998b, S. 41 f). Einerseits umfasst Utopiefähigkeit das Prospektive, denn: „Ohne den realutopischen Bezugspunkt einer denkbaren besseren Gesellschaft ist eine kritische Sozialphilosophie ebenso wenig zu entwickeln wie eine Pädagogik ohne pädagogische Utopie: die Vorstellung also von einer gedanklich vorweggenommenen emanzipativen Selbstverwirklichungsform des menschlichen Subjekts. Pädagogik wäre ohne diese ‚praktische Option auf die Zukunft‘ gar nicht vorstellbar“ (Bernhard 2012, S. 22).

Andererseits beinhaltet Utopiefähigkeit auch das Erinnern von erlittenen Verletzungen und Verlusten, von Widersprüchen und Suchbewegungen, die dem menschlichen Leben immer inhärent sind. Dies spiegelt sich in der *Identitätskompetenz*, zu der eine aufgeklärte Umgangsweise mit bedrohter und gebrochener Identität gehört

(Negt 2002, S. 531). Dazu gehört nicht nur die aktive Auseinandersetzung auf individueller und gesellschaftlicher Ebene, sondern vor allem ein selbstreflexiver Zugang, der die eigene Person in den Blick nimmt und sie gerade ob all' ihrer Unsicherheiten, Uneindeutigkeiten und Widersprüche anerkennt. So zeigen sich die gegenwärtigen Subjektivierungsformen (flexible Identitäten, selbst regulierte Selbst, sich selbst managende Subjekte etc.) als sozialisierte verinnerlichte Herrschaftsverhältnisse, die als solche in einem Bildungsprozess erschlossen werden können (vgl. ebd.). Der Verlust von sinnlichen, intuitiven und improvisatorischen Fähigkeiten im Rahmen der technologischen Entwicklungen und der Ausbau zur Informationsgesellschaft hat bei vielen Subjekten sowohl ihre Selbstwahrnehmung als Produzentinnen und Produzenten als auch eine generelle Selbsterfahrungskompetenz i.S. ästhetisch-sinnlicher Wahrnehmung verkümmern lassen. Dieses gilt es für Negt nicht nur zu erinnern, sondern die Menschen dem Objektstatus zu entheben und sie wieder zu Akteurinnen und Akteuren im gesellschaftlichen Entwicklungsprozess zu machen (*Gerechtigkeitskompetenz*). Das umfasst aber auch, „diese schleichenden Enteignung zu reflektieren und zu kommunizieren“ (Negt 1998a, S. 39) und sie nicht individualisiert und subjektiviert zu belassen. Gerade unter aktuellen politischen und sozialen Entwicklungen gilt es, Enteignungen nicht nur in einem engen, juristischen Sinne zu verstehen, sondern auch als sinnliche Enteignungen, symbolische Vertreibungen, Verlust von Freiräumen des Denkens und ökonomische Ausschließungen zu benennen. Es bewahrheitet sich umso mehr, wenn beispielsweise der aktuelle Armutsbericht in Deutschland auf die zunehmende Zahl der Kinder und Jugendlichen verweist, die unterhalb des Existenzminimums großwerden (vgl. BAS 2017; DPG 2017). Abgekoppelte Bevölkerungsgruppen zeigen sich dann nämlich nicht als Marginalisierungsproblem, um „die gute und geordnete Gesellschaft von Widersprüchen zu entlasten“ (Negt 2011, S. 236), sondern sind längst im Zentrum der Gesellschaft angekommen. Zum Herstellen von Zusammenhängen braucht es zwingend einer Erinnerung, die sowohl in ihrer Historizität zu verstehen ist, als auch in ihrem Utopiegehalt (*historische Kompetenz*). Die vorgebliche Nicht-Historizität der Postmoderne bedingt auch eine Geschichtslosigkeit, die den Augenblick zentriert, ohne das Werden in seiner Genese wahrzunehmen und zu analysieren. Reflexionsmöglichkeiten des Vergangenen werden ebenso untergraben, wie eine Visions- oder Utopiefähigkeit für Zukünftiges. Weitergedacht: nicht nur das Lernen aus Fehlern sowie die elementaren Lernerfahrungen des Scheiterns werden negiert, sondern auch die Konstruktionsfähigkeit einer mitgestaltbaren Zukunft. Der ausschließliche Rückbezug auf die Gegenwart bannt Prozesse des Querdenkens, der Phantasie und des Träumens und belässt die Subjekte in einem Realitätsfeld, das sich in der permanenten Wiederholung seiner selbst konstant bestätigt und reproduziert. Neben dem eigentlichen Wissen, dem sinnvollen Nutzen, aber vor allem Verstehen technischer Zusammenhänge greifen die *ökologischen und technischen Kompetenzen* tiefgehender, indem es um die Wirkungen von Technologien auf die psychosoziale Entwicklung der Menschen geht (vgl. Negt 2002, S. 532; 2011, S. 225). Das beinhaltet auch das Herausbilden eines Bewusstseins, welches einen menschenwürdigen und pfleglichen Umgang mit menschlichen, kulturellen und natürlichen Ressourcen fokussiert. Alternative Ökonomien aus der Phantasiewelt utopischer

Träume zu holen und in realitätsnahe, perspektivische Wirtschafts- und Gesellschaftsmodelle zu überführen (*ökonomische Kompetenz*), setzt nicht nur ein Verstehen kapitalistischer Wirkweisen voraus, sondern auch ein ernstgemeintes Engagement für ein Gemeinwohl, das alle Bevölkerungsgruppen und Lebensbereiche umfasst.

Im Transfer auf mögliche Anknüpfungspunkte für die Erwachsenenbildung zeigen sich bereits auf den ersten Blick verschiedene Anschlussmöglichkeiten. Utopie als ein den seienden Verhältnissen immer innewohnendes Prinzip hoffnungsvoll zu verstehen, ermöglicht nicht nur, geltende Gesellschafts- und Lebensentwürfe als veränderbar zu hinterfragen und konkrete Umsetzungsideen zu entwickeln, sondern auch die Utopie an sich als unverfügbaren Raum zu erfassen. Dies meint auch die gesellschaftliche Auseinandersetzung um Fremdheiten und Uneindeutigkeiten, fern einer Marge der Homogenisierung. Sie bietet nicht nur Entfaltungsraum fern dualistischer Identitätsentwürfe, die den Einzelnen und die Einzelne aber auch das Kollektive beinhalten, sondern verweist auf die Notwendigkeit der Uneindeutigkeiten, die gegenseitige Anerkennung und offenen Austausch zur Basis haben.

Auf einer konkreten Handlungsebene zeigen sich in den Konzepten gesellschaftlicher und öffentlicher Rauman eignung Lernmöglichkeiten, ebenso dann, wenn es um das Diskutieren der Wirkungen von technischen oder ökologischen Kompetenzen geht.

Im Sinne einer politischen Erwachsenenbildung erinnern die Kompetenzen daran, dass Bildung keinem instrumentellen Zweck oder funktionalen Nutzen dient, sondern dazu beitragen soll, die gesellschaftlichen Verhältnisse nicht nur zu hinterfragen, sondern vor allem human, gerecht und demokratisch zu gestalten. Mit dem Fokus einer kritisch-pädagogischen Haltung gilt es, nicht nur das eigene Verwoben-Sein in herrschende Strukturen in den Blick zu nehmen, sondern vor allem gemeinsam Räume des Unverfügbaren zu modellieren, in denen Utopien entwickelt und umgesetzt werden – individuell und in einem solidarischen Miteinander.

Anmerkungen

- 1 Vgl. hierzu dezidiert Drees 2016.
- 2 Ribolits diskutiert, dass es ist nicht möglich ist, dass Lernen Menschen für das Verwertungssystem tauglich macht und zugleich die Grundlage einer Bildung abgibt, die sich als Selbst- und Welterkenntnis begreift und das Ziel hat, Menschen zu befähigen, die (verdeckten) Strukturen der Macht hinter den ihnen auferlegten Verhältnissen des Lebens zu durchschauen und zu überwinden (vgl. Ribolits 2011, S. 82). Im Rückgriff auf Foucault liegt für ihn nur in der Ent-Subjektivierung eine Möglichkeit, diesen Widerspruch aufzulösen (vgl. Ribolits 2016, S. 187).
- 3 Vgl. zur praktischen Umsetzung das umfangreiche Grundtvig Projekt zu gesellschaftlichen Kompetenzen i. S. einer politischen Urteilsfähigkeit und gesellschaftlichen Handlungsfähigkeit (Zeuner 2007).

Literatur

- Adorno, Theodor W. (2003): Aktualität der Erwachsenenbildung. Zum Deutschen Volkshochschultag, Frankfurt am Main 1956. In: Ders.: Vermischte Schriften. Gesammelte Schriften Band 20. Herausgegeben von Rolf Tiedemann, Frankfurt/M., S. 327-331.
- BAS (Bundesministerium für Arbeit und Soziales) (2017): Lebenslagen in Deutschland. Der Fünfte Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Berlin. Online: www.armuts-und-reichtumsbericht.de/SharedDocs/Downloads/Berichte/5-arb-langfassung.pdf?__blob=publicationFile&v=6 [18.03.2018].
- Bauman, Zygmunt (1997): Flaneure, Spieler und Touristen. Essays zu postmodernen Lebensformen. Hamburg.
- Bernhard, Armin (2014): Bewusstseinsbildung. Einführung in die kritische Bildungstheorie und Befreiungspädagogik Heinz-Joachim Heydorns. Pädagogik und Politik, Band 7. Baltmannsweiler.
- Bernhard, Armin (2012): Allgemeine Pädagogik auf praxisphilosophischer Grundlage. Baltmannsweiler.
- Borst, Eva (2017): Kurze Anmerkungen zu Utopien und ihren praktischen Implikationen. In: Rühle, Manuel/Kunert, Simon/Hellinger, Alf & Rießland, Matthias (Hrsg.): Pädagogik als praktische Gesellschaftskritik. Baltmannsweiler, S. 215-222.
- DPG (Der Paritätische Gesamtverband) (2017): Menschenwürde ist Menschenrecht. Bericht zur Armutsentwicklung in Deutschland 2017. Berlin. Online: images.dkhw.de/fileadmin/Redaktion/1_Unsere_Arbeit/1_Schwerpunkte/1_Kinderarmut/1.2_Armutsbericht_2016/armutsbericht-2017_aktuell.pdf?_ga=2.206931152.25086529.1521665057-2088871869.1521665057 [18.03.2018].
- Drees, Gerhard (2016): Konsequenzlos kritisch – Traditionelle Probleme der (Erwachsenen-)Bildung mit der politischen Praxis. In: Nierobisch, Kira/Rühle, Manuel & Luckas, Helga (Hrsg.): Widerstände und Perspektiven. Kritische Zugänge zur Theorie der Bildung. Baltmannsweiler, S. 65-80.
- Drees, Gerhard (2013): Vom Siegeszug der Bildung – Mythen und Realitäten der Wissensgesellschaft. Beitrag zur Vortragsreihe „Denken Lernen“ im Rahmen von „100 Jahre Hochschulstandort Esslingen“.
- Emcke, Carolin (2016a): Gegen den Hass. Frankfurt/M.
- Emcke, Carolin (2016b): Anfangen. Dankesrede anlässlich der Verleihung des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels 2016. Online: www.friedenspreis-des-deutschen-buchhandels.de/1244997/ [24.10.2016].
- Faulstich, Peter (2016): Das Politische in der Bildung. In: Hufer, Klaus-Peter & Lange, Dirk (Hg.): Handbuch Politische Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts., S. 52-61.
- Faulstich, Peter/Zeuner, Christiane (2015): Ökonomisierung und Politisierung des Feldes der Erwachsenenbildung: Die Rolle der Wissenschaft. In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 26 (2015), 50. Opladen, S. 25-35.
- Negt, Oskar (2011): Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform. Göttingen, 2. Auflage.
- Negt, Oskar (2010a): Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform. In: Frankfurter Hefte 12/2010, S. 63-66.
- Negt, Oskar (2010b): Politische Bildung und Demokratie. In: Aufenanger, Stefan/Hamburger, Franz/Ludwig, Luise & Tippelt, Rudolf (Hg.): Bildung in der Demokratie. Beiträge zum 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen & Farmington Hills, S. 27-37.
- Negt, Oskar (2005): Der Maulwurf kennt kein System. Oskar Negt im Gespräch mit Rainer Stollmann und Christian Schulte. In: Schulte, Christian & Stollmann, Rainer (Hg.): Der

- Maulwurf kennt kein System. Beiträge zur gemeinsamen Philosophie von Oskar Negt und Alexander Kluge. Bielefeld, S. 11-40.
- Negt, Oskar (2002): Arbeit und menschliche Würde. Göttingen, 2. Auflage.
- Negt, Oskar (1998a): Achtundsechzig. Politische Intellektuelle und die Macht. Frankfurt/M.
- Negt, Oskar (1998b): Lernen in einer Welt gesellschaftlicher Umbrüche. In: Dieckmann, Heinrich & Schachtsiek, Bernd (Hg.): Lernkonzepte im Wandel. Stuttgart, S. 21-44.
- Negt, Oskar (1997): Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung. Hamburg.
- Nierobisch, Kira (2016): Zurichtungen – Konstruktionen des Selbst zwischen Bildung, Anerkennung und Nicht-Identität. In: Nierobisch, Kira/Rühle, Manuel und Luckas, Helga (Hrsg.): Widerstände und Perspektiven. Kritische Zugänge zur Theorie der Bildung. Baltmannsweiler, S. 227-243.
- Pongratz, Ludwig (2013): Unterbrechung. Studien zu einer Kritischen Bildungstheorie. Opladen.
- Ribolits, Erich (2015): Warum Bildung bei der Überwindung der Machtverhältnisse nicht hilft, zu deren Erhalt aber ganz wesentlich beiträgt. In: Christof, Eveline & Ribolits, Erich (Hrsg.): Bildung und Macht. Wien, S. 169-192.
- Ribolits, Erich (2011): Bildung – (k)ein Menschenrecht. In: Ders.: Bildung – Kampfbegriff oder Pathosformel. Über die revolutionären Wurzeln und die bürgerliche Geschichte des Bildungsbegriffs. Wien, S. 65- 84.
- Zeuner, Christine (2007): Gerechtigkeit und Gerechtigkeitskompetenz: Diskurs und Praxis für eine kritische politische Bildung. In: report (30) 3/2007. Online: www.die-bonn.de/doks/zeuner0701.pdf [02.03.2018].

Über die Lüge in „postfaktischen“ Zeiten – Eine Herausforderung für die Erwachsenenbildung?

Katja Schmidt

Zusammenfassung

In gegenwärtigen gesellschaftspolitischen Debatten wird um Wahrheiten und Lügen gerungen. Dabei scheinen Lüge und Wahrheit hinsichtlich ihrer Identifizierbarkeit an Kontur zu verlieren. Diesem Phänomen begegnen die folgenden Ausführungen, welche verschiedene Aspekte der Lüge aufzeigen, diese einbinden in die Diagnose des Postfaktischen und auch unter einer bildungstheoretischen Perspektive dazu anregen, sich aus Sicht der Erwachsenenbildung am interdisziplinär geführten Diskurs zu beteiligen.

1. Am Anfang: „Wer lügt, schämt sich“

Wer gegenwärtig in (erwachsenenbildungs-)wissenschaftlicher Absicht über die Lüge nachdenkt, trifft schnell auf das Phänomen des „Postfaktischen“, das in aller Munde zu sein scheint. Das macht das Nachdenken über die Lüge nicht einfacher, scheint sie sich doch neben der Wahrheit im nebulösen „Postfaktischen“ aufzulösen.

Bereits Jahrhunderte vor der „Postfaktizität“ beschäftigen sich insbesondere Philosophen mit der Lüge und ihren Auswirkungen sowohl auf das gesellschaftliche Miteinander als auch auf Erkenntnisprozesse. So zum Beispiel in der Aufklärung, in deren Anfängen es noch moderate Ansichten über die Lüge gibt (z. B. Pufendorf 1711). Doch mit Kant, der sich explizit auf Augustinus bezieht, indem er dessen konstatierte Schädlichkeit der Lüge in gesellschaftlichen aufgeklärten Zusammenhängen denkt, wird die Lüge zum „Widerspiel der Wahrhaftigkeit“ (Kant 1797/2013, S. 182) erklärt. Kants Plädoyer gegen „ein vermeintes Recht aus Menschenliebe zu lügen“ (Kant 1797) und für die „strengste Pflicht zur Wahrhaftigkeit“ (Kant 1797, S. 310) dient der Achtung des Rechtes und der Gemeinschaft. Damit schafft er ein die Epochen überdauerndes, philosophisch „gesichertes System“ (Zweig 2007, S. 261), das erst mit dem umtriebigen Nietzsche, dessen „Einstellungen zur Wahrheit eine durchaus dämonische, eine zitternde atemheiße, nervengejagte, neugierige Lust voller Leiden“ (ebd.) ist, auf die Probe gestellt wird, in dem er fragt, ob die Menschen aus Bequemlichkeit die Illusionen der Wahrheit bevorzugen (Nietzsche 1873/1964).

Für die Erwachsenenbildung und die Erziehungswissenschaft hat dieses *gesicherte System* bis heute dauerhafte Folgen, „Gegen die Lüge“ (Augustinus 1986) und für die „Erziehung zur Wahrhaftigkeit“ (Henz 1971, S. 395) bestimmen den erziehungswissenschaftlichen Diskurs, wie Lallis konstatiert (Lallis 2009, S. 167). Dies führt für sie zu einem „Begründungsnotstand“ innerhalb der Erziehungswissenschaft, der sich aus dem Festhalten an Augustinus’ Ansichten und Kants Ausführungen zur Lüge sowie den dennoch offensichtlich stattfindenden Lügen im Alltagshandeln der Menschen, also auch in pädagogischen Kontexten, speist (ebd.). Ladenthin fragt, wie sich die Pädagogik zur Lüge ins Verhältnis setzt. Damit die Lüge nicht zu einer „unvereinbaren Kategorie“ wird und die Erziehungswissenschaft dem Selbstentwurf entgeht, die Lüge als Professionsmerkmal zu besitzen, darf, – meines Erachtens auch aus Sicht der Erwachsenenbildung – nicht ausschließlich vorgeschrieben werden, was Lügen sind, wie man mit ihnen umzugehen hat. Sie dürfe keine Erziehung gegen das Lügen vermitteln – will sie sich nicht auch zum Bestandteil der illegitimen Herrschaft machen, die Konventionen begründet, welche erst zur Lüge führen (Ladenthin 2007). Aufgabe sei es, sich damit auseinanderzusetzen, wie und welchen historischen, gesellschaftlichen Umständen Diskurse über die Lüge geführt werden (ebd., S. 107). Erste vorliegende erwachsenenbildnerische Ansätze zu einer Beschäftigung mit der Lüge und ihrer Bedeutung für Bildungsprozesse (Schmidt 2018) oder für die Rolle Wissenschaft in der Postfaktizität (z.B. Leggewie 2017) sollten vor allem unter Heranziehung interdisziplinärer Denkwege diskutiert und nicht vorzeitig zurechtgeschnitten werden.

„Wer lügt, schämt sich“, schreibt Adorno in seiner *Minima Moralia* und führt die Scham über die Lüge auf den gesellschaftlich gesetzten Tugendkanon zurück, welcher „den Lügen der subtiler Organisierten die Kraft entzieht“ (Adorno 2003, Abschnitt 9). Mit jeder Lüge erfährt der Mensch „das Unwürdige der Welteinrichtung“ (ebd.). Diese besteht in der Verstrickung, zum Lügen gezwungen zu werden und gleichzeitig nicht lügen zu dürfen. Als erzwungener Ausdruck wendiger Not des Menschen zur Selbsterhaltung wird die Lüge dann auch zu einem Ausdruck für den Verlust des Selbst des Menschen in der moralischen Unmündigkeit. Damit verliere die Lüge ihre ehrliche Funktion, über Reales zu täuschen, und werde zur Unmoral am anderen (vgl. ebd.).

Es ist also nicht so einfach mit der Lüge: Einerseits fungieren das Lügenverbot und die Erziehung zur Wahrhaftigkeit, die sich spätestens mit Kant etablieren, als Bezugsgrößen gegenüber den gesellschaftlichen Verhältnissen und den Selbstverhältnissen, die der Mensch zu diesen einnimmt. Andererseits stellt die Lüge für den Menschen eine Möglichkeit dar, den Horizont der gesellschaftlichen Erwartungen und Anforderungen wenigstens eine Zeit lang zu überschreiten, sich den Strukturen, Prozessen und Dynamiken von Macht und Herrschaft bis zu widersetzen, Diskurse zu eröffnen und an Welt teilzunehmen. Gefährlich wird es dann, wenn die Machthaber die Lüge zum Prinzip erheben, was nach Arendt dazu führen kann, „daß die Unterscheidung zwischen Wahrheit und Lüge aus dem Bewusstsein der Menschen verschwindet. Auf Wahrheit oder Unwahrheit kommt es nicht mehr an, wenn das Leben davon abhängt, daß man so handelt, als ob man der Lüge vertraute“ (Arendt 2013, S. 76) Möglich sei es auch den Gesamtzusammenhang, in dem die Tatsachen erschei-

nen, umzulügen und so einen neuen Wirklichkeitszusammenhang zu bieten. Dann müsse man fragen, was diese erlogene Wirklichkeit darin hindere, zu einem vollgültigen Ersatz der Tatsachenwahrheiten zu werden (Arendt 2013). Beachten muss man dann umgekehrt auch, dass man so handeln kann, als ob man der Wahrheit vertraut.

Was geschieht also, wenn Lügen und Wahrheiten nicht mehr erkennbar sind? Wenn es dahin kommt, „daß die Lüge wie Wahrheit klingt, Wahrheit wie Lüge“? Was, „wenn die Wahrheit, die dagegen anmöchte, nicht bloß den Charakter des Unwahrscheinlichen [trägt], sondern überdies zu arm ist, um in Konkurrenz mit dem hochkonzentrierten Verbreitungsapparat durchzudringen“ (Adorno 2003, Abschnitt 71)?

Mit diesen festgestellten Phänomenen und Turbulenzen, die in den gegenwärtigen gesellschaftspolitischen Debatten aktueller erscheinen denn je, möchte ich mich im Folgenden auseinandersetzen. Ich möchte dazu anregen, dass sich auch die Erwachsenenbildung am Diskurs um die Lüge beteiligt und nicht nur mittels Handlungsanweisungen zum kompetenten Umgang mit der Lüge darauf reagiert. Dabei betrete ich keinen originären Forschungsbereich der Erwachsenenbildung, was eine interdisziplinäre Ausrichtung notwendig macht, zeichne Aspekte des Lügendiskurses und verknüpfe diese mit der Diagnose des Postfaktischen. Abschließend denke ich über einige Herausforderungen, die daraus für die Erwachsenenbildung entstehen, nach.

2. Dazwischen: über die Lüge und die „gefühlte Wahrheit“ in postfaktischen Zeiten

Im Jahr 2016 kürt die Gesellschaft für deutsche Sprache das Wort „postfaktisch“ zum Wort des Jahres. Die Wahl wird mit dem Verweis darauf begründet, dass sie ihr Augenmerk auf einen tief greifenden politischen Wandel richte. „Postfaktisch“ verweise darauf, dass es in der gegenwärtigen Gesellschaft zunehmend um Emotionen anstelle von Fakten gehe. Beobachtet wird von der Gesellschaft für Deutsche Sprache das Phänomen, „dass immer größere Bevölkerungsschichten in ihrem Widerwillen gegen ‚die da oben‘ bereit [sind], Tatsachen zu ignorieren und sogar offensichtliche Lügen zu akzeptieren. Nicht der Anspruch auf Wahrheit, sondern das Aussprechen der ‚gefühlten Wahrheit‘ führt im ‚postfaktischen Zeitalter‘ zum Erfolg“ (Gesellschaft für deutsche Sprache 2016).

Gleichzeitig werden im ausgerufenen „postfaktischen Zeitalter“, begleitet von einer „postfaktischen Demokratie“ (Hendricks/Vestergaard 2017), Aussagen auf ihren Wahrheitsgehalt insbesondere von verschiedenen Medien gecheckt. Faktenchecks wollen Lügen sichtbar machen und Desinformationen vermeiden, um in Zeiten gesellschaftlicher Unruhe, Fakten zu schaffen. So ist auf Spiegel online gängige Praxis, unter gleichnamigen Kategorien darzustellen, „was wir wissen – und was nicht“. Die Washington Post führt in ihrer Onlineversion die Rubrik „Factchecker“, um „The Truth Behind The Rhetoric“ aufzudecken. Die New York Times entlarvt „President Trump’s Lies“ und veröffentlicht diese in „the Definitive List“. Facebook vergibt angesichts der Androhung von Bußgeldern vonseiten der Bundesregierung Aufträge an das Recherchebüro Correctiv, um Fake News mittels Richtigstellungen entgegenzutreten. Neben den Bemühungen, Fakten in Auseinandersetzungen mit dem „Aus-

sprechen der „gefühlten Wahrheit“ (Gesellschaft für Deutsche Sprache 2016) zu schaffen, lässt sich außerdem folgende Beobachtung machen:

„Wer beim Lügen ertappt wird, muss kaum Konsequenzen fürchten, solange er oder sie diejenigen, die die Lüge offen legen, erfolgreich beschuldigen kann, selbst zu lügen und nicht vertrauenswürdig zu sein. [...] der Lügennachweis [zieht] keinerlei ernsthaftige Konsequenzen nach sich [...]“ (Hendricks/Verstergaard 2017, S. 5)

Zeugnis davon reden z. B. die beliebigen Verwendungen des Begriffspaares „Fake News“ (Marschall 2017). Die politischen und gesellschaftlichen Ereignisse der letzten Jahre wie zum Beispiel der „Brexit“ oder die Flüchtlingsdiskussion zeugen von diesem skizzierten, nicht aufhebbar erscheinenden Konglomerat, das auf der einen Seite einen offen zutage getragenen, emotionalisierenden Populismus beinhaltet, der sich nicht um die Wahrheit schert und dessen Vertretende gleichzeitig Wahrhaftigkeit für sich beanspruchen. Auf der anderen Seite findet sich eine Gegenposition in der Öffentlichkeit, die den populistischen Lügen „Tatsachenwahrheiten“ (Leibniz 1985) gegenüberstellen will, dabei aber auch einen eigenen Wahrheitsanspruch proklamiert. Indem beide Seiten darauf bestehen, moralisch wahrhaftig zu handeln, entsteht ein gesellschaftliches Konfliktfeld, in dem über die Deutungshoheit über Erkenntnisse, Wissen, Fakten und Tatsachenwahrheiten gestritten wird und in dem sich der Machtanspruch mit der Moral verschränkt (vgl. Foucault 2012). Dies führt zu Konflikten, die sich überlagern, die nicht aufhebbar sind, die interferieren und das bei gleichzeitigem Handlungsbedarf des Subjektes (zur Bedeutung von Interferenzen für Bildungsprozesse siehe Schmidt 2018), das in seinen Welt- und Selbstverhältnissen als „moralisches Individuum“ (vgl. Bublitz 2003) mit seinen Handlungen immer zugleich seine Unterworfenheit in den gesellschaftlichen Machtverhältnissen spiegelt.

Ein Beispiel, indem sich die interferierenden Verstrickungen von Macht und Moral, Lüge, Wahrheit und Wahrhaftigkeit in sprachlichen Handlungen zeigen, ist Folgendes:

Kellyanne Conway hat in einem Interview ein Problem: Die Tatsache, dass bei der Inauguration von Herrn Trump weniger Menschen als bei der von Präsident Obama waren, obwohl der Pressesprecher anderes behauptet, lässt sich nicht leugnen. Gleichzeitig muss sie jedoch am Wahrhaftigkeitsimage von Herrn Trump festhalten, der über die Größe der Menschenansammlung bei seiner Inauguration ebenso zwitscherte wie über den nicht vorhandenen Regen während seiner Inaugurationsrede im regnerischen Washington, und der im Wahlkampf nicht müde wurde, seine Kontrahentin Clinton als Lügnerin zu bezeichnen. Die Präsidentschaft mit der Entlarvung einer Lüge zu beginnen – so spekuliere ich – wäre für Trump, seine Mitstreitenden und seine Reputation gegenüber seiner sogenannte „base“ fatal, würde doch damit der Wahrhaftigkeitsanspruch, der ihn im Wahlkampf von der Washingtoner politischen Elite unterscheiden sollte, konterkariert. Angesichts der Tatsachenwahrheiten scheint die Situation aussichtslos. Conway wählt nun einen Begriff, der diesen Konflikt bindet, die Aushandlung über die „Tatsachenwahrheiten“ abschließt und gleichzeitig Handlungsmöglichkeiten aufzeigt, obwohl der Konflikt weiter besteht – die Fakten lassen sich nicht leugnen: „alternative facts“.¹ Was keine Lüge ist, so interpretiere ich die Position Conways, kann keine negativen Konsequenzen haben und

braucht keinen Bezug zu den Tatsachenwahrheiten, solange sie mit der inneren Überzeugung des Sprechers und den Auffassungen von Welt derjenigen korrespondiert, die an diese Wahrheit glauben wollen.

Diese ambivalenten Verstrickungen sollen im Begriff „postfaktisch“ gefasst werden, um einen gesellschaftspolitischen Zustand beschreiben zu können, indem die vermeintliche gesellschaftliche Aufgabe von Wahrheit hinter sich gelassen wurde. Es ist sich dann der Frage von Vogelmann anzuschließen, auf welcher Grundlage diese Feststellung getroffen wurde und wird (vgl. Vogelmann 2017, S. 17 f.). Oder ob es nicht interessanter ist, „die Zeitdiagnose ‚postfaktisch‘ als eine gesellschaftliche Selbstproblematisierung zu betrachten, deren Akzeptanz mehr über diese Gesellschaft aussagt als die Diagnosen selbst“ (ebd., S. 17).

Trotz aller Probleme, die der Begriff aufwirft, kann festgehalten werden, dass derzeit eine gesellschaftliche und wissenschaftlich (nicht neue) interdisziplinäre Diskussion darüber geführt wird, wie sich das Beziehungsgefüge von Gesellschaft und Wahrheit gestaltet und welche Auswirkungen dies hat. Wenn alles – auch die Lüge – zur (gefühlten) Wahrheit umgedeutet werden kann und sich zu einem absoluten Anspruch auf Wahrheit verquickt, Wahrheit und Lüge nicht mehr zu unterscheiden sind, dann geht auch die Lüge – und nicht nur die Wahrheit – als diskurs eröffnende und (un-)moralische Instanz verloren.

3. Am Ende: Was hat das mit Erwachsenenbildung zu tun?

Lügen können Menschen in eine mächtige Position bringen: Sie ermöglichen den Lügenden, eine Zeit lang für andere die Deutungsmacht für (sprachliche) Handlungen zu übernehmen. Dies kann folgenreich sein, wie z.B. die Powell-Lüge zeigt.² Es kann auch eine große Folge haben, wenn die Entlarvung einer Aussage als Lüge keine Relevanz hat, weil sie als gefühlte Wahrheit deklariert wird, als alternativer Fakt, dem auch Tatsachenwahrheiten nichts anhaben können. Angesichts dieses Verlustes der Lüge und ihrem moralischen Impetus ist es eine dringliche Aufgabe der Erwachsenenbildung, Menschen dabei zu unterstützen, Herrschafts- und Machtbedingungen von Lüge und Wahrheit kritisch zu hinterfragen, damit sie sich nichts von den Leuten einreden lassen. „Dagegen hilft nur die Ausbildung einer differenzierten, dialektischen, erfahrungsoffenen und handlungsfähigen Reflexivität – kurz: kritische Bildung“ (Pongratz 1994, S. 162).

Sowohl die Existenz der Lüge als auch – wenn nicht noch mehr – die (gefühlten) Wahrheiten fordern die Menschen nicht nur dazu auf, Lügende zu entlarven, sie unter den moralischen Gesichtspunkt des Wahrhaftigkeitsgebotes zu stellen, sondern gleichzeitig auch dazu, das Weltgeschehen kritisch zu hinterfragen. Zu Bedenken ist dann, dass beanspruchte Wahrheiten, die der Lüge ihre moralischen Folgen entziehen, die Moralität der Wahrheit an ihre Grenzen bringt. Kritische Reflexivität bezieht sich dann nicht nur auf die Lüge, sondern auch auf die Wahrheitsansprüche der Mächtigen, auch sie sind Ausdrücke von Herrschaft, die im Zuge der Aufklärung und bis heute andauernd mit der Freiheit des bürgerlichen Subjektes verstrickt sind (vgl. Schmidt 2018). Das Wissen um die gesellschaftlichen Verstrickungen und das Leiden

an den herrschenden Mächtigen können dazu führen, dass Menschen lügen, um sich selbst in der Unmoral hervorbringen zu können, ohne am eigenen Leben zu verzweifeln. Lüge und Wahrheit sind dann nicht nur sprachlich manifestierte Momente von Macht und Herrschaft über andere, sondern auch Momente der Selbstbestimmung, die sich nicht an den Maßstäben aufgeklärter Vernunft messen lassen können (ebd.).

Die eng an die Individualisierungsdebatte gekoppelten Freiheitsdimensionen des Menschen schließt in gesellschaftlichen Modernisierungsprozessen die Möglichkeit des Menschen ein, sich in der Differenz zur Norm in seiner Identität zu erfahren, die Komponenten von Sein und Schein im Nichtidentischen auszuhandeln (vgl. ebd.). Die damit verbundene Abwendung gesellschaftlich manifestierter Moral für die eigene Lebensweise heißt nicht automatisch, dass eine Aufkündigung von Moral notwendig ist. Sondern sie macht darauf aufmerksam, zu fragen, was dazu führt, dass gesellschaftliche Normen akzeptiert, aber für das eigene Leben überschritten werden (vgl. ebd.).

Dazu ein Beispiel über die berufliche Karriere der „Hochstaplerin“ Cornelia E.: Cornelia E. fiel dreimal durchs Physikum und setzte, obwohl ihr Studium damit offiziell beendet war, dieses ungehindert fort. Am Ende ihrer Studienzeit fühlte sie „[die] Sehnsucht, „ausführen zu können, was ich lernte““ (Süddeutsche Zeitung vom 17.5.2010) und arbeitete mehrere Jahre als Ärztin in einem Universitätskrankenhaus, ohne über einen zertifizierten universitären Abschluss ihres absolvierten Medizinstudiums zu verfügen. Entsprechende Nachweise beruhten auf Urkundenfälschungen. Doch die Fälschungen flogen auf, Cornelia galt nun als Hochstaplerin und wurde angeklagt. Während der Gerichtsverhandlungen wurden ihre beruflichen Fähigkeiten nicht in Zweifel gezogen, sondern gelobt. Ihre Arbeit habe sich durch „gute Präsentation, gute[s] Fachwissen“ (ebd.) ausgezeichnet. Von dritter Seite wurde ihr fehlerfreie Arbeit, „großes Engagement und gute medizinische Fachkenntnis“ bestätigt (ebd.). Bemerkenswerter noch als die Tatsache, dass sich im Fall von Cornelia E. zeigt, dass zertifizierte Prüfungsabschlüsse ausschlaggebender für eine fachliche Qualifizierung zu sein scheinen, als die Fachkenntnisse und Kompetenzen, die sich die „falsche Kinderärztin im Laufe ihrer Tätigkeit angeeignet hat“ (ebd.), ist der folgende Kommentar zu diesem Fall vonseiten der Süddeutschen Zeitung: „E. war keine klassische Hochstaplerin. Sie wollte ja nicht jemand sein, der sie nicht war. Sie war eine gute Ärztin, nur zu früh aussortiert vom System“ (ebd.). Mit dem Entschluss, zu lügen und Zertifikate vorzutauschen, erwirkt Cornelia E., dass sie sie selbst sein kann. Damit widerspricht sie dem Bestehenden, der Moral, den gesellschaftlichen Konventionen – auch, indem sie gleichzeitig über diese verfügt.

Die Widerständigkeit des Subjektes, die sich im Lügen zeigen kann, ist auch immer zu verstehen als Möglichkeit, auf die längst schon vorhandenen gesellschaftlichen Brüche aufmerksam zu machen. Sich der Lüge im erwachsenenbildungswissenschaftlichen Sinne zuzuwenden, bedeutet anzuerkennen ist, dass nicht nur Wahrheit und Wahrhaftigkeit, sondern auch die Lüge in Bildungsprozessen eine Rolle spielen. Diese verweist dann vielleicht noch mehr als die Wahrheit auf die gesellschaftliche Verwobenheit von Bildungsprozessen, weil die Lüge deren ambivalentes Potenzial widerzuspiegeln scheint:

„Sie stabilisiert und destabilisiert den Menschen, sie zeigt die Verankerung des Menschen in Macht und Ohnmacht bei gleichzeitigem Handlungsbedarf. Sie erscheint als Ausweg aus gesellschaftlichen Anforderungen und Bedürfnissen, kann als Reaktion auf krisenhafte Zustände angewandt werden, hat verschiedene zeitliche Momente in sich, spiegelt die konfliktreiche von Zweifeln begleitete Dynamik des Individuums zwischen Innerlichkeit und gesellschaftlichen Bedingungen wider. Der Zweifel, das Krisenhafte als Motor von Bildungsprozessen kann in der Lüge seinen Ausdruck finden.“ (Schmidt 2018)

Bildung schließt auch die Mündigkeit des Menschen zum Widerstand ein: Wahrheiten als Lüge zu entlarven und zu lügen, um Wahrheiten als Lüge zu enttarnen. Dann besteht die Herausforderung darin, festzustellen, wer die Lügenden, wer die Wahrsprechenden, wer die Opfer der Lüge und die Opfer der (gefühlten) Wahrheit sind, wer beansprucht, wahr zu sprechen, warum gelogen wurde und warum den (absoluten) Wahrheiten und den Lügen Glauben geschenkt wurde. Den Lügendiskurs um bildungstheoretische Aspekte zu bereichern, bedeutet aus Sicht der Erwachsenenbildung, Reibungen zuzulassen, um Welt und Gesellschaft kritisch und in nicht-identischen Zusammenhängen denken zu können. Um zu diesem Selbstverständnis und dieser Aufgabe der Erwachsenenbildung zu gelangen, sei ein vorausgehendes kritisches Denken in Anlehnung an Adorno notwendig, das nicht ausschließlich auf die Praxis ausgerichtet ist, so Pongratz, weil es sich sonst um jenes kritische Moment verkürze, mit dem es dem herrschenden Betrieb vielleicht noch hätte widerstehen können (Pongratz 1995, S. 171).

Unklar bleibt in „postfaktischen“ Zeiten, welche Auswirkungen es hat, wenn Lüge und Wahrheit sich als normative Ungewissheiten offenbaren: Ist dann der Widerstand zwecklos?

Trost spendet ausgerechnet die Warnung in der *Minima Moralia* vor dem „Scheincharakter“ „der theoretischen Kritik“: „Die Welt ist das System des Grauens, aber darum tut ihr noch zuviel Ehre an, wer sie ganz als System denkt, denn ihr einigendes Prinzip ist die Entzweiung, und sie versöhnt, indem sie die Unversöhnlichkeit von Allgemeinem und Besonderem rein durchsetzt. Ihr Wesen ist das Unwesen; ihr Schein aber, die Lüge, kraft deren sie fortbesteht, der Platzhalter der Wahrheit.“ (Adorno 2003, Abschnitt 72) Was für ein Dilemma!

Anmerkung

- 1 Interview bei NBC-News „Meet the Press“ vom 22.1.2017, Transkript unter: www.nbcnews.com/meet-the-press/meet-press-01-22-17-n710491 [Zugriff: 28.3.2018].
- 2 Die sogenannte Powell-Lüge geht auf die Rede des US-Außenministers Collin Powell zurück, der am 5. Februar 2003 vor dem UN-Sicherheitsrat den Vorwurf erhob, der Irak sei im Besitz von Massenvernichtungswaffen. Powell untermauerte seinen Vorwurf mit Lügen und rechtfertigte damit die US-Intervention im Irak.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (2003): *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben.* Frankfurt am Main.
- Arendt, Hannah (2013): *Wahrheit und Lüge in der Politik. Zwei Essays.* Zürich.
- Augustinus, Aurelius (1986): *Die Lüge und Gegen die Lüge, übertragen und erläutert von P. Keseling.* Würzburg.
- Bublitz, Hannelore (2003): Foucaults Genealogie der Moral und die Macht. In: Junge, M. (Hrsg.): *Macht und Moral.* Wiesbaden. S. 101-118.
- Falsche Kinderärztin verurteilt. In: *Süddeutsche Zeitung, SZ.de* vom 17. Mai 2010. www.sueddeutsche.de/panorama/hamburg-falsche-kinderarztin-verurteilt-1.499146 [Zugriff: 28.3.2018].
- Foucault, Michel (2012): *Der Mut zur Wahrheit. Die Regierung des Selbst und der anderen II. Vorlesung am Collège de France 1983/84. Aus dem Französischen von Jürgen Schröder.* Berlin 2012.
- Gesellschaft für deutsche Sprache (2016): GfdS wählt „postfaktisch“ zum Wort des Jahres 2016“. gfdS.de/wort-des-jahres-2016/ [Zugriff: 28.03.2018].
- Hendricks, Vincent F./Verstergaard, Mads (2017): *Verlorene Wirklichkeit? An der Schwelle zur postfaktischen Demokratie.* In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 13, S. 4-10.
- Henz, Hubert (1971): *Lehrbuch der systematischen Pädagogik*, 3., neubearbeitete Auflage. Freiburg, Basel, Wien.
- Kant, Immanuel (1797): *Über ein vermeintes Recht aus Menschenliebe zu lügen.* In: *Berlinische Blätter*, 1, S. 301-314.
- Kant, Immanuel (1797/2013): *Die Metaphysik der Sitten.* Berlin.
- Ladenthin, Volker (2007): *Bildung und Lüge.* In: J. Müller, J./Nissing, H.-G.: *Die Lüge. Ein Alltagsphänomen aus wissenschaftlicher Sicht.* Darmstadt 2007, S. 103-128.
- Lallis, Eleanor (2009): *Lügen und Belogenwerden. Pädagogische Untersuchung zur wissentlichen Täuschung.* Augsburg.
- Leggewie, Claus (2017): *Wissenschaftsfreiheit in „postfaktischen“ Zeiten.* In: *Journal für politische Bildung*, 4, S. 42-47.
- Leibniz, Gottfried Wilhelm (1985): *Neue Abhandlungen über den menschlichen Verstand IV*, 2, § 14. *Philosophische Schriften III/2.* Darmstadt.
- Marschall, Stefan (2017): *Lügen und Politik im „postfaktischen Zeitalter.* In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 13, S. 17.22.
- Nietzsche, Friedrich (1873/1964): *Über Lüge und Wahrheit im außermoralischen Sinne.* In: F. Nietzsche: *Unzeitgemäße Betrachtungen.* München, S. 373-386.
- Pongratz, Ludwig A. (1994): *Zeitgeistsurfer Oder: Die Legende vom Ende emanzipatorischer Erwachsenenbildung.* In: L. A. Pongratz: *Sammlung. Fundstücke aus 30 Hochschuljahren.* Darmstadt 2010, tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/2439 [Zugriff: 28.3.2018] S. 159-162.
- Pongratz, Ludwig A. (1995): *Ohne Leitbild?* In: L. A. Pongratz: *Sammlung. Fundstücke aus 30 Hochschuljahren.* Darmstadt 2010, tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/2439 [Zugriff: 28.3.2018], S. 162-173.
- Pufendorf, Samuel (1711): *Acht Bücher vom Natur- und Völcker-Rechte. Anderer Theil.* 4. Buch. Frankfurt am Main.
- Schmidt, Katja (2018): *Lüge, Hochstapelei und Bildung. Bildungstheoretische Annäherungen und biographische Rekonstruktionen.* Bielefeld (im Erscheinen).
- Vogelmann, Frieder (2017): *Demokratische Wahrheit statt postfaktischer Politik.* In: *Journal für politische Bildung*, 1, S. 16-21.
- Zweig, Stefan (2007): *Der Kampf mit dem Dämon. Hölderlin. Kleist. Nietzsche.* Frankfurt am Main 2007.

Die Sprache ist alles?

Flucht und Migration als Themen für die politische Erwachsenenbildung

Martin Dust

Anmerkungen

Aus Sicht der Landesebene beleuchtet der Artikel den Umgang mit den großen gesellschaftlichen Herausforderungen durch die Flucht- und Migrationsbewegungen des Herbst 2015 in Niedersachsen. Während nach der Erstversorgung der Geflüchteten die sprachliche Integration unabhängig vom rechtlichen Status der Betroffenen durch das Land intensiv gefördert wurde, sind vergleichbare Bemühungen zur Förderung der politischen Bildung sowohl der Aufnahmegesellschaft als auch der Geflüchteten selbst weitgehend ausgeblieben.

1. Die Vorgeschichte

Integration und Migration waren und sind schon seit langem wichtige Themenfelder der Erwachsenenbildung in öffentlicher Verantwortung. Dies begann nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges mit der Integration der deutschen Kriegsflüchtlinge und Vertriebenen in die Nachkriegsgesellschaft der jungen Bundesrepublik und setzte sich mit den globalen Asyl- und Fluchtbewegungen fort. Institutionalisiert wurde diese Aufgabe mit der Einrichtung von Integrationskursen durch das 2005 aus den Vorläufern der Bundesdienststelle bzw. des Bundesamtes für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge gegründeten Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge. Zugleich wurde damit neben der Durchführung der Asylverfahren und Entscheidungen für die Asylanträge die genuine Zuständigkeit des Bundes für den Spracherwerb in Integrationskursen, die berufsbezogene Sprachförderung sowie die gesellschaftspolitische Integration festgeschrieben. Die Integrationskurse sollen die Eingliederung von Ausländern unterstützen, indem ihnen Angebote zum Erlernen der deutschen Sprache sowie zur Auseinandersetzung mit der Rechtsordnung, der Geschichte und der Kultur Deutschlands angeboten werden. Ausländer sollen so befähigt werden, dass sie ohne die Hilfe oder Vermittlung Dritter in allen Angelegenheiten des täglichen Lebens in Deutschland selbstständig handeln können. Der Integrationskurs umfasste

zunächst 600 Unterrichtsstunden als Basis- und Aufbausprachkurs sowie 45 Unterrichtsstunden als Orientierungskurs für die Einführung in Kenntnisse der deutschen Gesellschaft und Kultur. Der Orientierungskursanteil wurde 2012 auf 60 Stunden und 2016 auf 100 Stunden erhöht, um eine vertiefte Auseinandersetzung zu ermöglichen. Bis Oktober 2015 setzte die Teilnahme an einem Integrationskurs einen dauernden Aufenthalt in Deutschland und damit eine Aufenthaltserlaubnis voraus. Somit hatten bis dahin Asylbewerber und sogenannte Geduldete keinen Zugang zur Teilnahme an einem Integrationskurs. Laut Angaben des Deutschen Volkshochschulverbandes sind die Volkshochschulen der gewichtigste Partner des BAMF bei der Durchführung der Integrations Sprachkurse (www.dvv-vhs.de/themenfelder/integration).

Die überaus große Herausforderung, die im Herbst 2015 auf das Land Niedersachsen und die deutsche Gesellschaft zukommen sollte, zeichnete sich zwar nicht in der ganzen Dimension, aber in den wesentlichen Grundzügen bereits im Vorjahr 2014 ab. So war die Zahl der Asylerstanträge in Niedersachsen bereits von 2013 bis 2014 um mehr als 50 Prozent von 10.225 auf 15.416 gestiegen (www.ndr.de/nachrichten/Hintergrund-Fluechtlinge-in-Norddeutschland,fluechtlingehintergrund102.html). Die damalige rot-grüne Landesregierung in Hannover verharrete jedoch weitgehend in Untätigkeit, überließ das Feld den kommunalen Gebietskörperschaften oder begnügte sich mit Hinweisen auf die Zuständigkeit des Bundes. So wurden Anträge der Opposition, die sich für eine bessere Ausstattung der Erwachsenenbildung im Integrationsbereich einsetzten, monatelang durch Ausschüsse verwiesen oder sofort abgelehnt. Ähnlich ging es mit den Themenkomplexen der Unterbringung sowie der schulischen Integration. Daher traf die hoch anwachsende Zahl der Geflüchteten die Landesebene im Herbst 2015 derart unvorbereitet, dass sich das Land Niedersachsen bereits nach wenigen Wochen genötigt sah, die kommunalen Gebietskörperschaften mit dem 16.10.2015 bis weit in das Jahr 2016 um Amtshilfe bei der Unterbringung und Versorgung zu bitten.¹

2. Die Herausforderung

Ab dem Herbst 2015 stiegen die Zahlen der Geflüchteten rasant an. So wurden im Jahr 2015 in Niedersachsen 34.248 Asylerstanträge gestellt, 2016 waren es bereits 83.024 Erstanträge, von Januar bis September 2017 weitere 13.596 (www.fluechtlinge.niedersachsen.de). Die tatsächliche Anzahl Geflüchteter in Niedersachsen lag und liegt mit Sicherheit jedoch signifikant höher, da nicht alle Geflüchteten (sofort) Asylanträge stellen. So geht der Norddeutsche Rundfunk (NDR) von 133.000 Geflüchteten allein in 2015 und 2016 aus (www.ndr.de/nachrichten/Hintergrund-Fluechtlinge-in-Norddeutschland,fluechtlingehintergrund102.html). Bis November 2015 konnten Geflüchtete nicht an Integrationskursen teilnehmen, solange ihre Asylverfahren noch liefen, oder wenn sie lediglich geduldet wurden. Mittlerweile können auch geduldete Personen und Geflüchtete mit einer guten Bleibeperspektive einen solchen Kurs anfangen. Letzteres trifft aktuell auf Geflüchtete aus Eritrea, Iran, Irak,

Somalia und Syrien zu. Selbst nach dieser Öffnung bleibt einem großen Teil der Geflüchteten der Zugang zu Integrationskursen verwehrt.

Um auch diesen Geflüchteten die Möglichkeit zu geben, Deutsch zu lernen, hat die niedersächsische Landesregierung seit September 2015 durch das für die Erwachsenenbildung zuständige Ministerium für Wissenschaft und Kultur (MWK) entsprechende Sprachprogramme – weitgehend finanziert aus Bundesmitteln – aufgelegt. Gefördert wurden seit Herbst 2015 mit zunächst 5,3 Millionen Euro zweihundertstündige Sprachkurse für Geflüchtete sowie sechzigstündige Sprachkurse in Erstaufnahmeeinrichtungen, durchgeführt durch die Einrichtungen der nach Niedersächsischem Erwachsenenbildungsgesetz (NEBG) anerkannten Erwachsenenbildungseinrichtungen (Volkshochschulen, Heimvolkshochschulen sowie Landeseinrichtungen²). Im März 2016 wurde dieses Programm leicht verändert mit einem Fördervolumen von rund 8,4 Millionen Euro neu aufgelegt, seit März 2017 werden in einem ähnlichen Programm mit einem Fördervolumen von nunmehr rund 37,4 Millionen Euro dreihundertstündige Sprachkurse für Geflüchtete angeboten. Im Mai 2016 kamen Intensivsprachkurse für höherqualifizierte Geflüchtete mit einem Fördervolumen von rund 4,6 Millionen Euro hinzu. Wurde 2015 zunächst auch die Begleitung Ehrenamtlicher sowie die Bereitstellung einer Onlineplattform von Lernmaterialien durch das MWK gefördert, so wurde diese Förderung in 2016 bereits wiedereingestellt, die Begleitung des Ehrenamts beim Ministerium für Soziales (MS) gebündelt. In 2017 wurde die Sprachförderung durch das MWK weiter ausdifferenziert und um Förderlinien für Alphabetisierung und Grundbildung mit einem Fördervolumen von rund 4,5 Millionen Euro sowie den Erwerb von Schulabschlüssen mit einem Fördervolumen von rund 2,9 Millionen Euro ergänzt. Der Trend zur Ausdifferenzierung setzt sich auch in 2018 weiter fort. So wurde eine Förderlinie speziell für geflüchtete Frauen mit einem Volumen von rund 2,2 Millionen Euro aufgelegt.

Alle diesen Programmen ist gemeinsam, dass sie sich an Geflüchtete wenden, ohne deren Status genauer zu definieren. Das bedeutet, dass die Kursträger jeden geflüchteten Menschen aufnehmen können, unabhängig welcher rechtliche Status vorliegt. Sogar nicht registrierte Geflüchtete könnten an den Kursen teilnehmen. Damit hat das Land ein Sprachkursangebot geschaffen, das Menschen aufnehmen kann, die durch die Maschen der Integrationskurse fallen, weil sie aufgrund ihres Rechtsstatus keinen Anspruch darauf haben. Insgesamt wurden bis zum Frühjahr 2018 in den genannten Förderprogrammen mehr als 2.800 Kurse durchgeführt und rund 46.000 Teilnehmende³ erreicht. Was die Sprachförderung des Landes für die Geflüchteten angeht, dürfte Niedersachsen mit diesen Programmen und den damit verbundenen Fördersummen – auch und gerade im Bundesvergleich – weit vorne liegen.

3. Die Fehlstellen

Unglaublich war die Hilfsbereitschaft, mit der die Geflüchteten in Deutschland und in Niedersachsen begrüßt und unterstützt wurden. Die zivilgesellschaftlichen Initiativen und Impulse, das Engagement der Bürgergesellschaft waren groß. Die Bilder von Anfang September 2015, als die Geflüchteten willkommen geheißen und versorgt

wurden, gingen um die Welt. Die staatlichen Maßnahmen für die gesellschaftliche Integration fielen – verglichen mit den Investitionen in die Erstversorgung und den Spracherwerb – bedeutend spärlicher aus, die Veränderungen in der aufnehmenden Gesellschaft selbst wurden nur wenig wahrgenommen, teilweise sogar ausgeblendet. So verdienstvoll wie der Einsatz des Bundes und der Länder für die Integration auch ist, so fällt doch gerade in der Rückschau diese Konzentration auf die Erstversorgung und anschließend auf die Förderung des Spracherwerbs und der Beschäftigungsfähigkeit als Fehlstelle auf.

In die Förderung politischer Bildung sowohl für die Geflüchteten als auch für die aufnehmende deutsche Gesellschaft wurden bis heute staatlicherseits nur geringe Investitionen getätigt. Dabei ist gerade die aufnehmende Gesellschaft zu enormen Integrationsleistungen herausgefordert. Nur unter Beteiligung aller Kräfte kann gemeinsam und Schritt für Schritt eine Gesellschaft geformt werden, in der sich alle, die in Deutschland leben, wahrgenommen und vertreten fühlen. Dazu gehört auch, dass sich die Einwanderungsgesellschaft den Konflikten stellt, die in den letzten Monaten und Jahren sichtbar wurden. Migration, freiwillige ebenso wie erzwungene, bringt Spannungen und Konflikte hervor. Innerhalb der Aufnahmegesellschaft gibt es Sorgen, dass sich die vertraute Umgebung durch den Zuzug von Menschen aus anderen Kulturen verändert. Die Neuankömmlinge haben andere Sitten und Ansichten, andere Sprachen und Religionen und tragen auch andere Werte in den Alltag. Diese Probleme und Verunsicherungen dürfen nicht verschwiegen, sondern müssen gesellschaftlich und individuell bearbeitet werden. Deutlich wird dies auch daran, dass Niedersachsen bei den Angriffen auf Geflüchtete unter den westlichen Bundesländern in 2017 auf einem der obersten Plätze der Statistik rangiert. Hier kann und muss politische Bildung eine zentrale Rolle spielen.

Aber auch auf Seiten der Geflüchteten besteht massiver Bedarf an politischer Bildung. Das grundlegende Problem ist dabei vielfach, dass für die meisten der Geflüchteten Deutschland und Europa mit den hier üblichen Sitten und Gebräuchen, Regeln und Gesetzen völlig fremd ist. Unter anderem die Gleichstellung von Mann und Frau oder die Sichtbarkeit anderer Lebensformen und Identitäten können zu Irritationen und Verwirrung führen und Vorschub leisten für übergriffiges Verhalten. Ebenfalls unbekannt sind hiesige Standards etwa im Bereich Umweltschutz, zum Beispiel die Mülltrennung, der Nichtraucherschutz oder der Ruhestörung. Diese Herausforderungen sind in den Regelstrukturen mit zu bedenken. Zu einer verantwortungsvollen Flüchtlingspolitik gehört daher politische Bildung für Geflüchtete. Politische Bildung ist dabei mehr als das Grundgesetz in Übersetzung zu verteilen. Demokratie und Rechtsstaatlichkeit, die Idee einer Bürgergesellschaft, all dies muss erlernt werden. Toleranz und Kritikfähigkeit müssen vermittelt und immer wieder aufs Neue gestärkt werden. Integration umfasst mehr als die Beherrschung der deutschen Sprache, den Besitz eines Bildungsabschlusses und eine Erwerbstätigkeit. Letztlich ist Integration gesamtgesellschaftliche Beziehungsarbeit. Willkommenskultur ist in diesem Sinne mehr als eine (passive) Haltung. Die Gesellschaft muss die Neuankömmlinge aktiv, proaktiv in Empfang nehmen, ihnen erklären, was wichtig ist im sozialen Miteinander.

Nötig ist dafür eine konzentrierte Aktion der politischen Bildung, die sowohl die aufnehmende Gesellschaft als auch die Geflüchteten selbst als Zielgruppe in den Blick nimmt. Die Ressourcen dafür sind derzeit vorhanden. Mit den Einrichtungen der Erwachsenenbildung steht eine Struktur zur Verfügung derartige Programme schnell und zielgerichtet umsetzen und in die Fläche bringen zu können. Was nötig ist, ist der politische Wille diesen Weg zu gehen.

Anmerkungen

1. Erst zum 31.03.2016 konnte durch den zwischenzeitlichen Aufbau weiterer Erstaufnahmekapazitäten sowie die stark sinkenden Zahlen der Asylersanträge auf die Amtshilfe verzichtet werden.
2. Niedersachsen verfügt aktuell über 87 nach dem NEBG anerkannte Erwachsenenbildungseinrichtungen. Dies sind 57 Volkshochschulen, 23 Heimvolkshochschulen sowie 7 Landeseinrichtungen. Dies sind die Bildungseinrichtungen der Kirchen, der Sozialpartner, der ländlichen sowie der ökologischen Erwachsenenbildung: die Bildungsvereinigung Arbeit und Leben Niedersachsen e. V., das Bildungswerk der Niedersächsischen Wirtschaft gGmbH, das Bildungswerk der Vereinten Dienstleistungsgewerkschaft (ver.di) in Niedersachsen e. V., die Evangelische Erwachsenenbildung Niedersachsen, die Katholische Erwachsenenbildung im Lande Niedersachsen e. V., die Ländliche Erwachsenenbildung in Niedersachsen e. V. und der Verein Niedersächsischer Bildungsinitiativen e. V.
3. Die Zahl der Teilnehmenden ist noch als vorläufig zu betrachten, da die Meldung und Erfassung derselben aus den laufenden Maßnahmen noch endgültig nicht abgeschlossen ist.

Demokratiebildung, Demokratieförderung, Demokratiepädagogik, Demokratieerziehung, Demokratiedidaktik, Demokratielernen, Demokratieentwicklung... wie jetzt?

Die neue Unübersichtlichkeit in der politischen Bildung

Benedikt Widmaier

Zusammenfassung

Mit der Etablierung der Demokratiepädagogik wurde eine Vielzahl neuer Begriffe geschaffen, die als synonyme oder ergänzende Begriffe der politischen Bildung genutzt werden. Die Manifestierung dieser Begriffe zog eine ebensolche Vielzahl politischer Programme sowohl in der Kinder- und Jugendbildung als auch in der Erwachsenenbildung nach sich, die als neue Praxis auf der Basis dieser unklaren Begriffe eine parallele Systematik und Struktur der politischen Bildung fördern. Dies gilt es kritisch zu thematisieren.

Im vergangenen Jahr kündigte der Titel eines Beitrags in der Zeitschrift „Außerschulische Bildung“ eine Renaissance der politischen Bildung an (Becker 2017). Das wäre erfreulich, nachdem die gesellschaftliche Stimmung lange Zeit sehr antipolitisch war und das Politische selbst da außen vorgehalten wurde, wo es eigentlich im Zentrum stehen sollte. Während noch bis in die 1980er-Jahre hinein der Slogan von 1968 nachwirkte, dass das Private politisch sei, galt dann über viele Jahre eher der Slogan „Nichts ist politisch“ (vgl. dazu Widmaier 2009). Dass solche gesellschaftlichen Entwicklungen der Entpolitisierung auch den Bedeutungsverlust einer Profession mit dem Präfix „politische“ (Bildung) mit sich gebracht haben, ist zunächst nicht erstaunlich.

Anlass nun eine Renaissance der politischen Bildung zu wittern, war der im Frühjahr 2017 erschienene Jugendbericht der Bundesregierung, in dem in bemerkenswertem Umfang von politischer Bildung gesprochen wird (vgl. Widmaier 2017a). In den davor liegenden Jugendberichten wurde der Begriff „politische Bildung“ kaum, im letzten Jugendbericht 2013 überhaupt nicht (mehr) erwähnt. Im Mittelpunkt des Berichts 2013 stand stattdessen der Begriff „Engagement“, der im Text gleich 220 Mal auftauchte. Natürlich hätte man auch Engagement und politische Bildung in einen

sinnvollen, vielleicht sogar notwendigen Zusammenhang bringen können (vgl. etwa Götz u. a. 2015). Aber daran hat in diesen entpolitisierten Zeiten eben niemand gedacht.

1. Renaissance der politischen Bildung

Man reibt sich deshalb tatsächlich die Augen, wenn man den 15. Kinder- und Jugendbericht (KJB 2017/Bundestagsdrucksache 18/11050) liest. Zwar wird in der Jugendforschung, etwa in den Shell-Jugendstudien, seit einiger Zeit ein verhaltener Anstieg des Interesses der Jugend an Politik wahrgenommen. Der aktuelle Jugendbericht analysiert im Gegensatz dazu aber nicht mehr nur zurückhaltend, sondern fordert, politische Bildung (wieder) in den Vordergrund der Jugendforschung und der Jugendpolitik zu rücken.

Die politische Bildung genießt im Bericht quantitativ und qualitativ eine hohe Wertschätzung. Sowohl in der Stellungnahme der Bundesregierung als auch in der Zusammenfassung wird das etwa durch die beiden folgenden Zwischenüberschriften deutlich: „Neue Kultur der politischen Bildung und der Demokratiebildung“ (KJB 2017, S. 26) und „Politische Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe ist notwendiger denn je.“ (ebd., S. 67)

Konzeptionell wird dabei die außerschulische politische Bildung favorisiert. Ein zentraler Satz lautet folgerichtig: „Notwendig ist es, dass die Kinder- und Jugendarbeit das Politische ihrer eigenen Arbeit und die Notwendigkeit der politischen Bildung neu erkennt und entsprechende Ideen und Angebote der aktiven Beteiligung und des handelnden Engagements entwickelt.“ (KJB 2017, S. 67)

2. Etablierung der Demokratiepädagogik

Das klingt ambitioniert. Aber wer soll denn, neben den hier benannten Jugendverbänden, die Wiederbelebung der politischen Bildung in die Hand nehmen? Oder geht es gar nicht um politische Bildung im engeren Sinne? Und worum geht es dann?

Seit langem schon gibt es die Tendenz im Zuge einer sich ausdifferenzierenden Profession weniger von „Politik“ und „dem Politischen“ als Gegenstand der politischen Bildungsarbeit zu sprechen, sondern vorzugsweise von „Demokratie“ und „dem Demokratischen“. Die Begründung dafür passte in ihre Zeit. Denn die zunehmende Unzufriedenheit der Bürgerinnen und Bürger mit der Politik und der politischen Klasse erreichte einen ersten Höhepunkt in den 1990er Jahren. 1992 war „Politikverdrossenheit“ das Wort des Jahres.

Anfang der 2000er Jahre entwickelte sich auch die wissenschaftlich-pädagogische Debatte über politische Bildung in eine vergleichbare antipolitische Richtung. Peter Fauser und Wolfgang Edelstein stellten damals in einem Gutachten, das Ausgangspunkt eines großen Modellprojekts mit dem Titel „Demokratie lernen und leben“ war, eine Verbindung zur Politikverdrossenheit der Jugend her (Edelstein/Fauser 2001, u. a. S. 11 f.). Für sie war klar, dass man „auf politisches Interesse [der Jugend]

im weiteren Sinne [...] bei einem Programm ‚Demokratie lernen und leben‘ nicht setzen“ könne (ebd., S. 14). Sie sprachen weiterhin von Entpolitisierung, Verdrossenheit, Distanz, Ausgeliefertsein, extremer Komplexität der Politikmaterie, Ohnmacht sowie Korruptionsverdacht.

So zeichneten Fauser/Edelstein unkritisch ein die Politik und das Politische diskreditierendes Gesamtbild nach. Statt eine politisch-pädagogische Gegenstrategie zur Rehabilitierung der Politik und des Politischen zu entwickeln, favorisieren sie den Begriff der „Demokratie“ und lieferten damit eine Begründung für eine neue „Demokratiepädagogik“: Demokratie bezeichne „eine historische Errungenschaft.“ Sie als „Lebensform, als Gesellschaftsform und als Regierungsform“ zu erhalten, hänge „von dem Wissen, den Überzeugungen und der Bildung aller“ ab. Im Vergleich zur negativen Beschreibung des Erfahrungsraums Politik heißt es pathetisch, „Demokratie wird erfahren durch die Verbindung von Zugehörigkeit, Mitwirkung, Anerkennung und Verantwortung.“ (ebd., S. 18)

Mit dem BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“ (www.blk-demokratie.de) etablierte sich die Demokratiepädagogik und wurde später durch einen 2005 gegründeten eigenen Verband, die Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik (DeGeDe), nachhaltig abgesichert. Die DeGeDe besetzte u. a. erfolgreich wichtige Felder der politischen Frühsozialisation, wie das Demokratielernen im Kindergarten, den Klassenrat in der Grundschule, aber auch das Lernen durch Engagement (Service Learning) im Jugendalter und damit Praxisfelder, die die politische Bildung nicht im Blick hatte. Insofern war sie von Anfang an eine sinnvolle pädagogische Ergänzung im Sinne eines „epigenetischen Entwicklungsmodells“ (Krappmann 2000, S. 80 f.), in dem politische Bildung aufbauen kann auf Grundlagen, die durch demokratiepädagogische Erziehung und Bildung gelegt wurden.

3. Neue Unübersichtlichkeit

Nach der Etablierung der Demokratiepädagogik tauchten weitere Begriffe auf, die gewissermaßen synonyme oder ergänzende Termini für politische Bildung sind. Soweit das für die 2000er-Jahre nachweisbar ist, benutzte die Erziehungswissenschaftlerin Viola B. Georgi zum ersten Mal in einer ihrer Publikationen die vier Begriffe Demokratielernen, Demokratiebildung, Demokratieförderung und Demokratiepädagogik synonym, ohne diese voneinander abzugrenzen (Georgi 2006, insbes. S. 11 ff.).

Dem Großtrend folgte im Jahr 2009 dann die Kultusministerkonferenz (KMK) mit einem Beschluss zur „Stärkung der Demokratieerziehung“ und fügte so der Reihe der Begriffe von Georgi einen weiteren Terminus hinzu. Auch im Papier der KMK gehen diese Begriffe quasi synonym durcheinander. Es wird davon gesprochen, dass „Demokratielernen [...] Grundprinzip in allen Bereichen [der] pädagogischen Arbeit“ der Schule und dass „Demokratieerziehung [...] Aufgabe aller Fächer“ sein soll. Die „Realisierung von Demokratieerziehung und demokratischer Schulkultur [solle ein] Kriterium von Schulentwicklung“ sein.

Last but not least sei auf eine Publikation mit dem Titel „Demokratiedidaktik“ hingewiesen (Lange/Himmelmann 2010). Die beiden Herausgeber sind für die hier

vorgestellte Entwicklung wichtige Protagonisten. Gerhard Himmelmann hat mit seinem Buch „Demokratie-Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform“ (2001) eines der wichtigsten frühen Referenzwerke der Demokratiepädagogik verfasst. Und Dirk Lange war 2013 als Professor für Didaktik der politischen Bildung der maßgebliche Initiator und Gründer des „Instituts für Didaktik der Demokratie“ an der Leibniz Universität Hannover (www.demokratiedidaktik.de).

Erziehung, Bildung, Förderung, Lernen, Didaktik und Pädagogik sind jeweils für sich genommen bereits komplizierte, komplexe Begriffe, die sinnvollerweise voneinander zu unterscheiden sind. Und erst recht stellen sich Fragen nach den Bedeutungen der Worte, wenn all diese Begriffe mit dem Vorwort „Demokratie“ verbunden werden. Ein Standardwerk zu Demokratie-Theorien, auf das auch in der politischen Bildung gerne zurückgegriffen wird, stellt für die Moderne acht, für die Gegenwart fünfzehn weitere Demokratietheorien vor. Dabei können wir davon ausgehen, dass es sich bereits um eine sehr reduzierte Auswahl handelt (Massing u. a. 2012). Alleine die arithmetisch hoch gerechnete Kombination aus politikwissenschaftlichen Demokratie- und erziehungswissenschaftlichen Bildungsbegriffen ist so groß, dass die Frage, was wir denn aus dieser neuen Unübersichtlichkeit zusammengesetzter Begriffe in reflektierte Theorie und Praxis politischer Bildung im 21. Jahrhundert transferieren wollen, kaum auf eine schnelle Antwort hoffen kann.

Die politische Bildung hat lange gebraucht, bis sie nach 1945 ein professionelles Selbstverständnis entwickelt hat. Heute versteht sich aber die schulische Politikdidaktik selbstbewusst als eigene Wissenschaft (Massing 2011). Aber auch für die non-formale politische Jugend- und Erwachsenenbildung lässt heute ein professionelles Selbstverständnis beschreiben (vgl. u. a. Bielenberg 2016 u. Widmaier 2010). Die mit Demokratie kombinierten Begriffe und potentiellen Bildungsaufgaben aber sind schwammig und für die Beschreibung einer Profession (bisher) nicht geeignet (vgl. zum Professionsverständnis politischer Erwachsenenbildung auch Scheidig 2016).

4. Vielfalt der Begriffe etabliert sich

In jüngster Zeit erschienen zur politischen Bildung und zum Demokratielernen einige Stellungnahmen von Verbänden oder Themenausgaben von Zeitschriften. Meines Erachtens lässt sich damit die Hypothese einer Renaissance der politischen Bildung nicht weiter verifizieren. Im Gegenteil bleibt es bei einer Vielzahl von Begriffen und einer allgemeinen Unübersichtlichkeit.

Ende 2017 haben zwei wichtige jugendpolitische Akteure Erklärungen zur politischen Bildung herausgegeben. Das Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ), des nationalen Zusammenschlusses für die Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, hat den Titel „Politische Bildung junger Menschen – ein zentraler Auftrag für die Jugendarbeit“ (AGJ 2017). Das für eine Positionsbestimmung recht umfangreiche Papier vermeidet konsequent die oben benannten mit „Demokratie“ kombinierten Begriffe und gewinnt damit eine große Stringenz. Es arbeitet ein „Begriffsverständnis politischer Bildung“ heraus und stellt dabei „das Politische“ in den Mittelpunkt, womit „nicht allein (Partei-)Politik und das Wissen über

politische Systeme gemeint ist, sondern vielmehr die Art und Weise, wie Menschen gemeinsam ihre öffentlichen Angelegenheiten regeln.“ (AGJ 2017, S. 2) Im Mittelpunkt des Papiers steht die Orientierung auf Partizipation, Interessenorientierung und politisches Handeln. Der zugrundeliegende Politikbegriff ist an Macht und Herrschaft orientiert und es wird deutlich gemacht, dass „vermeintlich individuelle Herausforderungen auch eine politische Dimension haben.“ (AGJ 2017, S. 3)

Die AGJ hat parallel die Ausgabe 04/2017 ihrer Zeitschrift „Forum Jugendhilfe“ unter das Thema „Im Fokus – Politische Bildung“ gestellt. Im Vergleich zur Stringenz der Positionsbestimmung wird deutlich, wie vielfältig (und damit unspezifisch) sich die Praxis von politischer Bildung darstellt. In den Überschriften der einzelnen Beiträge tauchen etwa die Begriffe Europa, Kooperation mit Schule, Digitalisierung, Jugendverbandsarbeit, kulturelle Jugendbildung und Jugendsozialarbeit auf. Alle Bereiche werden aber konsequent (auch begrifflich) mit „politischer Bildung“ in Verbindung gebracht.

Zeitgleich im Dezember 2017 hat das Bundesjugendkuratorium (BJK) ein Thesenpapier mit dem Titel „Demokratie braucht alle. Thesen zu aktuellen Herausforderungen und zur Notwendigkeit von Demokratiebildung“ herausgegeben. Als ein von der Bundesregierung eingesetztes Sachverständigen-gremium ist das BJK das wichtigste jugendpolitische Beratungsgremium in Deutschland. Warum ausgerechnet das BJK, das natürlich auch die Kinder- und Jugendberichte mit verantwortet, in seinem Thesenpapier konsequent den Begriff „politische Bildung“ vermeidet, der im Jugendbericht im Mittelpunkt steht, ist völlig inkonsequent und nicht nachvollziehbar. Ärgerlich ist vor allem, dass nur an einer einzigen Stelle vom „Fach der politischen Bildung“ gesprochen und damit der Eindruck erweckt wird, dass ein formales Schulfach politische Bildung abzugrenzen ist von der Demokratiebildung in der non-formalen Jugend- und Erwachsenenbildung (BJK 2017, S. 3). Das ist meines Erachtens fatal! Auch sonst entspricht das BJK-Papier nicht den Ansprüchen, die man an ein hochkarätiges Expertengremium stellen darf. In den gesellschaftlichen Diagnosen zur Situation der Jugend werden altbekannte Allgemeinplätze wiederholt. Eine echte innovative Richtung ist im Vergleich zu früheren Verlautbarungen und Aktionen des BJK – etwa der Kampagne „Bildung ist mehr als Schule“ aus dem Jahr 2002 – nicht zu erkennen.

Die Zeitschrift „EB-Erwassenenbildung“ der Katholischen Erwachsenenbildung Deutschland (KEB) hat ihrem Heft 1/2018 den Titel „Demokratieentwicklung“ gegeben – ein weiterer Begriff in unserer Reihe neuer politisch-pädagogischer Unübersichtlichkeit. Immerhin wird dort im Editorial einigermaßen plausibel vermittelt, warum dieser Titel gewählt wurde und es wird eine Verbindung geschaffen zu der oben beschriebenen konstituierenden Denkweise der Demokratiepädagogik. Demokratie sei „vor allem auch eine Lebensform“. Und „so gesehen bekommt politische Bildung [...] eine umfassende gesellschaftliche und persönlichkeitsbildende Dimension.“

5. Neue Praxis auf der Basis unklarer Begriffe

Aus den bisherigen Ausführungen ist deutlich geworden, dass den Begriffen wie Demokratieförderung, Demokratielernen, Demokratiebildung, Demokratiedidaktik, Demokratieverziehung und Demokratieförderung, mit Ausnahme der Demokratiepädagogik, weder theoretisch noch praktisch ausgearbeitete pädagogische Konzepte zugrunde liegen.

Vielleicht ist es deshalb kein Zufall, dass die Bundesregierung in ihrer „Strategie [...] zur Extremismusprävention und Demokratieförderung“ 2016 zwar eine Begriffsbestimmung wagt, am Ende aber auf die altbewährte politische Bildung zurückgreift und sie als erstes Handlungsfeld der Demokratieförderung benennt:

„Die Bundesregierung versteht unter Demokratieförderung Angebote, Strukturen und Verfahren, die demokratisches Denken und Handeln stärken, eine demokratische politische Kultur auf Grundlage der wertgebundenen Verfassung fördern und entsprechende Bildungsprozesse und Formen des Engagements anregen. Dazu gehören zum einen Maßnahmen, die demokratieförderliche Rahmenbedingungen und Strukturen aufrechterhalten und verbessern, beispielsweise in Form des Ausbaus von Beteiligungskulturen und -verfahren sowie die Stärkung von Personen in ihrer Urteilskraft und Teilhabe in demokratischen Prozessen und in ihrer Handlungskompetenz gegenüber demokratiefeindlichen Haltungen. Einen wichtigen Beitrag hierzu leistet ein diskursiver Demokratieschutz, der darauf beruht, dass gesellschaftliche und politische Akteure in einer Demokratie mit aufklärenden Argumenten ihre Werte darlegen und verteidigen. Eine besondere Rolle spielt hierbei die politische Bildung.“ (BMFSFJ 2016, S. 11)

Bildungs- und jugendpolitisch hat die Bundesregierung die Strategie zur Extremismusprävention und Demokratieförderung mit dem Bundesprogramm „Demokratie leben“ in die Praxis umgesetzt. Die in dieses Programm investierten Mittel hatten in den vergangenen Jahren einen enormen Zuwachs. Von einem zum anderen Haushaltsjahr stiegen die Mittel um 50 % und lagen dann 2017 bei 104 Mio. Euro.¹ Diese umfangreiche Ausstattung führte schnell zum Aufbau von neuen institutionellen Strukturen: Auf der Ebene der Bundesländer wurden sogenannte „Landesdemokratiezentren“ aufgebaut, auf der kommunalen Ebene sogenannte „Partnerschaften für Demokratie“. Darüber hinaus werden, eng begleitet vom Ministerium selbst, 35 neue bundeszentrale Träger der Demokratieförderung aufgebaut und die Zahl der sogenannten Modellprojekte unter dem Dach von „Demokratie leben“ ist schnell angestiegen (vgl. www.demokratie-leben.de).

Ironischerweise verdanken wir die aktuell besten und detailliertesten Informationen zur Entstehung, zum Hintergrund und zur Verteilung der Fördermittel im Bundesprogramm „Demokratie leben“ einer Anfrage der AfD im Deutschen Bundestag. Die Anfang März 2018 erschienene Antwort der Bundesregierung listet minutiös auf, wie und wohin die Fördermittel geflossen sind. Für eine kritische Analyse des Bundesprogramms ist das sehr interessante Quellenmaterial (Deutscher Bundestag 2018).

Eine fachliche Debatte über das Programm „Demokratie leben“ fängt gerade erst an (vgl. Widmaier 2017 und 2018). Der Bundesausschuss Politische Bildung (bap),

der bundesweite Zusammenschluss der Träger der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung, beschäftigt sich seit einem Jahr intensiv mit dem Thema. Vorbereitet von der AG Grundsatzfragen des bap fand im November 2017 ein Fachtag in Berlin und im Februar 2018 eine Fachtagung im Haus am Maiberg in Heppenheim statt. Beide Veranstaltungen – insbesondere die Tagung in 2018 mit dem Titel „Was heißt Demokratieförderung – und welche Rolle spielt dabei die politische Bildung“ – waren zunächst darauf angelegt Klärungsbedarf anzumelden und Kommunikationsräume zwischen „neuen“ Trägern der Demokratieförderung (vgl. dazu Bielenberg 2017, insbes. S. 11 f.) und „alten“ Trägern der politischen Bildung zu schaffen.

6. Paradigmenwechsel und Strukturwandel kritisch diskutieren

Die Zeit für eine solche intensive fachliche Diskussion ist längst überfällig. Deshalb ist es zu begrüßen, dass sich inzwischen – wenn auch etwas halbherzig, weil die Stellungnahme lange nicht veröffentlicht worden ist – auch die Landeszentralen für politische Bildung zu Wort gemeldet haben. Die Landeszentralen melden zurecht Bedenken an, dass „Parallelstrukturen unter dem Label ‚Demokratiepädagogik‘ entstehen“ (Landeszentralen 2018, S. 1).

Die Problemanzeige der Landeszentralen bezieht sich insgesamt auf die beiden hier beschriebenen Entwicklungen eines inhaltlichen Paradigmenwechsels – von der politischen Bildung zur Demokratiepädagogik inkl. aller hier genannten Begriffe und Felder – sowie den institutionellen Strukturwandel mit einem massiven Aufbau von neuen Trägerstrukturen (vgl. Widmaier 2018). Der inhaltliche Paradigmenwechsel hat, wie wir gesehen haben, bereits eine längere Entwicklungsgeschichte hinter sich. Die inflationäre Schaffung neuer, der „Demokratiepädagogik“ ähnlicher Begriffe, ohne eine fundierte inhaltliche und konzeptionelle Bestimmung oder Abgrenzung, ist meiner Meinung nach nicht sinnvoll. Wenn die politische Bildung sich als eigenständige Profession versteht und behaupten will, muss sie eine Debatte darüber führen.

Eine solche klärende Fachdebatte ist vor allem deshalb wichtig, weil seit über einem Jahr konkrete Pläne und Entwürfe für ein „Demokratiefördergesetz“ bekannt geworden sind (vgl. Widmaier 2017). Mit einem solchen Gesetz, das vor allem die SPD als ihr Projekt ansieht, sollen die mit dem Bundesprogramm „Demokratie leben“ aufgebauten institutionellen Strukturen in eine dauerhafte und nachhaltige Förderung überführt werden. Damit wären die Parallelstrukturen in der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung endgültig und dauerhaft etabliert.

Anmerkungen

- 1 Auch wenn es bekanntermaßen schwierig ist, Äpfel mit Birnen zu vergleichen, scheint mir ein Vergleich mit den Fördermitteln für Maßnahmen der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung zumindest erhellend. Die Bundeszentrale für politische Bildung stelle in den letzten Jahren ca. 10 Mio. Euro p. a. für die Erwachsenenbildung zur Verfügung und aus dem Programm „Politische Bildung“ im Kinder- und Jugendplan stand eine ähnliche Summe für die non-formale politische Jugendbildung in Deutschland zur Verfügung.

Literatur

- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) (2017): Politische Bildung junger Menschen – eine zentraler Auftrag für die Jugendarbeit. Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe, Berlin.
- Becker, Helle (2017): Die Zeiten sind günstig! Zur Renaissance der politischen Bildung im Kinder- und Jugendbericht, in: Außerschulische Bildung, Heft 2/2017, S. 81.
- Bielenberg, Ina (2016): Die zivilgesellschaftlichen Institutionen und Träger der politischen Erwachsenenbildung, in: Klaus-Peter Hufer/Dirk Lange (Hrsg.), Handbuch Politische Erwachsenenbildung, Schwalbach/Ts., S. 272 – 280.
- Bielenberg, Ina (2017): Es gibt immer noch was zu tun. Entwicklungspotentiale politischer Jugendbildung, in: Forum Jugendhilfe, Heft 4/2017, S. 9 – 15.
- Bundesjugendkuratorium (BJK) (2017): Demokratie braucht alle. Thesen zu aktuellen Herausforderungen und zur Notwendigkeit von Demokratiebildung, München.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2016): Strategie der Bundesregierung zur Extremismusprävention und Demokratieförderung, Berlin.
- Deutscher Bundestag (2018): Das Bundesprogramm „Demokratie leben! Aktiv gegen Rechtsextremismus, Gewalt und Menschenfeindlichkeit“, Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage des Abgeordneten Stephan Brandner und der Fraktion der AfD (Drucksache 19/744), Drucksache 19/1012 vom 01.03.2018, Berlin.
- Edelstein, Wolfgang, Fauser, Peter (2001): Demokratie lernen und leben. Gutachten für ein Modellversuchsprogramm der BLK, (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 96), Bonn.
- Georgi, Viola B. (2006): Demokratie lernen in der Schule. Leitbild und Handlungsfelder, Berlin.
- Götz, Michael/Wohnig, Alexander/Widmaier, Benedikt (Hrsg.) (2015): Soziales Engagement politisch denken. Chancen für politische Bildung, Schwalbach/Etz.
- Himmelmann, Gerhard (2001), Demokratie-Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform, Schwalbach/Ts.
- Krappmann, Lothar (2000), Politische Sozialisation in Kindheit und Jugend durch Partizipation an alltäglichen Entscheidungen – ein Forschungskonzept, in: Hans-Peter Kuhn, Harald Uhlendorff, Lothar Krappmann (Hrsg.), Sozialisation zur Mündigkeit, Opladen 2000, S. 77 – 92.
- Landeszentralen für politische Bildung (2018): Stellungnahme der Landeszentralen für politische Bildung vom 29.01.2018 zu den Planungen der Bundesregierung zur Ausweitung des Programms „Demokratie leben“, zur Etablierung eines „Nationalen Präventionsprogramms gegen islamischen Extremismus“ und zur Schaffung eines Demokratiefördergesetzes, in: Polis, Heft 2/2018, Schwalbach/Ts.
- Lange, Dirk, Himmelmann, Gerhard (Hrsg.) (2010): Demokratiedidaktik. Impulse für politische Bildung, Wiesbaden.
- Massing, Peter, Breit, Gotthard, Buchstein, Hubertus (Hrsg.) (2012): Demokratie-Theorien von der Antike bis zur Gegenwart, 8. völlig überarb. Aufl., Schwalbach/Ts.
- Massing, Peter (2011): Politikdidaktik als Wissenschaft, Schwalbach/Ts.
- Scheidig, Falk (2016): Professionalität politischer Erwachsenenbildung zwischen Theorie und Praxis. Eine empirische Studie zu wissensbasierter Lehrstätigkeit, Bad Heilbrunn.
- Widmaier, Benedikt (2009): Nichts ist politisch? Zunehmende Entpolitisierung fordert die politische Bildung heraus, in: EB – Erwachsenenbildung, Heft 3/2009, S. 145 – 149.
- Widmaier, Benedikt (2010): Non-formale politische Bildung in Deutschland, in: Bettina Lösch, Andreas Thimmel (Hrsg.), Kritische politische Bildung. Ein Handbuch, Schwalbach/Ts. 2010, S. 471 – 482.
- Widmaier, Benedikt (2017a): Wachsende Bedeutung der politischen Bildung? Anmerkungen zum 15. Kinder- und Jugendbericht, in: Deutsche Jugend, Heft 7-8/2017, S. 324 – 330.

- Widmaier, Benedikt (2017b): Sollte die fdGO-Formel der Kern eines Demokratiefördergesetzes sein?, in: Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement (Hrsg.), Newsletter für Engagement und Partizipation in Deutschland, 10/2017 vom 18.05.2017, Berlin.
- Widmaier, Benedikt (2018): Strukturwandel der non-formalen Politischen Bildung in Deutschland, in: Anja Besand, Uwe Gerhard, Susann Gessner (Hrsg.), Politische Bildung mit wachem Blick. Festschrift für Wolfgang Sander zum 65. Geburtstag, Schwalbach/Ts., S. 146 – 157 (i. E.).



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

NON-FORMALE POLITISCHE BILDUNG

Anke Grotlüschen, Sabine Schmidt-Lauff,
Silke Schreiber-Barsch, Christine Zeuner (Hg.)

Das Politische in der Erwachsenenbildung

Peter Faulstich (1946-2016) hat die Erwachsenenbildung in vielfältiger Weise beeinflusst und sich in Wissenschaft, Praxis und Politik für sie engagiert. Zu seinen zentralen Forderungen gehörte es, „das Politische in der Erwachsenenbildung“ nicht aus den Augen zu verlieren – eine Auffassung, die in der Disziplin durchaus kontrovers diskutiert wird. Der Band folgt einer Tagung, die 2017 zur Erinnerung an Peter Faulstich veranstaltet wurde. Die aus der Tagung hervorgegangenen drei Diskurse erörtern in diesem Band das Politische im Bezug auf Erwachsenenbildung, auf Lerntheorien sowie auf Internationalität.



ISBN 978-3-7344-0725-3
272 S., € 29,90

Subskriptionspreis: € 23,90

E-Book: 978-3-7344-0726-0
(PDF), € 23,99

Barbara Menke, Wibke Riekmann (Hg.)

Politische Grundbildung

Inhalte – Zielgruppen – Herausforderungen

Politische Grundbildung verfolgt das Ziel, Menschen, die aus unterschiedlichen Gründen von politischer Teilhabe ausgeschlossen sind oder ausgeschlossen werden, eine stärkere politische Partizipation zu ermöglichen. In diesem Band werden Inhalte, Begriff und Zielgruppen sowie die praktische Umsetzung politischer Grundbildung diskutiert. Die Beiträge regen dazu an, Grundbildung kritisch zu reflektieren. Dabei wird auch die Kernfrage erörtert, wer mit welchen Interessen (politische) Grundbildung definiert, fördert und ausgestaltet.



ISBN 978-3-7344-0540-2,
160 S., € 19,90

E-Book: 978-3-7344-0541-9
(PDF), € 15,99

Die außerschulische politische Jugend- und Erwachsenenbildung findet in vielfältigen Arbeitskontexten statt. Diese Kontexte verknüpft die Reihe NON-FORMALE POLITISCHE BILDUNG. Alle Publikationen der Reihe schlagen eine Brücke zwischen theoretischer Reflexion und praktischer Arbeit und sind dadurch eine gewinnbringende Lektüre für alle, die im Feld der politischen Bildung tätig sind.

www.wochenschau-verlag.de



[www.facebook.com/
wochenschau.verlag](https://www.facebook.com/wochenschau.verlag)



[@wochenschau-ver](https://twitter.com/wochenschau-ver)



Digitale Mediennutzung in der Inklusionsarbeit

Das Autorenteam formuliert eine Theorie zum Lehren und Lernen mit Medien an Hochschulen. Ziel ist ein gleichberechtigter Zugang für alle Mediennutzenden, unabhängig von deren Medienerfahrung, -kompetenz oder Lebenshintergrund.



Birte Heidkamp, David Kergel

E-Inclusion – Diversitätssensibler Einsatz digitaler Medien

**Überlegungen zu einer bildungstheoretisch
fundierten Medienpädagogik**

2018, 132 S., 24,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5902-0

Als E-Book bei wbv.de

wbv Media GmbH & Co. KG · Bielefeld

Geschäftsbereich wbv Publikation

Telefon 0521 91101-0 · E-Mail service@wbv.de · Website wbv.de



Berichte

Jeder Zweite nimmt mindestens einmal im Jahr an einer Weiterbildung teil

Adult Education Survey erschienen: Studie liefert Erkenntnisse zu Weiterbildungsverhalten in Deutschland seit 1979

Jeder zweite Deutsche nimmt mindestens einmal im Jahr an einer Weiterbildung teil. Damit ist die Teilnahmequote an Weiterbildung seit 2012 ungebrochen hoch. Die über 50-Jährigen haben ihre Weiterbildungsbeteiligung in den letzten zehn Jahren sogar noch gesteigert. So das Ergebnis des Adult Education Survey, AES. Grundlage des nun erscheinenden Ergebnisberichts sind mehr als 7.000 Interviews.

Die Hälfte aller Deutschen im Alter zwischen 18 und 64 Jahren hat im Jahr 2016 an mindestens einer Weiterbildungsmaßnahme teilgenommen. Der Forschungsverbund AES, dem das DIE angehört, geht darin den zentralen Fragen zum Weiterbildungsverhalten nach: Wer nimmt wie oft und wie lange an Weiterbildung teil – und wer nicht? Welche Voraussetzungen führen zu einer Teilnahme?

Die Weiterbildungsbeteiligung zwischen verschiedenen Altersgruppen nähert sich langfristig an. Am weiterbildungsaktivsten sind die 35- bis 49-Jährigen mit einer Teilnahmequote von 55 Prozent, gefolgt von den 18- bis 34-Jährigen mit 49 Prozent. Die 50- bis 64-Jährigen zeigen mit 46 Prozent im Trend eine zunehmende Beteiligung.

Der AES 2016 bildet erstmals auch die Teilnahmequote der 65- bis 69-Jährigen ab, sie liegt bei 21 Prozent, ein

Wert der für die größtenteils nicht Erwerbstätigen durchaus hoch zu nennen ist. Ebenso erstmals erhoben wurde die Frage nach der Übertragbarkeit der erworbenen Kenntnisse in den Alltag. Ob und wie jemand etwas lernt, ist in hohem Maß abhängig von der Gestaltung des Lehr-Lern-Prozesses. Bei allgemein hoher Zufriedenheit (95 %) wird der Transfererfolg hingegen zurückhaltender bewertet: Bei 36 Prozent der Teilnehmenden stimmen die Teilnehmenden eher nicht oder gar nicht zu, dass sie nun in der täglichen Praxis anders agieren. Besser gelingt der Transfer, wenn man Teilnehmenden schon während des Trainings zeigt, wie man Erlerntes in den Alltag einbaut. Erstmals wurde auch der Nutzungsgrad digitaler Medien erhoben. Insgesamt erfolgt knapp die Hälfte aller Bildungsaktivitäten mindestens manchmal in digital gestützter Form.

Die Erkenntnisse über Teilnahmequoten und Weiterbildungsbereitschaft sind die zentrale Arbeitsgrundlage für die Erforschung von Bildung und Lernen im Erwachsenenalter. Der AES stellt Fragen und setzt sie in gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge; damit liefert er relevante Argumente für strategische Anliegen von Bildungspraxis und -politik. So beteiligen sich beispielsweise abhängig Beschäftigte mit unbefristetem Arbeitsvertrag (58 %) deutlich häufiger an Weiterbildung als solche mit befristetem Vertrag (51 %).

Der AES wird seit 2007 im Abstand von zwei bis drei Jahren durchgeführt und setzt das „Berichtssystem Weiterbildung (BSW)“ fort, das von 1979 an Daten zum Weiterbildungsverhalten in Deutschland erhoben hat. Er erscheint in der Studien-Reihe DIE Survey des Bonner Bildungsforschungsinstitutes. Das Forschungsprojekt AES wird von einem Verbund aus Kantar Public (Konsortialführerschaft), dem Bundesinstitut für

Berufsbildung (BIBB), der Freien Universität Berlin sowie dem DIE und der Universität Gießen im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) umgesetzt.

Link zur Studie: www.die-bonn.de/id/36788 oder bestellbar bei www.wbv.de

Quelle: www.die-bonn.de/institut/wir-ueber-uns/presse/mitteilungen/AES/default.aspx

Rund 18 Mrd. Euro aus eigener Tasche BIBB-Analyse zu Aufwand und Nutzen beruflicher Weiterbildung

Die eigene berufliche Weiterbildung hat für viele Menschen einen sehr hohen Stellenwert. Dies verdeutlicht eine Analyse des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB). Der Analyse zufolge tragen die Teilnehmenden mit fast 18 Milliarden Euro jährlich einen beträchtlichen Teil zur Finanzierung ihrer beruflichen Weiterbildung bei. Auch die Arbeitgeber sind beim Thema Weiterbildung aktiv. Die überwiegende Zahl der Weiterbildungen wird durch sie gefördert. Sie unterstützen die Weiterbildungen selbst dann, wenn die vermittelten Kenntnisse auch bei anderen Arbeitgebern anwendbar sind. Den größten Nutzen sehen die Weiterbildungsteilnehmenden bei Aufstiegsfortbildungen und formalen Bildungsgängen.

Erstmals seit dem Jahr 2002 liefert die BIBB-Analyse wieder einen umfassenden Überblick über Aufwand und Nutzen beruflicher Weiterbildung für die Teilnehmenden in Deutschland. Pro Person fielen demnach im Bezugsjahr 2015 im Durchschnitt 381 Euro selbst getragene Kosten an. Das entspricht knapp einem Prozent des durchschnittlichen Bruttojahresverdienstes einer vollzeitbe-

schäftigten Person im Jahr 2015. Der Großteil der individuell getragenen Mittel entfiel dabei auf formale Bildungsgänge und Aufstiegsfortbildungen. Diese oft langfristigen und kostenaufwändigen Aktivitäten werden durch Arbeitgeber vergleichsweise selten mitfinanziert.

Zusätzlich wendeten die Teilnehmenden durchschnittlich 128 Stunden ihrer Freizeit für berufliche Weiterbildungsaktivitäten auf. Hierin sind neben der Zeit für die Weiterbildung selbst auch Zeiten für Vor- und Nachbereitung, Organisation, Fahrten und Prüfungsvorbereitung enthalten. Dieser Aspekt spielt bei der Frage nach der persönlichen Belastung eine große Rolle. Die Teilnehmenden sehen sich nämlich eher durch die zeitlichen als durch die finanziellen Aufwendungen belastet, also eher durch Freizeitverlust und zeitliche Engpässe, die Weiterbildungsaktivitäten mit sich bringen. Ferner sind Belastungen aufgrund von Lern- oder Prüfungssituationen durchaus verbreitet.

Die BIBB-Analyse untersuchte weiterhin, welchen subjektiven Nutzen die Beteiligten aus ihrer Weiterbildung ziehen, also den Beitrag, den Weiterbildungsaktivitäten zur Bedürfnisbefriedigung des einzelnen Menschen liefern. Die beiden wichtigsten Dimensionen aus Sicht der Teilnehmenden sind demnach die Freude an der Arbeit und die durch Weiterbildung erhoffte finanzielle Absicherung. Daneben haben die Bedürfnisse nach einer sinnvollen Betätigung, Sozialkontakten und Einfluss einen hohen Stellenwert. Von formalen Bildungsgängen und Aufstiegsfortbildungen profitieren die Teilnehmenden im Hinblick auf ihre gesamte Bedürfnisstruktur – einschließlich der materiellen Bedürfnisse. Non-formale Weiterbildung wirkt sich hingegen vor allem auf das Sinnempfinden und die Freude an der Arbeit aus.

Weitere Informationen in der neuen Ausgabe des BIBB REPORT, Heft 2/2018: „Berufliche Weiterbildung: Aufwand und Nutzen für Individuen – Ergebnisse einer BIBB-Erhebung“.

Link zum Report: www.bibb.de/bibbreport

Quelle: www.bibb.de/dokumente/pdf/PM_BIBB-REPORT_Kosten_Weiterbildung.pdf

Volkshochschulen sind für gelingende Integration vor Ort unverzichtbar

Erste fachübergreifende Bundeskonferenz definiert Kernelemente erfolgreicher Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft.

Am Weltflüchtlingstag der Vereinten Nationen ist am Mittag die erste fachübergreifende Bundeskonferenz der Volkshochschulen in Deutschland zu Ende gegangen. Wesentliches Ergebnis der Diskussionen unter rund 350 Vertreterinnen und Vertretern aus Weiterbildung, Wissenschaft, Politik und Zivilgesellschaft: Integration kann nur gelingen, wenn Aufnahmegesellschaft und Zugewanderte sich auf Augenhöhe begegnen. Volkshochschulen können die dafür nötigen Bildungsvoraussetzungen schaffen und Begegnung organisieren.

Die Rolle der Volkshochschulen in den Städten, Gemeinden und Landkreisen war ein zentrales Thema der Konferenz: Ihre Bedeutung ist mit den Herausforderungen der verstärkten Zuwanderung nach 2015 gestiegen: Laut wissenschaftlicher Studien geben Kommunen in Deutschland durchweg an, dass mit dem Zuzug Geflüchteter die Zahl der Bildungsangebote vor Ort stark angewachsen ist. Kommunen erkennen: Integration ist zur Regelaufgabe geworden. Inzwischen wird auch deutlich: Deutsch

lernen und eine Vermittlung in Arbeit reichen alleine nicht aus. Auch kulturelle und politische Bildung spielen eine wichtige Rolle für Integration und für die Teilhabe am öffentlichen Diskurs. Volkshochschulen sehen sich ob ihrer kommunalen Verankerung und ihres vielschichtigen Angebots bestens in der Lage, eine breite Debatte über demokratische Werte und gesellschaftlichen Zusammenhalt zu organisieren. Zustimmung fand der Rat aus der Wissenschaft, diese Debatte auf eine unverrückbare Anerkennung der Menschenrechte zu gründen.

Damit Volkshochschulen Motoren einer gelingenden Integration sein können, müssen sie auch selbst zur Veränderung bereit sein. Um ein modernes Diversitymanagement für eine vielfältige Gesellschaft umzusetzen, braucht es Personal, das die gesellschaftliche Vielfalt widerspiegelt und interkulturell sensibilisiert ist. Gleichzeitig sind Volkshochschulen vielerorts bereits gut vernetzt – unter anderem mit Wohlfahrtsverbänden und Migrantenorganisationen. Im Verbund mit diesen Partnern solle vhs, so ein weiterer Appell aus der Wissenschaft, verstärkt aktiv auf die Menschen zugehen.

Gleichzeitig formulierten die Volkshochschulen auch Forderungen an die Politik: Geschlossene Bildungsketten, die neben Alphabetisierungs- und Sprachkursen sowie beruflicher Qualifizierung auch das Nachholen von Schulabschlüssen erleichtern, sind auf Länderebene alleine kaum zu bewerkstelligen. Hier ist aus Sicht der Volkshochschulen der Bund stärker gefordert.

Auch bedarf es einer besseren materiellen Ausstattung, um die Volkshochschulen für die Herausforderungen der Migrationsgesellschaft zu rüsten: Räume und Konzepte müssen für eine vielfältige Gesellschaft angepasst werden. Und

auch der Ausbau der digitalen Infrastruktur ist dringend geboten, um durch die Kombination von Präsenzkursen und Online-Angeboten differenziertes Lernen zu fördern.

Quelle: www.dvv-vhs.de/presse/details/news/News/detail/volkshochschulen-sind-fuer-gelingende-integration-vor-ort-unverzichtbar/

Neues bayerisches Erwachsenenbildungsförderungsgesetz

Die Verantwortlichen der Erwachsenenbildung in Bayern begrüßen das gestern vom Bayerischen Landtag verabschiedete Gesetz zur Förderung der Erwachsenenbildung. Die Neufassung reagiert auf die Weiterentwicklungen der Erwachsenenbildungslandschaft. So ist die weitere Professionalisierung der Bildungsarbeit vor Ort – etwa durch die Einführung einer Projektförderung als zusätzliche Säule – ein wichtiger Bestandteil des Gesetzes. Das Gesetz sorgt zudem dafür, dass Bildung in hoher Qualität, aber dennoch zu günstigen Konditionen angeboten werden kann und auch ehrenamtliches Engagement gewürdigt wird. Die Arbeitsgemeinschaft der Träger für Erwachsenenbildung in Bayern (AGEB), der Zusammenschluss aller staatlich anerkannten Organisationen für Erwachsenenbildung im Freistaat, lobt außerdem die Fortschreibung des ausgesprochen modernen Bildungsbegriffs, der schon Grundlage des alten Gesetzes aus dem Jahr 1974 war.

„Die Konstellation, in der dieses Gesetz zustande kommen ist, war außerordentlich“, sagte der derzeitige Vorsitzende der AGEB, Dr. Florian Schuller – zugleich Vorsitzender der katholischen Erwachsenenbildung in Bayern. „In politisch hoch aufgeladenen Zeiten, kurz vor

der Landtagswahl, haben Vertreter sämtlicher Fraktionen im Landtag über Monate hinweg gemeinsam intensiv gearbeitet und ein äußerst gelungenes Gesetz auf den Weg gebracht.“ Der Dank gebühre neben Kultusminister Bernd Sibler insbesondere Dr. Ute Eiling-Hütig (CSU), Kathi Petersen (SPD), Thomas Gehring (Bündnis 90/Die Grünen) und Prof. Dr. Michael Piazzolo (Freie Wähler).

Prof. Dr. Klaus Meisel, Vorsitzender des Landesbeirats für Erwachsenenbildung und als solcher für die Beratung der Staatsregierung zuständig, freut sich aus mehreren Gründen: die Offenheit der Bildungsangebote für alle werde durch niedrigschwellige Angebote deutlich gestärkt und online-unterstützte Angebote würden erstmals förderfähig. Da im Landesbeirat künftig Mitglieder sämtlicher Landtagsfraktionen beratend vertreten sein werden, werde ein Dialog zwischen den Trägern und der Bildungspolitik verstetigt. Meisel, auch Vorsitzender des Bayerischen Volkshochschulverbandes, lobt besonders die angekündigte deutliche Erhöhung der Fördermittel: „Damit verlässt Bayern endlich die hinteren Plätze bei der Erwachsenenbildungsförderung.“

Quelle: www.keb-bayern.de/tl_files/KEB/Dateien/Download/PM%20BayEbFoeG%20der%20AGEB%2012.07.2018.pdf

Honorarkräfte der Erwachsenenbildung sollen künftig mehr Geld in Brandenburg bekommen

Die Honorardozentinnen und Honorardozenten an Volkshochschulen und anderen Einrichtungen der Erwachsenenbildung sollen künftig besser bezahlt werden, vorbehaltlich der Zustimmung des Landtags zum Doppelhaushalt 2018/19.

Eine Unterrichtsstunde in der Weiterbildung wird vom Land bislang mit rund 22 € gefördert. Künftig soll die Förderung je Unterrichtsstunde auf rund 32 € angehoben werden. Mit dieser deutlichen Erhöhung sollen qualifizierte Honorarkräfte für die Weiterbildung gehalten und neue gewonnen werden. Die Angebote der Erwachsenenbildung können damit in allen brandenburgischen Landkreisen und kreisfreien Städten weiter verbessert werden. Zu den bekanntesten Weiterbildungseinrichtungen gehören neben den Volkshochschulen die Urania, die Akademie 2. Lebenshälfte und die Evangelische Erwachsenenbildung.

Bildungsministerin Britta Ernst: „Das Lernen hört nie auf – wer sich beständig weiterbildet, stärkt seine Möglichkeiten zur beruflichen und gesellschaftlichen Teilhabe. Voraussetzung für attraktive und qualitativ hochwertige Weiterbildungskurse sind gut qualifizierte und motivierte Honorarkräfte. Mit der geplanten, höheren Förderung würdigt die Landesregierung die Leistung der Dozentinnen und Dozenten und ermöglicht eine angemessene Bezahlung.“

Hintergrund: Die geplante Förderung betrifft 20 Volkshochschulen und 33 anerkannte Weiterbildungseinrichtungen in freier Trägerschaft.

Quelle: mbjs.brandenburg.de/aktuelles/pressemitteilungen.html?news=bb1.c.605860.de

Bedarf an arbeitsplatzbezogener Grundbildung

(IW-Kurzbericht 35/2018)

Viele Erwachsene sind trotz Lücken in der Grundbildung erwerbstätig. Insbesondere werden unzureichende Sprach- und Lesekompetenzen bei Beschäftigten im Helferbereich deutlich, deren Zahl mit der starken Zuwanderung weiter an-

steigt. Um ihre Beschäftigungsfähigkeit vor dem Hintergrund der Digitalisierung zu sichern, sollten verstärkt arbeitsplatzbezogene Grundbildungsmaßnahmen angeboten werden.

Obwohl sich Bildungsarmut negativ auf die Erwerbsperspektiven auswirkt (IAB, 2017), sind in Deutschland auch viele Personen mit Lücken in der Grundbildung am Arbeitsmarkt aktiv. Eine eigene Auswertung der PIAAC-Erhebung zur Untersuchung von Alltagsfertigkeiten Erwachsener aus den Jahren 2011 und 2012 (OECD, 2018) ergibt, dass 15,3 Prozent der Erwerbstätigen bei der Lesekompetenz lediglich Stufe 1 oder darunter erreichen. Das bedeutet, dass sie maximal kurze Texte zu vertrauten Themen lesen und einzelne spezifische Informationen lokalisieren können, die der Form nach identisch mit der in der Frage oder Anweisung enthaltenen Information sind. Bei 15,0 Prozent liegen die alltagsmathematischen Kenntnissen auf Kompetenzstufe 1 oder darunter. Sie können also höchstens mathematische Prozesse in geläufigen, konkreten Kontexten ausführen, die das Zählen, Sortieren, die Grundrechenarten und das Verstehen einfacher Prozentsätze umfassen.

Betrachtet man nur beschäftigte Personen in an- und ungelerten Helfertätigkeit (ISCO-88, Hauptgruppe 9), haben mit 48,8 Prozent etwa die Hälfte in mindestens einem und mit 33,9 Prozent rund ein Drittel in beiden Bereichen gravierende Lücken. Der Anteil derer mit sehr niedriger Lesekompetenz liegt hier bei 39,2 Prozent und derer mit niedriger mathematischer Kompetenz bei 43,5 Prozent. Vor dem Hintergrund der zunehmenden Digitalisierung in der Arbeitswelt steigen allerdings die Anforderungen an die Beschäftigten auch im Helferbereich. Insbesondere gilt das mit Blick auf die Kommunikationskompetenzen (Hammermann/Stettes 2016).

Dabei dürfte die Zahl der am Arbeitsmarkt aktiven Personen mit Lücken in der Grundbildung seit der PIACC-Erhebung mit der positiven wirtschaftlichen Entwicklung der letzten Jahre sogar noch zugenommen haben. So ist zwischen September 2013 und September 2017 nicht nur die Zahl der in qualifizierten Tätigkeiten arbeitenden sozialversicherungspflichtigen Beschäftigten um rund 1,89 auf nunmehr 25,94 Millionen gestiegen. Auch die Zahl der sozialversicherungspflichtig beschäftigten an- und ungelernten Helfer hat um 880.000 von 4,11 auf 5,00 Millionen zugenommen (Bundesagentur für Arbeit, 2018a; eigene Berechnungen). Gleichzeitig ist die Arbeitslosenquote in diesem Zeitraum von 6,6 Prozent auf 5,5 Prozent gesunken (Bundesagentur für Arbeit, 2018b).

Bei einem bedeutenden Teil der hinzugekommenen Beschäftigten handelt es sich um Zuwanderer. Die Zahl der in qualifizierten Tätigkeiten – das sind Tätigkeiten, die in der Regel eine mindestens zweijährige Berufsausbildung voraussetzen – sozialversicherungspflichtig beschäftigten Ausländer hat zwischen September 2013 und September 2017 um 630.000 von 1,51 Millionen auf 2,14 Millionen zugenommen und die Zahl der als Helfer tätigen sozialversicherungspflichtig Beschäftigten ist um 510.000 von 790.000 auf 1,31 Millionen gestiegen (BA, 2018a; eigene Berechnungen). Damit einhergehend dürften auch die Zahl der Arbeitnehmer mit migrationspezifischen Defiziten bei der deutschen Sprache deutlich zugenommen haben. Diese liegen nicht unbedingt nur bei den in der PIACC-Erhebung erfassten Lesekompetenzen, sondern unter Umständen auch bei der Sprechfähigkeit, die für jegliche Art der Kommunikation am Arbeitsplatz von großer Bedeutung ist.

Dass dies tatsächlich der Fall ist, zeigt eine eigene Auswertung des Sozio-

ökonomischen Panels (Wagner et al., 2007), in dem unter anderem Erwachsene nichtdeutscher Herkunftssprache um eine Selbsteinschätzung zu ihren Fähigkeiten in Deutsch in den Bereichen Sprechen, Lesen und Schreiben gebeten werden. Dabei reichen die Antwortmöglichkeiten von „sehr gut“ über „gut“, „es geht“ und „eher schlecht“ bis hin zu „gar nicht“, wobei im Folgenden nur bei den letzten beiden Antworten von substanziellen Defiziten ausgegangen wird. Nimmt man nur das Kriterium Sprechen in den Blick, kommt man für das Jahr 2015 – aktuellere Zahlen liegen noch nicht vor – auf eine Zahl von 250.000 Erwerbstätigen mit Defiziten. Betrachtet man alle drei Sprachfertigkeiten, liegt sie bei 700.000. Dabei ist anzumerken, dass die in den Jahren 2015 und 2016 ins Land gekommenen Geflüchteten in den Zahlen noch nicht mit erfasst sind.

Neuzuwanderer nehmen mit Blick auf die Sprachkompetenzen bis zu einem gewissen Grad eine Sonderstellung ein, da sie in der Regel auch bei einem guten Ausgangsniveau zunächst noch Alltagspraxis in der deutschen Sprache erwerben müssen. Betrachtet man vor diesem Hintergrund nur Personen, die mindestens vier Jahre im Land leben, kommt man auf Zahlen von 170.000 mit Defiziten im Bereich Sprechen und 540.000 in einer der drei Sprachfertigkeiten. Nimmt man die entsprechenden Anteile an den ausländischen Erwerbstätigen mit mindestens vierjährigem Aufenthalt im Land in den Blick, so ergibt sich für die Sprachdefizite zwischen 2011 und 2015 ein Anstieg von 2,7 Prozent auf 4,6 Prozent und für die Defizite in einem der drei Bereiche von 12,7 auf 13,4 Prozent. Besonders ungünstig stellt sich die Lage dabei erneut für die in einfachen Helfertätigkeiten beschäftigten Ausländern dar. Bei diesen liegt der Anteil der Personen mit Defiziten im Bereich Sprechen im

Jahr 2015 bei über 10 Prozent und der Anteil derer mit Defiziten in mindestens einem Bereich der Sprachkompetenz sogar bei gut einem Viertel.

Zusammengenommen zeigen die Auswertungen von PIAAC und SOEP, dass bei der Grundbildung von Erwerbstätigen und insbesondere bei den Sprachkompetenzen noch substanzieller Handlungsbedarf besteht. Dies gilt umso mehr, da mit der Digitalisierung auch in einfachen Tätigkeiten die Anforderungen an die Kommunikationsfähigkeit steigen werden. Einen guten Ansatz bietet hier das im Rahmen der AlphaDekade 2016-2026 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte Projekt AlphaGrund (Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener), das passgenau auf die Arbeitswelt bezogene Weiterbildungsangebote zur nachholenden Grundbildung für Beschäftigte anbietet. Arbeitsplatzorientierte Grundbildung ist für Beschäftigte ein erfolversprechender Ansatz, die vorhandenen Potenziale besser zu erschließen und ihre Beschäftigungsfähigkeit besonders vor dem Hintergrund der Digitalisierung langfristig zu sichern.

Wido Geis/Isabel Vahlhaus

Literatur

- Bundesagentur, 2018a, Migrations-Monitor Arbeitsmarkt – Prozess- und Strukturkennzahlen (Monatszahlen), März 2018, Nürnberg
- Bundesagentur, 2018b, Arbeitslosigkeit im Zeitverlauf: Entwicklung der Arbeitslosenquote (Strukturmerkmale), März 2018, Nürnberg
- Hammermann, Andrea/Stettes, Oliver, 2016, Qualifikationsbedarf und Qualifizierung – Anforderungen im Zeichen der Digitalisierung, IW Policy Paper Nr. 3/2016, Köln
- IAB, 2017, Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquoten, Aktuelle Daten und Indikatoren, Nürnberg
- OECD, 2018, Survey of Adult Skills (PIAAC): Public data and analysis, www.oecd.org/skills/piaac/publicdataandanalysis [17.4.2018]
- Wagner, Gert/Frick, Joachim/Schupp, Jürgen, 2007, The German Socio-Economic Panel Study (SOEP) – Scope, Evolution and Enhancements. Schmollers Jahrbuch 127 (1), S. 139–169

Quelle: www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/Kurzberichte/PDF/2018/IW-Kurzbericht_2018-33_Grundbildung_fuer_Zuwanderer_01.pdf

IAB-Forum: Gerade geringqualifizierte Beschäftigte sehen bei der beruflichen Weiterbildung viele Hürden

Berufliche Weiterbildung ist in einer Arbeitswelt, die sich rapide wandelt, wichtiger denn je. Ausgerechnet Menschen ohne Berufsabschluss drohen hier weiter ins Hintertreffen zu geraten. Denn gerade sie befürchten nach den Ergebnissen einer IAB-Befragung, dass sich Weiterbildung für sie nicht auszahlt. Zudem geben zwei Drittel von ihnen an, dass sie das Lernen nicht mehr gewohnt seien.

Berufliche Weiterbildung gehört für viele Beschäftigte zum Arbeitsalltag – keineswegs aber für alle. Denn nicht allen werden tatsächlich konkrete Weiterbildungsmöglichkeiten angeboten. Teils fehlen ihnen die entsprechenden Informationen. Und teils können oder wollen Beschäftigte nicht an Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen – z. B., weil sie Kinder betreuen müssen, Zweifel haben, ob sich Weiterbildung für sie lohnt, oder weil sie das Lernen nach eigener Einschätzung nicht mehr gewohnt sind.

Genaueren Aufschluss darüber bietet eine im Oktober 2017 durchgeführte Online-Befragung von 800 Erwerbstätigen, deren Ergebnisse als IAB-Discussion Paper 4/2018 publiziert wurden.

Die Befragung ist nicht repräsentativ, da geringqualifizierte und ältere Personen bei den Befragten überrepräsentiert waren. Sie macht dennoch deutlich, dass der Informationsstand über berufliche Weiterbildungsmöglichkeiten ebenso wie die Weiterbildungsbereitschaft der Befragten insbesondere mit deren Qualifikationsniveau variiert.

Höherqualifizierte sind besser über Beratungs- und Weiterbildungsangebote informiert

Um den Informationsstand der Befragten zu ermitteln, wurde unter anderem die folgende Frage gestellt: „In jüngster Zeit gibt es verstärkte Anstrengungen von verschiedenen Einrichtungen, Beratung zu Weiterbildungsthemen anzubieten. Kennen Sie Beratungsangebote zu beruflicher Weiterbildung, zum Beispiel von der Bundesagentur für Arbeit, den Handwerkskammern, den Industrie- und Handelskammern oder anderen Einrichtungen?“.

26 Prozent der formal Geringqualifizierten, Personen also, die nach eigenen Angaben keinen beruflichen Abschluss besitzen, bejahten diese Frage. Das waren deutlich weniger als in den anderen Gruppen. So kannten beispielsweise 35 Prozent der Befragten mit einer Berufsausbildung entsprechende Angebote, bei den Befragten mit Meister-, Techniker- oder Hochschulabschluss waren es mehr als 40 Prozent. Im Durchschnitt aller Befragten zeigten sich knapp 40 Prozent über Beratungs- und Weiterbildungsangebote informiert.

Weniger als ein Fünftel hat eine Beratung in Anspruch genommen

Weniger als 20 Prozent aller Befragten haben eine solche Beratung schon einmal in Anspruch genommen – und zwar rela-

tiv unabhängig von ihrer beruflichen Qualifikation. Von denjenigen, die eine Beratung in Anspruch genommen hatten, gab nur gut die Hälfte an, dass sie diese als hilfreich empfand. Von denjenigen, die solche Beratungsangebote nach eigenen Angaben kannten, aber noch nicht in Anspruch genommen hatten, fand es ein knappes Viertel hilfreich, dies zu tun.

Insgesamt fühlten sich knapp 40 Prozent der Befragten ausreichend über berufliche Weiterbildungsangebote informiert. Dies hängt erwartungsgemäß auch von der Kenntnis der Beratungsangebote ab: Personen, die entsprechende Angebote kannten, fühlten sich in 55 Prozent der Fälle ausreichend informiert. Für diejenigen, die keine Kenntnis von Beratungsangeboten hatten, galt dies nur für gut 25 Prozent. Insgesamt fühlten sich Personen ohne berufliche Ausbildung am schlechtesten – nämlich nur in etwa 30 Prozent der Fälle – ausreichend informiert.

Die Teilnehmenden wurden außerdem gefragt, ob sie innerhalb der letzten sechs Monate konkret überlegt hätten, an einer beruflichen Weiterbildung teilzunehmen. Hier war der Anteil der Geringqualifizierten mit 22 Prozent ebenfalls am niedrigsten. Bei Beschäftigten mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung gaben 37 Prozent an, in letzter Zeit solche Überlegungen angestellt zu haben, bei solchen mit Meister-, Techniker- oder Hochschulstudium waren es etwa 50 Prozent.

Weiterbildungshemmnisse sind vielfältig

Die Befragten wurden darüber hinaus nach den Gründen gefragt, die einer beruflichen Weiterbildung entgegenstehen könnten (...) Die Frage lautete: „Generell gibt es verschiedene Gründe, die gegen eine berufliche Weiterbildung spre-

chen können. Wenn Sie an berufliche Weiterbildung denken: Bitte geben Sie bei jeder Aussage an, ob diese auf Sie persönlich zutrifft.“ (die Ergebnisse einer ähnlichen Umfrage unter Arbeitslosen statt Beschäftigten wurden im IAB-Kurzbericht 14/2014 publiziert).

Während die Befragten im Durchschnitt knapp zwei Hinderungsgründe nannten, waren es bei Beschäftigten ohne Berufsausbildung fast drei, bei denen mit Hochschulabschluss im Mittel nur einer. Trotz der vergleichsweise niedrigen Anzahl an Befragten sind die Unterschiede zwischen den drei Gruppen in diesem Punkt statistisch hochsignifikant.

Ähnliche Ergebnisse zeigen sich, wenn man die Befragten nach ihrem Schulabschluss unterscheidet: Erwerbstätige mit Hauptschulabschluss nannten mehr Hindernisse als solche mit Abitur. Beschäftigte mit höherem Haushaltseinkommen sahen sich ebenfalls weniger Hindernissen gegenüber als Geringverdiener.

Unsicherheit, ob sich eine Weiterbildung auszahlt

Knapp 40 Prozent aller Befragten scheuten nach eigenen Angaben eine Weiterbildung, weil ihnen niemand eine Garantie dafür geben könne, dass sich diese zukünftig für sie auszahlt. Etwa die Hälfte der Befragten ohne Berufsabschluss vertrat diese Meinung, aber nur knapp jeder fünfte Hochschulabsolvent mit Master oder Diplom. Um die Unsicherheit über finanzielle Erträge zu verringern, könnte es sinnvoll sein, wenn Personalverantwortliche in Betrieben die konkreten Vorteile, zum Beispiel erhöhte Jobsicherheit oder innerbetriebliche Entwicklungsmöglichkeiten, schon vorab mit den potenziellen Weiterbildungsteilnehmenden besprechen und konkretisieren.

Befürchtung, das Lernen nicht mehr gewohnt zu sein

Etwa 36 Prozent aller Befragten führten an, das Lernen nicht mehr gewohnt zu sein. Auch hier gibt es qualifikationsspezifische Unterschiede: Gut zwei Drittel der Beschäftigten ohne beruflichen Abschluss stimmten dieser Aussage zu, bei den Hochschulabsolventen mit Master oder Diplom waren es weniger als 20 Prozent. Es könnte deshalb für Betriebe sinnvoll sein zu eruieren, auf welche ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dies zutrifft, und diese dabei zu unterstützen, solche Vorbehalte gegenüber einer beruflichen Weiterbildung abzubauen.

Einschätzung, bereits ausreichend qualifiziert zu sein

Ein knappes Drittel aller Befragten hielt sich nach eigenen Angaben bereits für ausreichend qualifiziert. Hier gibt es zumindest moderate qualifikationsspezifische Unterschiede: Ein Drittel der Geringqualifizierten, aber nur ein knappes Viertel der Hochschulabsolventen stimmte dem zu. Das verweist auf die auch in anderen Untersuchungen vielfach diskutierte Problematik, dass gerade geringqualifizierte Personen, für die eine Weiterbildung besonders sinnvoll sein könnte, sich dessen am wenigsten bewusst sind.

Auch zwischen den älteren und jüngeren Befragten fielen die Antworten etwas unterschiedlich aus: Während sich fast 40 Prozent der über 50-Jährigen für ausreichend qualifiziert hielten, traf dies nur für 30 Prozent der Jüngeren zu.

Zeitliche Probleme wegen Kindern oder Pflege

Ebenfalls rund 30 Prozent aller Befragten gaben an, dass sie wegen der Erzie-

hung von Kindern oder der Pflege von Angehörigen keine Zeit für eine Weiterbildung hätten. Dies ist – wenig überraschend – bei Älteren mit 19 Prozent seltener der Fall als bei Jüngeren mit 37 Prozent. Denn bei vielen Menschen über 50 dürfte die Betreuung von Kindern im Haushalt keine größere Rolle mehr spielen.

Frauen gaben in 36 Prozent der Fälle an, dass sie ihre Betreuungspflichten so in Anspruch nähmen, dass sie keine Zeit für eine berufliche Weiterbildung hätten. Bei Männern waren es 26 Prozent. Hier gilt es, verstärkt solche Weiterbildungen anzubieten, die auch für Beschäftigte mit kleinen Kindern, die häufig in Teilzeit arbeiten, machbar sind.

Nach eigenen Angaben genug gelernt

Ein knappes Viertel aller Befragten gab zudem an, genug gelernt zu haben und nicht immer etwas Neues anfangen zu wollen. Das war bei Älteren mit 31 Prozent etwas häufiger der Fall als bei Jüngeren mit 22 Prozent. Bei den Geringqualifizierten stimmten 29 Prozent dieser Aussage zu, bei den Hochschulabsolventen 11 Prozent.

Seltener wurden schlechte Erfahrungen mit Ausbildern oder Lehrern oder das Fehlen passender Weiterbildungsangebote als Gründe gegen eine Weiterbildung genannt.

Fazit

Der Anteil der befragten Beschäftigten, die Beratungsangebote zur beruflichen Weiterbildung kennen, steigt mit dem Ausbildungsniveau – nicht jedoch der Anteil derjenigen, die eine entsprechende Beratung schon einmal in Anspruch ge-

nommen haben. Etwa die Hälfte der beratenen Personen empfand die Beratung als hilfreich. Dies legt nahe, dass bei manchen Beratungsangeboten noch Verbesserungspotenziale bestehen.

Die Gründe, aus denen Beschäftigte nicht an Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen können oder wollen, sind vielfältig. Dabei sehen Geringqualifizierte im Schnitt mehr Hinderungsgründe als Höherqualifizierte. Hierzu gehört insbesondere die Unsicherheit darüber, ob sich eine Weiterbildung für sie auszahlt. Mit klaren, frühzeitigen Absprachen über die konkreten Vorteile und Konsequenzen einer Weiterbildungsteilnahme können Arbeitgeber dieser Unsicherheit entgegenwirken.

Andere oft genannte Hemmnisse sind die Befürchtung, das Lernen nicht mehr gewohnt zu sein, die Einschätzung, bereits ausreichend qualifiziert zu sein, und zeitliche Engpässe wegen der Betreuung von Kindern oder Angehörigen. Um diese Hindernisse zu überwinden, bedarf es jeweils passgenauer Strategien und Weiterbildungsangebote.

Literatur

- Dietz, Martin/Osiander, Christopher (2014): Weiterbildung bei Arbeitslosen: Finanzielle Aspekte sind nicht zu unterschätzen. IAB-Kurzbericht Nr. 14.
- Osiander, Christopher/Stephan, Gesine (2018): Unter welchen Bedingungen würden sich Beschäftigte weiterbilden? Ergebnisse eines faktoriellen Surveys. IAB-Discussion Paper Nr. 4.

Quelle: IABForum 2. August 2018, www.iabforum.de/gerade-geringqualifizierte-beschaeftigte-sehen-bei-der-beruflichen-weiterbildung-viele-huerden/

Digital anerkannt: So geht qualitätsvolle Anerkennung und Anrechnung von MOOCs an Hochschulen

Im Rahmen eines Projekts mit der Bertelsmann Stiftung haben Vertreter von Kiron Open Higher Education, CHE Consult und dem Stifterverband gemeinsam eine Überblicksstudie zur Anerkennung und Anrechnung von MOOCs verfasst. Sie skizziert und sortiert zahlreiche Beispielen guter Praxis und macht konkrete Handlungsempfehlungen an Hochschulen, Studierende, MOOC-Anbieter und die Hochschulpolitik.

Das weltweite Angebot akademischer Online-Kurse wächst weiterhin konstant. Mit der Anerkennung und Anrechnung auf diesem Weg erlangter Kompetenzen auf reguläre Studienangebote tut sich die Hochschulpraxis bislang schwer.

Im Rahmen des durch die Bertelsmann Stiftung geförderten Projekts „From Camp to Digital Campus“ sollte auf diese Unsicherheiten reagiert werden. Das nun veröffentlichte Arbeitspapier „Digital anerkannt“ wurde durch die Bildungsorganisation Kiron Open Higher Education angestoßen und in enger Zusammenarbeit mit CHE Consult sowie dem Hochschulforum Digitalisierung (HFD) umgesetzt. Es soll eine kritisch reflektierte, praxisorientierte Hilfestellung im Umgang mit der Anerkennung und Anrechnung von MOOCs an Hochschulen liefern und dabei Akteuren an Hochschulen auch positive Impulse für die bedarfs- und qualitätsorientierte sowie transparente Integration (offener) digitaler Lehr- und Lernformate in ihre Studienangebote geben.

Die vorliegende Überblicksstudie bestätigt, dass die Rahmenbedingungen und Prozesse, die in den vergangenen Jahrzehnten mit einem Fokus auf „analoge Räume“ für den europäischen Hochschulraum geschaffen wurden,

grundsätzlich auch auf digital erworbene Kompetenzen anwendbar sind. Die Qualitätssicherungsinstrumente, die vor allem im Rahmen des Bologna-Prozesses definiert wurden, bieten darüber hinaus Möglichkeiten, durch eine Neuinterpretation klare Prozesse hinsichtlich der Anrechnung und Anerkennung von digital erworbenen Leistungen herbeizuführen. Dies wird im Rahmen der Studie sowohl allgemein konzeptionell und rechtlich hergeleitet, als auch anhand von konkreten Beispielen guter Praxis umsetzungsorientiert illustriert. Eine Vielzahl unterschiedlicher Angebote, Verbünde und Kooperationsprojekte hat bereits erfolgreich Anerkennungs- und Anrechnungsoptionen für MOOCs in der Praxis aufzeigen können.

In der Gesamtschau zeigt sich aber auch, dass die Anerkennung und Anrechnung von digital erworbenen Kompetenzen trotz eines grundsätzlichen politischen Willens und des hohen Engagements einzelner Akteure vielerorts nicht klar geregelt ist. Bedenken gegenüber der Digitalisierung und institutionelle Unsicherheiten kristallisieren sich dabei oftmals besonders in Bezug auf die rechtlichen Rahmenbedingungen und die Qualitätssicherung heraus. Über eventuell zusätzlich notwendige Standards, etwa zur Durchführung von Prüfungen in digitalen Kontexten, besteht keine Einigkeit. Auf Basis der Analysen und bestehender Beispiele guter Praxis erarbeitet unsere Überblicksstudie Empfehlungen für zentrale Stakeholdergruppen im Umgang mit digitalen Lehr- und Lernszenarien (Hochschulen, Studierende und MOOC-Plattformen) und fordert die Bildungspolitik auf, Unsicherheiten weiter abzubauen.

Als übergreifende Empfehlung kann gelten, dass alle Beteiligten die bereits umfassend vorhandenen Möglichkeiten besser nutzen sollten, den digitalen

Wandel chancen- und qualitätsorientiert mitzugestalten. Qualitativ hochwertige digitale Angebote sollten durch Möglichkeiten der Anrechnung bzw. Anerkennung die ihnen zustehende Wertigkeit erhalten und Möglichkeiten der Flexibilisierung genutzt werden, wo sie eine sinnvolle Aufwertung bestehender Studienangebote bedeuten.

Quelle: www.bertelsmann-stiftung.de/de/unsere-projekte/teilhabe-in-einer-digitalisierten-welt/projektnachrichten/digital-anerkannt-so-geht-qualitaetsvolle-erkennung-und-anrechnung-von-moocs-an-hochschulen/

Dokumentationen

Weiter bilden, Gesellschaft stärken!“ – Gesellschaftlicher Zusammenhalt durch Weiterbildung

Die politische Plattform zum Deutschen Weiterbildungstag 2018 (Langfassung)

Präambel

Der gesellschaftliche Zusammenhalt ist durch vielfältige Herausforderungen bedroht. Die Ursachen dafür sind Globalisierung, Migration und ein rasanter Strukturwandel, getrieben durch die Digitalisierung sowie die wachsende demographische Lücke. Ausgrenzung, soziale Spaltung, zunehmender Populismus und eine wenig ausgeprägte Konfliktkultur tragen zudem zur Verschärfung der gesellschaftlichen Situation bei.

Wir stellen uns eine Gesellschaft vor, in der möglichst viele aktiv auf die Herausforderungen der Gegenwart reagieren, nach Lösungen suchen und dafür gezielt Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln und Bildung nachfragen. Zugleich würde diese Gesellschaft stärker solidarisch denken und handeln und wäre durch ein hohes Maß an Verständnis und Verantwortung für ihre alten und jungen, einheimischen und zugereisten, wohlhabenden und bedürftigen, gut ausgebildeten und bildungsfernen Mitglieder gekennzeichnet. Keiner darf zurückgelassen werden, Vielfalt ist gewollt!

Gute Bildung in jeder Lebensphase (Kindheit, Jugend und Erwachsenenalter) und in jeder Ausprägung (Grundbildung, berufliche Aus-, Fort- und Weiterbildung, hochschulische Bildung, allgemeine Erwachsenenbildung) ist ein unverzichtbares Mittel zur Bewältigung des

allgegenwärtigen Wandels in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft.

Erfolgreich gestalteter Wandel braucht vor allem Veränderung im Denken und Mut zur Innovation. Die Bildungsträger in Deutschland befassen sich mit dem Wandel und gestalten diesen mit, zum Beispiel durch eine Internationalisierung und europäische Ausrichtung ihrer Strukturen und Angebote (Deutscher Weiterbildungstag 2014) und eine Umsetzung der digitalen Transformation in ihren Einrichtungen (Deutscher Weiterbildungstag 2016).

Wandel kostet Geld. Investitionen in Bildung sind gut angelegt und führen dazu, dass jeder Einzelne seine Fähigkeiten entwickeln kann und damit die Gesellschaft stärkt. Die Bildungsfinanzierung muss aber neue Wege gehen. Dazu gehört ein übergreifender politischer Wille in den Parteien und auf den unterschiedlichen Staatsebenen.

Der Beitrag von Weiterbildung zur Stärkung des gesellschaftlichen Zusammenhalts ist vielfältig:

Berufliche (Weiter-)Bildung in betrieblichen und außerbetrieblichen Einrichtungen hat die unbestrittene Hauptaufgabe, Fachwissen zu vermitteln und berufliche Handlungskompetenzen zu fördern. Erfolgreiche Integration in den Arbeitsmarkt wird damit sehr wahrscheinlich und stärkt das Selbstbewusstsein und die Anerkennung des Einzelnen in der Arbeitswelt. Darüber hinaus müssen die Berufsbildnerinnen und Berufsbildner verstärkt die sozialen Kompetenzen, die Fähigkeit zum selbstbestimmten Lernen und damit die Persönlichkeit der ihnen anvertrauten Menschen im Blick haben und weiterentwickeln. Sie werden somit zu Sozialakteuren, die die individuelle Daseinsvorsorge und gesellschaftliche Teilhabe der Lernenden ermöglichen bzw. unterstützen.

Daneben trägt die *allgemeine Erwachsenenbildung* zum gesellschaftlichen Zusammenhalt bei. Studien zufolge sind deren Teilnehmerinnen und Teilnehmer häufiger ehrenamtlich engagiert als andere. Auch stärkt die Teilnahme an Weiterbildungsangeboten Toleranz und den Ausbau persönlicher sozialer Netzwerke. In besonderer Weise ist diese stärkende Funktion in der kulturellen, religiösen und politischen Erwachsenenbildung gegeben. Aufgabe der (inter-)kulturellen Bildung ist es dabei, Sensibilität für Diversität zu entwickeln und Angebote zum kreativen Umgang mit Vielfalt sowohl den Zugewanderten als auch den Einheimischen zu unterbreiten. In der religiösen Erwachsenenbildung werden Vorstellungen gelungenen Zusammenlebens entwickelt und reflektiert. Dabei werden Wertegrundlagen für die Anerkennung des Anderen gestärkt.

Die Geringschätzung von demokratischen Institutionen durch wachsende Bevölkerungskreise – oft in Verbindung mit der Schmäherung bewährter Medienstrukturen durch populistische Strömungen – ist häufig Ausdruck von Enttäuschung oder Ausgrenzung und stellt die *politische Bildung* vor neue Herausforderungen. Mit objektiven, kreativen und unkonventionellen Formaten regen politische Bildner*innen zum Nachdenken an, wie die partizipatorischen Potenziale der digitalen Kommunikation genutzt und dabei eine der freien Meinungs- und politischen Willensbildung zuträgliche Debatte gefördert werden kann. Dabei gilt es, sich gegen Ausgrenzung, Diskriminierung und Rassismus zu engagieren, insbesondere dort, wo der plurale, öffentliche und diskriminierungsfreie Raum gefährdet ist. Gleichzeitig gilt es die Meinungsfreiheit zu schützen und den Dialog zu suchen. Für die politische Bildung ist dieser Meinungs-austausch, diese Kontroversität fundamental.

Der Deutsche Weiterbildungstag 2018 stellt die Stärkung des gesellschaftlichen Zusammenhalts in den Mittelpunkt der Kampagne und zeigt bei der zentralen Auftaktveranstaltung am 25. September 2018 in Berlin sowie beim bundesweiten Aktionstag mit regionalen Schwerpunktveranstaltungen einen Tag später, welchen Beitrag die berufliche, kulturelle und politische Weiterbildung sowie die allgemeine Erwachsenenbildung hierzu bereits leisten und darüber hinaus leisten können. Das enge Zusammenwirken der jeweiligen Akteure ist dabei wichtiger denn je.

Gesellschaftlicher Zusammenhalt durch Weiterbildung bedeutet ganz konkret:

Beschäftigungsfähigkeit des Einzelnen erhalten!

Die aktive Beteiligung möglichst Vierter am Arbeitsleben ist eine der wesentlichen Grundlagen für gesellschaftlichen Zusammenhalt. Die berufliche Weiterbildung nimmt die Herausforderungen der globalisierten Arbeitswelt auf. Hier fördert Weiterbildung die Vermittlung von sozialen, personalen und fachlichen Kompetenzen für den Wirtschaftsprozess. Sie leistet damit ihren Beitrag, Ausgrenzungsrisiken der erwerbsfähigen Menschen zu vermindern oder gar zu vermeiden. Darüber hinaus eröffnen sich durch Weiterbildung für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer neue berufliche Entwicklungschancen. Zugleich werden sie dabei unterstützt, sich den weltweit zunehmenden Anforderungen an ihre Mobilität zu stellen.

Digitale Spaltung überwinden!

Erfolgreiche Teilhabe an gesellschaftlichen Entwicklungen und gesicherte berufliche Perspektiven hängen in hohem Maße von digitaler Teilhabe ab. Deshalb ist es notwendig eine Weiterbildungsoffensive einzuleiten, die die zentrale Her-

ausforderung der Digitalisierung 3 bearbeitet. Dazu gehören der barrierefreie Zugang zu digitalen Medien sowie flächendeckende und niederschwellige Angebote zum Erwerb grundlegender IT-Kenntnisse für Geringqualifizierte, Personen mit Grundbildungsbedarf und Menschen aus benachteiligten Schichten, um der zunehmenden digitalen Spaltung in unserer Gesellschaft entgegenzuwirken.

Medienkompetenzen vermitteln!

Digital gestützte Weiterbildungsmaßnahmen ermöglichen selbstgesteuertes, zeit- und ortsunabhängiges Lernen unabhängig vom Lebensalter oder formalen Bildungsvoraussetzungen. Aber auch das Lernen in den Bildungseinrichtungen vor Ort wird durch die Einbeziehung digitaler Lernsettings entscheidend verbessert. So müssen zum Beispiel digitale Formate in der klassischen Förderung der beruflichen Weiterbildung breiter und vertiefter zum Einsatz kommen. Neben dem Erwerb von digitalen Fertigkeiten und Kenntnissen ist die Medienkompetenz bei Lernenden ein Schlüssel für persönliche Entwicklung und gesellschaftliche Partizipationsfähigkeit in einer sich ständig verändernden Welt. Hier ist besonders die medienpädagogische Kompetenz des Bildungspersonals gefragt. So müssen wissenschaftlich entwickelte digitale Instrumente zur kognitiven Entlastung des Bildungspersonals breitere Anwendung finden, damit sich die Weiterbildungnerinnen und Weiterbildungner auf ihre pädagogischen Kernaufgaben konzentrieren können. Dies ermöglicht den wirksamen Einsatz digitaler Medien in Lehr-/Lernprozessen und unterstützt die Entwicklung von Digitalkompetenz bei den Lernenden.

Soziale Integration fördern!

Mit Alphabetisierungskampagnen, mit Angeboten in der allgemeinen und politi-

schen Weiterbildung, mit öffentlich geförderter beruflicher Weiterbildung oder mit Integrationskursen wird soziale Integration nachhaltig gefördert. Forschungsergebnisse zeigen, dass Lernen in allen Lebensphasen soziale Integrationsleistungen für die Gesellschaft erbringt, soziale Kontakte fördert, Vertrauen in die eigenen Ressourcen stärkt und so hilft, das eigene Leben (wieder) aktiv zu gestalten.

Teilhabe am öffentlichen Leben stärken!

Weiterbildung regt zum ehrenamtlichen und politischen Engagement an. Sie eröffnet die Chance, sich für Aufgaben im öffentlichen Leben zu qualifizieren. Dafür vermittelt insbesondere die politische Bildung Fähigkeiten und Kenntnisse. Weiterbildung macht toleranter gegenüber Minderheiten und fördert die Bereitschaft, sich für das Gemeinwesen und die demokratische Gesellschaft einzusetzen.

Europäische Wertefundamente sichern!

Das Europa der Eliten muss zu einem Europa der Bürger werden! Es bedarf starker Fundamente, die die europäische Idee in die Zukunft tragen können. Europäische Entscheidungen sollten besser demokratisch legitimiert und vorhandene Beteiligungsmöglichkeiten intensiver erkannt und genutzt werden. Politische Bildung vermittelt das Wissen und die Kompetenzen für eine aktive demokratische Bürgerschaft. Deshalb fordern wir eine breite gesellschaftliche und politische Unterstützung derjenigen Kräfte, die mit Bildungsangeboten europäische Wertefundamente stärken. Eine starke Verankerung in Europa und seinen Regionen kann auch helfen, die Gesellschaft gegenüber bedrohlichen Szenarien der Globalisierung unempfindlicher zu

machen, etwa durch die Stärkung (europäisch geförderter) regionaler Initiativen und Bildungsprojekte.

Demographischen Wandel gestalten!

Aktuell ist mehr als jeder Vierte in Deutschland über 60 Jahre alt. In den nächsten 25 Jahren wird es jeder Dritte sein. Gleichzeitig wird die Gesamtbevölkerung aller Voraussicht nach erheblich zurückgehen. Dies hat natürlich Auswirkungen auf den Arbeitsmarkt, die Versorgung und den gesellschaftlichen Zusammenhalt. Weiterbildung leistet hier einen unverzichtbaren Beitrag, um den Folgen des demographischen Wandels effektiv zu begegnen. Dazu gehören spezielle Angebote für ältere Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer sowie Qualifikationspläne für die berufliche Weiterentwicklung und den Aufstieg jüngerer Beschäftigungsgruppen. Dem gesellschaftlichen Zusammenhalt sind besonders solche Angebote dienlich, die Ältere für Ehrenämter qualifizieren oder Konzepte für gemeinwohlfreundliches aktives Altern vermitteln. Der stark rückläufigen Bevölkerungszahl im ländlichen Raum muss durch die Förderung sogenannter aufsuchender Bildungsarbeit ein situationsgerechtes Lernangebot unterbreitet werden.

Interkulturelles Verständnis wecken!

Im Interesse eines guten Miteinanders sind Kenntnisse über kulturelle Unterschiede und Angebote zum kreativen Umgang mit kultureller Vielfalt unabdingbar. Zusätzlich zu sprachlichen Bildungsangeboten können andere kulturelle und künstlerische Aktivitäten dazu beitragen, dass Menschen Gedanken und Gefühle leichter ausdrücken können. Deshalb bedarf es neuer, offener Angebote kultureller und interkultureller (Weiter-)Bildung, die sowohl Zugewanderte als auch Einheimische einladen, sich ge-

meinsam kreativ zu betätigen und dabei die Kulturen und Traditionen der jeweiligen Herkunftsländer wechselseitig kennen zu lernen und zu verstehen.

Bundesweit einheitliche Regelungen schaffen!

Heute ist die Struktur der Weiterbildung unsystematisch von unterschiedlichsten Verantwortungsträgern auf regionaler, überregionaler oder nationaler Ebene geprägt. Künftig notwendig sind bundesweit verbindliche Regelungen, die den Zugang, die Teilnahme und die Finanzierung von Weiterbildung auf einem einheitlich hohen Niveau sicherstellen und somit Chancengleichheit schaffen. Dabei geht es einerseits um Mindeststandards wie Freistellungsansprüche und Weiterbildungsfonds, andererseits aber auch um die Sicherstellung von Beratungsangeboten, die eine soziale Ausgrenzung von Bildungsbenachteiligten in unserer Gesellschaft verhindern sollen.

Folgerungen

Die neue Bundesregierung ist aufgefordert, in einer breit angelegten Weiterbildungsoffensive die beträchtlichen Potentiale und Gestaltungsmöglichkeiten, die Weiterbildung für den gesellschaftlichen Zusammenhalt bietet, aufzugreifen und zu fördern und sich als Motor einer gemeinsamen Anstrengung von Bund, Ländern, Kommunen und Sozialpartnern an die „Spitze der Bewegung“ zu stellen. Die nach wie vor richtige Zielbeschreibung einer „Bildungsrepublik Deutschland“ muss jetzt durch mutige Programme und Maßnahmen verwirklicht werden. Dazu gehört auch die Reform des Weiterbildungssystems in Deutschland auf Basis eines noch zu schaffenden Bundesgesetzes inklusive einer Neuordnung der Bildungsfinanzierung, deren erster Schritt die Aufhebung des Kooperationsverbots ist.

Dafür steht der 7. Deutsche Weiterbildungstag 2018!

Quelle: www.deutscher-weiterbildungstag.de/wp-content/uploads/2018/02/DWT-2018-Langfassung-Politische-Plattform.pdf

Weiterbildung von Beschäftigten stärken

Was will der DGB? Welchen Beitrag soll Arbeitsmarktpolitik leisten?

Wir befinden uns in einem grundlegenden Wandel von Arbeit, Wirtschaft und Gesellschaft. Die Digitalisierung auf der einen und der Klimawandel auf der anderen Seite treiben in ganzen Branchen einen tiefgreifenden Technologiewandel voran, der zur massiven Umstrukturierung von Produktionsprozessen und Beschäftigung führen wird.

Der DGB und seine Mitgliedsorganisationen setzen deshalb auf eine Politik der Ermöglichung, die allen Menschen die Teilhabe an guter Erwerbsarbeit und zur persönlichen Entwicklung eröffnet. Dafür braucht es in erster Linie bessere Bildung und Unterstützungsleistungen zur Qualifizierung von Beschäftigten und Arbeitslosen, die mit neuen und auch steigenden Kompetenzanforderungen Schritt halten müssen. Ein gutes Bildungsniveau über das gesamte Arbeitsleben hinweg wird künftig immer wichtiger für eine sichere berufliche Entwicklung. Gleichzeitig ist eine Bildungsoffensive angesichts der demografischen Herausforderungen unerlässlich zur Fachkräftesicherung[...]

Ob Beschäftigte sich weiterbilden, hängt ganz wesentlich davon ab, ob sie dafür freigestellt und finanziell unterstützt werden. Der DGB und seine Mitgliedsorganisationen fordern eine Förderung von Bildungszeiten für Beschäf-

tigte im Lebensverlauf. Dabei muss beachtet werden, dass vor allem diejenigen, die individuell nicht über finanzielle Möglichkeiten oder zeitliche Ressourcen verfügen, unterstützt werden. Ein Fokus sollte dabei auf tariflichen Strukturen und Instrumenten liegen. Die Beschäftigten sollen – insbesondere bei ungewissen Zukunftsaussichten – bessere Chancen der beruflichen Weiterentwicklung über die aktuelle Tätigkeit im Betrieb oder den erlernten Beruf hinaus bekommen. Neue Wege sollten durch einen gesetzlichen Rechtsanspruch auf berufliche Weiterbildung und entsprechende staatliche Fördermöglichkeiten flankiert werden. Der DGB und seine Mitgliedsorganisationen fordern dafür, die Möglichkeiten von sozial abgesicherten Arbeitszeitreduzierungen für Bildungszeiten zu verbessern und zu fördern. Die Arbeitgeber dürfen nicht aus ihrer Pflicht für die betriebliche Weiterbildung entlassen werden. Der Betrieb muss künftig noch sehr viel stärker zu einem Ort des Lernens werden.

Auch die Bundesregierung ist sich einig, dass Weiterbildung künftig eine größere Rolle spielen soll und hat die Entwicklung einer Nationalen Weiterbildungsstrategie angekündigt.

Mit dem Ziel, breiten Bevölkerungsteilen einen beruflichen Aufstieg zu erleichtern, die Fachkräftebasis zu stärken und die Beschäftigungsfähigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt nachhaltig zu fördern, wollen wir gemeinsam mit den Sozialpartnern und in enger Abstimmung mit den Ländern (und allen anderen Akteuren) eine Nationale Weiterbildungsstrategie entwickeln. Ein Ziel ist, alle Weiterbildungsprogramme des Bundes und der Länder zu bündeln, sie entlang der Bedarfe der Beschäftigten und der Unternehmen auszurichten und eine neue Weiterbildungskultur zu etablieren. Über die Bundesagentur

für Arbeit erhalten alle Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer ein Recht auf Weiterbildungsberatung.

(Auszug aus dem Koalitionsvertrag der Bundesregierung)

Auf dem Weg zu einer Nationalen Weiterbildungsstrategie, die Antworten auf den digitalen Wandel der Arbeitswelt gibt, wird die Kunst darin bestehen, präventive Lösungen zu finden, um den Strukturwandel so zu bewältigen, dass sich die Beschäftigten weiterentwickeln und mit den neuen Herausforderungen mithalten können (Empowerment). Wenn sich Arbeitslosigkeit nicht vermeiden lässt, müssen sie schnellstmöglich wieder eingegliedert werden. Deshalb ist der Gesetzgeber in der Verantwortung, auch bei der Arbeitsförderung anzusetzen und die vorhandenen arbeitsmarktpolitischen Qualifizierungsinstrumente fit für die Arbeit der Zukunft zu machen. Auch die Arbeitsagenturen und Jobcenter müssen einen stärkeren Beitrag zur Flankierung des digitalen Wandels leisten können. Hier sehen wir neben dem flächendeckenden Ausbau des Weiterbildungsberatungsangebots für alle Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer vier weitere strategische Handlungsfelder. Dazu braucht es eine gesetzliche Weiterentwicklung bei den arbeitsmarktpolitischen Instrumenten.

Welchen Beitrag sollen die Agenturen für Arbeit und Jobcenter leisten? Vorschläge zur Weiterentwicklung der arbeitsmarktpolitischen Instrumente zur Qualifizierung

An dieser Stelle soll näher auf die Rolle der Bundesagentur für Arbeit und der Jobcenter eingegangen werden. Im deutschen Bildungssystem gibt es außerhalb der Arbeitsförderung bisher keine kostenlosen Angebote für Erwachsene, deren Erwerbstätigkeit wegen fehlender, unzureichender oder vom Veralten be-

drohter Berufsqualifikationen gefährdet oder unterbrochen ist. Aufgabe einer Versicherung ist es auch, die Risiken zu mindern oder deren Eintreten zu vermeiden. Die Bundesagentur für Arbeit und die Jobcenter können nicht alle Probleme der Weiterbildung lösen, aber im Rahmen des ihnen zugewiesenen Handlungsspielraums müssen sie ihren Beitrag leisten. Die folgenden Vorschläge gehen über das hinaus, was bisher an Weiterbildung angeboten wird und sind aus Sicht des DGB schon in dieser Legislaturperiode umsetzbar.

1. Arbeitslose richtig unterstützen – berufliche Weiterbildung ausbauen

Bei der Verteilung von Chancen und Risiken am Arbeitsmarkt und der Strukturierung von „drinnen“ und „draußen“ ist die durch Zertifikate nachgewiesene Berufsausbildung entscheidend. Aber auch der Erwerb von am Arbeitsmarkt benötigten Zusatzqualifikationen gewinnt im Rahmen des derzeitigen Strukturwandels zum Erhalt der beruflichen Mobilität eine zunehmende Bedeutung. In erster Linie sind die Unternehmen für die Weiterbildung verantwortlich, aber auch die aktive Arbeitsmarktpolitik muss wieder eine stärkere Rolle einnehmen. Zur Stärkung der Förderung der beruflichen Weiterbildung von Arbeitslosen in beiden Rechtskreisen schlägt der DGB folgende Schritte vor:

Recht auf Weiterbildungsberatung mit Recht auf Weiterbildungsförderung verknüpfen

Im Koalitionsvertrag ist verankert, dass die Agenturen für Arbeit eine flächendeckende Weiterbildungsberatung aufbauen sollen. Dies ist eine wichtige Voraussetzung für die Verstärkung der Weiterbildung. Die Agenturen für Arbeit stehen in der Pflicht, dies in den nächsten vier

Jahren zu realisieren. Die Weiterbildungsberatung muss in den Agenturen ein unabhängiger, eigenständiger Bereich sein, der von der Vermittlung getrennt ist. Das vorgesehene Recht auf Weiterbildungsberatung soll mit einem Recht auf Förderung verknüpft werden. Wenn die Beratung bei Arbeitslosen ergibt, dass eine Weiterbildung für die stabile berufliche Integration nötig bzw. wenn keine berufliche Qualifikation vorhanden ist, muss die Weiterbildung im Rahmen eines Rechtsanspruchs gewährt werden. Das gilt auch für Empfänger von Leistungen der Grundsicherung und vor allem für Personen, die eine abschlussorientierte Teilqualifikation begonnen haben. Hier muss das Recht auf Fortsetzung bestehen, das zeitnah umgesetzt wird.

Recht auf Nachqualifizierung

Mit der SGB-III-Novelle von 2016 wurde durch die Relativierung des bestehenden Vermittlungsvorrangs der Zugang von Geringqualifizierten zu Maßnahmen der abschlussbezogenen Weiterbildung gestärkt. Der DGB fordert, diesen richtigen Schritt konsequent weiter zu gehen und der Weiterbildung in beiden Rechtskreisen Vorrang zu geben, da diese für eine stabile Beschäftigung notwendig ist.

Einkommenssicherung bei Weiterbildungsteilnahme verbessern

- Weiterentwicklung der Weiterbildungsprämien zu einem anrechnungsfreien Weiterbildungsgeld in beiden Rechtskreisen: Die finanziellen Rahmenbedingungen sind ein wichtiges Erfolgskriterium bei der Durchführung und dem Abschluss der Maßnahme. Deshalb sollten die finanziellen Rahmenbedingungen für Teilnehmende an einer abschlussbezogenen Weiterbildung verbessert werden. Die Weiterbildungsprämien,

die derzeit für bestandene Prüfungen gezahlt werden und befristet sind, sollten entfristet und durch ein fortlaufendes Weiterbildungsgeld ergänzt werden. Ein solcher Zuschlag zur Arbeitslosenunterstützung muss auch die bestehende Fehlkonstruktion überwinden, dass ein sog. Ein-Euro-Job mit durchschnittlich 180 Euro Mehraufwandsentschädigung pro Monat finanziell attraktiver ist, als die Teilnahme an einer Weiterbildungsmaßnahme. In beiden Fällen entsteht ein Mehraufwand. Der DGB schlägt bei Weiterbildung einen Zuschlag in Höhe von mind. 200 Euro pro Monat vor bzw. eine Erhöhung von 15 Prozentpunkten des ALG I. Bei geringem ALG-I-Bezug soll auch in der Arbeitslosenversicherung der Mindestbetrag von 200 Euro gelten. Diesen Sockelbetrag von 200 Euro pro Monat sollen auch geförderte Nichtleistungsempfänger/innen im SGB III erhalten. Dieser Sockelbetrag begünstigt gezielt Personen mit geringen Unterstützungsleistungen. Das hilft, eine abschlussbezogene Maßnahme durchzuhalten. Dabei dient die Prämie der Motivation, während das fortlaufende Weiterbildungsgeld die Funktion der Ermöglichung hat.

- Verlängerter Restanspruch auf Arbeitslosengeld: Nach Abschluss der Maßnahme benötigen die Menschen ausreichend Zeit, um eine ausbildungsadäquate Beschäftigung zu finden. Das Arbeitslosengeld I verkürzt sich bei der Teilnahme an Weiterbildung im Verhältnis 2:1. Dabei verbleibt in jedem Fall ein Restanspruch von 30 Tagen nach Abschluss der Maßnahme. Dieser Zeitraum ist zu kurz. Der DGB schlägt vor, diesen Restanspruch auf sechs Monate zu verlängern.

Rahmenbedingungen für abschlussorientierte Weiterbildung verbessern

- Ausreichende Mittelausstattung im Hartz-IV-System nötig: In der selbstverwalteten Arbeitslosenversicherung besteht im Rahmen des Eingliederungstitels ein eigenes Budget für Weiterbildung. Damit wird das politische Signal gesetzt, die Ausgaben für Weiterbildung zu erhöhen. Die Erfolge sind bereits sichtbar, die Teilnahme an Weiterbildung konnte gesteigert werden.

Während im Hartz-IV-System der weit größere Handlungsbedarf besteht, ist dieses System inzwischen insgesamt deutlich unterfinanziert. Hinzu kommt, dass – solange es nur einen Eingliederungstitel mit wenig Budget gibt – die verschiedenen Instrumente in Konkurrenz zueinander stehen. Dies geht in der Praxis zulasten der abschlussbezogenen und in der Regel längeren und teureren Maßnahmen zur Förderung der beruflichen Weiterbildung.

- Eigenen Weiterbildungstitel auch im Hartz-IV-System einführen: Der DGB schlägt vor, auch im Hartz-IV-System zusätzlich einen eigenen Weiterbildungstitel einzurichten und diesen sachgerecht mit Finanzmitteln auszustatten. Dieser Topf muss auch mit ausreichend Verpflichtungsermächtigungen versehen sein, damit auch längerfristige Maßnahmen ohne Einschränkungen durchgeführt werden können.
- Flexibilisierung des Verkürzungsgebots: Die Dauer einer abschlussbezogenen Vollzeitmaßnahme ist derzeit gegenüber einer entsprechenden Berufsausbildung um ein Drittel der Ausbildungszeit verkürzt. Die Verkürzung ist sachgerecht, wenn in früherer Zeit bereits eine Berufsausbildung erfolgt ist, bzw. langjährige

Arbeitserfahrungen und gute Kenntnisse der deutschen Sprache vorliegen. Das ist jedoch nicht immer der Fall. Der DGB schlägt zur besseren Förderung gerade im Kontext der Nachqualifizierung vor, analog zur Berufsausbildung in Ausnahmefällen die Umschuldungsdauer verlängern zu können, wenn die Verlängerung erforderlich ist, um das Umschuldungsziel zu erreichen.

Ausbildungsberufe nach dem Bundes- und Landesrecht, in denen die Verordnungen eine Verkürzungsmöglichkeit ausdrücklich ausschließen, sollten vom Verkürzungsgebot nur dann ausgenommen werden, wenn die Finanzierung des dritten Ausbildungsjahres sichergestellt ist. Alternativ könnte der Bund durch einen Zuschuss zur Arbeitsförderung die Finanzierung des dritten Ausbildungsjahres sicherstellen.

- Ausbau flankierender Angebote: Jobcoaching für ehemals Langzeitarbeitslose, die in geförderte Beschäftigung eintreten, ist inzwischen fast zum Standard geworden. Vergleichbare Angebote braucht es für diese Zielgruppe auch, wenn man sie für längerfristig angelegte Weiterbildungen gewinnen möchte. Diese sollten im Sinne eines ganzheitlichen Ansatzes – sofern ein entsprechender Bedarf besteht – durch kommunale Eingliederungsleistungen wie bspw. Schuldnerberatung oder Kinderbetreuung flankiert werden. Aber auch die Kombination Weiterbildung mit flankierenden Maßnahmen zum Spracherwerb sollte weiter voran gebracht werden. Mit dem Programm KOMMIT, das Beschäftigung, Spracherwerb und Weiterbildung kombiniert, gibt es hier ein gutes Beispiel.
- Stärkung arbeitsintegrierter Lernformen: Um den Zugang von bildungs-

entwöhnten Gruppen an Weiterbildungsmaßnahmen zu erleichtern, schlägt der DGB vor, verstärkt kooperative Modelle zwischen Weiterbildungsanbietern und Betrieben zu ermöglichen und betriebliche Lernorte mehr einzubeziehen.

Im Zuge des Ausbaus der öffentlich geförderten Beschäftigung sollte eine Kombination der geförderten Beschäftigungsmaßnahme mit Qualifizierungselementen erfolgen.

- Dequalifizierung durch Entschärfung der Zumutbarkeitskriterien entgegenwirken: Regeln zur Zumutbarkeit von Arbeitsangeboten beinhalten im Rechtskreis SGB III nur noch einen eingeschränkten zeitlich gestaffelten Schutz vor Abwärtsmobilität bezogen auf das erzielbare Arbeitseinkommen, aber keinen Berufs- und Qualifikationsschutz mehr. Im SGB II fehlt selbst eine analoge Regelung zum Statusschutz. Um der Entwertung von Qualifikation bei Arbeitslosigkeit entgegenzuwirken, ist neben der weiteren Relativierung des Vermittlungsvorrangs insbesondere die Entschärfung der Zumutbarkeitsregelungen im SGB II erforderlich.

2. Transfermaßnahmen verstärkt für Weiterbildung nutzen

Das Instrument Transfermaßnahme in Verbindung mit dem TransferKurzarbeitgeld ist geschaffen worden, um Menschen und Unternehmen bei betrieblichem Strukturwandel zu unterstützen. Die Vermeidung von Arbeitslosigkeit steht dabei im Vordergrund. Die kollektiven Hilfen im Rahmen der Transfermaßnahme bieten viele Vorteile für branchenbezogene und berufsbezogene Ansätze. In der Transferphase bestehen gute Voraussetzungen für Weiterbildung. Die Menschen sind ohnehin in einer Umbruchsituation und die Frage der

Freistellung von der Arbeit stellt sich nicht.

Oft ist die Qualifikation der Beschäftigten des abgebenden Unternehmens veraltet bzw. entspricht nicht mehr den Anforderungen der anderen Unternehmen. Die Weiterbildung in der Transferphase ist ein wichtiger Baustein zur Wiedereingliederung und zur Erhaltung der Qualifikation. Weiterbildung spielt jedoch nur eine geringe Rolle, oft steht die schnelle Vermittlung im Vordergrund. Vor dem Hintergrund des Fachkräftemangels ist es notwendig, die Elemente der Weiterbildung zu stärken, indem die Bundesagentur für Arbeit (BA) sich bei bestimmten Fallkonstellationen auch an den Kosten der Weiterbildung beteiligt:

- Übernahme der Weiterbildungskosten im Insolvenzfall zu 100 Prozent durch die BA als Rechtsanspruch: Derzeit ist die Übernahme von Weiterbildungskosten nur als Kann-Leistung im Insolvenzfall möglich. Dadurch entstehen Rechtsunsicherheiten, die zu einer geringeren Weiterbildungsteilnahme führen. Die Klarstellung stärkt die Weiterbildung im Insolvenzfall.
- Bei kleinen und mittleren Unternehmen (KMU bis 250 Beschäftigte) beteiligt sich der Arbeitgeber mit 20 Prozent an den Kosten der Weiterbildung: Die übrigen Kosten der Weiterbildung werden durch die Agenturen für Arbeit getragen: Häufig ist in Klein- und Mittelbetrieben oft nicht genügend Masse vorhanden, um im Rahmen der Transfermaßnahme Weiterbildung ausreichend zu finanzieren. Deswegen sollte eine höhere Unterstützung erfolgen.
- Bei abschlussbezogener Weiterbildung beteiligt sich das abgebende Unternehmen nur mit einem Festbetrag von 2.500 Euro an den Kosten der Weiterbildung: Die weiteren Kos-

ten werden durch die Agenturen für Arbeit getragen. Die Teilnehmenden verbleiben in der Transfergesellschaft (TG) bis zu deren Ende. Im Anschluss führt die BA die Weiterbildung bei Zahlung von „Arbeitslosengeld bei Weiterbildung“ (ALG-W) fort. In der Praxis zeigt sich, dass die Weiterbildung in der Transfermaßnahme durch die zur Verfügung gestellten Budgets begrenzt wird. Das heißt, wegen zu geringer Budgets wird von den Trägern keine längerfristige Weiterbildung empfohlen, auch wenn diese eine sinnvolle Option wäre, weil die Maßnahmen (für wenige Teilnehmer) einen erheblichen Teil des Budgets binden. Durch die Befristung der Beteiligung des Arbeitgebers bzw. der Transfergesellschaft sollen die Rahmenbedingungen für abschlussbezogene Maßnahmen verbessert und eine transparente Kalkulation ermöglicht werden.

- Kurzlaufende Weiterbildungen flexibilisieren (Änderung § 111a, SGB III): Derzeit können (nicht abschlussbezogene) Weiterbildungen, die über die Transfermaßnahme hinausreichen, nicht begonnen werden. Aber auch kürzer laufende Weiterbildungen sind oft sinnvoll, z. B. zum Erwerb bestimmter Zertifikate. Deswegen sollte die BA nach Abschluss der Transfergesellschaft in die Maßnahme eintreten, wenn dies vorher vereinbart wird. Ohne diese Möglichkeit müssen Teilnehmende auf den Beginn der Arbeitslosigkeit warten, um eine von der Agentur als sinnvoll angesehene Maßnahme überhaupt beginnen zu dürfen.
- Transfer bei besonderen strukturpolitischen Herausforderungen: Bei besonderen strukturpolitischen Herausforderungen, z. B. Insolvenz eines für die Region bedeutenden Unter-

nehmens, bedarf es einer weiteren Ergänzung, so dass Transfergesellschaften auch durch strukturpolitisch verantwortliche politische Gebietskörperschaften gebildet werden können. Kommunen oder Länder, die eine Transfergesellschaft bilden, treten in alle Rechte und Pflichten des Unternehmens und könnten damit Auffanglösungen bieten, die im bestehenden Modell nicht zustande kommen. Das ist bereits nach geltendem Recht möglich, aber noch keine Praxis.

Mit eigenen regionalen Transfergesellschaften können Länder und Kommunen den Strukturwandel in ihrer Region begleiten, indem sie auf spezifische regionale Problemlagen und Branchenveränderungen reagieren und den Beschäftigtentransfer zielgenau am regionalen Fachkräftebedarf ausrichten. Die Finanzierung müsste aus Mitteln von Land und Kommunen mit Unterstützung durch die Bundesagentur für Arbeit sowie gegebenenfalls europäischen Strukturmitteln erfolgen. Eine zusätzliche Öffnung könnte auch vorsehen, dass gemeinsame Einrichtungen der Tarifvertragsparteien sich an der Trägerschaft von Transfergesellschaften beteiligen oder sie ganz übernehmen und für eine Finanzierung durch betriebliche Umlagen sorgen.

3. Förderung der beruflichen Weiterbildung von Beschäftigten ausweiten (WeGebAU)

Auch für Beschäftigte können BA und Jobcenter in einem eng definierten Rahmen Weiterbildung unterstützen. Diese Förderung darf nicht die Arbeitgeber entlasten, die für die Weiterbildung ihrer Beschäftigten in erster Linie Verantwortung tragen. Beiträge oder Steuermittel

sind jedoch dann gerechtfertigt, wenn die Weiterbildung dazu beiträgt, überhaupt eine Qualifikation zu erwerben oder Geringqualifizierten hilft, eine höherwertige (möglichst stabile Beschäftigung) zu erlangen oder wenn die Weiterbildung dem Entstehen von Arbeitslosigkeit vorbeugt (Präventive Arbeitsmarktpolitik).

Ein Baustein ist das von den Gewerkschaften initiierte Programm WeGebAU. Es richtet sich derzeit an Geringqualifizierte oder ältere Beschäftigte in Klein- und Mittelbetrieben. Notwendig ist, die Rahmenbedingungen so zu verbessern, dass mehr Beschäftigte erreicht werden können. Hierzu schlägt der DGB die Stärkung des Instruments und folgende Änderungen vor:

- WeGebAU bekannter machen und Hilfen anbieten: Im Rahmen der von den Arbeitsagenturen derzeit projektierten Weiterbildungsberatung, kann verstärkt für dieses Programm geworben werden. Für Arbeitgeber und Beschäftigte können so maßgeschneiderte Angebote entwickelt werden, die zeitnah umgesetzt werden können. Bei Geringqualifizierten sollte es einen Rechtsanspruch auf Förderung geben, wenn diese zu einem Berufsabschluss führt. In diesem Zusammenhang muss auch die Frage der Freistellung geklärt werden.
- Darüber hinaus fordert der DGB die Ausweitung dieser Regelung auf Beschäftigte, die nur über eine abgeschlossene zweijährige Ausbildung verfügen. Hierdurch soll die soziale Aufstiegsmobilität weitergefördert werden.
- **Verwaltungsverfahren vereinfachen:** Dazu gehören transparente und einheitliche Finanzierungsverfahren, so dass Arbeitgeber sofort erkennen können, wie die Rahmenbedingungen sind. Das gilt vor allem dann, wenn

Arbeitslose zum Zwecke der Ausbildung eingestellt werden. Darüber hinaus ist auch eine redaktionelle Anpassung des SGB III nötig, damit ein an einer Stelle gebündelter und verständlicher Gesetzestext entsteht.

- **Öffnung für alle Betriebe und Verbesserung der Förderkonditionen:** Das Programm WeGebAU richtet sich an Beschäftigte in Unternehmen. Gefördert werden können bereits heute Geringqualifizierte in Unternehmen auch mit Übernahme der Lohnkosten. Dies muss weiter intensiviert werden und für dieses Angebot muss offensiv geworben werden. WeGebAU muss aber auch für qualifizierte Beschäftigte erweitert werden. Dabei darf die öffentliche Förderung nicht die betriebsnotwendige Weiterbildung ersetzen, sondern gefördert werden muss die Erhaltung der Beschäftigungsfähigkeit und der beruflichen Mobilität. Deswegen sollen die Maßnahmen mindestens 160 Stunden umfassen. Der DGB unterstützt die Vorschläge des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales zur Weiterentwicklung von WeGebAU. Demnach sollen auch Beschäftigte mit Berufsabschluss gefördert werden, wenn:
 - der Erwerb des (letzten) Berufsabschlusses und die letzte öffentlich geförderte Weiterbildung mindestens vier Jahre zurückliegt,
 - die Qualifizierung Kenntnisse und Fähigkeiten vermittelt, die über ausschließlich arbeitsplatzbezogene kurzfristige Anpassungsfortbildungen hinausgehen und nicht im überwiegenden Interesse des Unternehmens liegen oder der Arbeitgeber zur Durchführung der Weiterbildung (gesetzlich) verpflichtet ist,

- die Qualifizierung außerhalb des Betriebes durchgeführt wird.

Dabei sollen nach dem Vorschlag des BMAS den Unternehmen – je nach Betriebsgröße – auch die Lohnkosten erstattet werden. Kleinstunternehmen sollen die Lehrgangskosten voll und die Lohnfortzahlung bis zu 75 Prozent bezahlt bekommen, kleine und mittlere Unternehmen beides bis zur Hälfte, Großunternehmen beides bis zu einem Viertel.

Der DGB wird sich dafür einsetzen, dass diese Vorschläge auch umgesetzt werden. Es darf nicht bei Ankündigungen bleiben. Dabei müssen vor allem die Zielgruppe derer ohne Berufsabschluss – die länger ausbildungsfremd gearbeitet haben – und die Gruppe der Älteren besonders im Fokus stehen. Die besondere Teilhabe dieser Zielgruppe sowie von Kleinstunternehmen und KMU soll durch ein flankierendes Beratungsangebot sichergestellt werden. Die neuen Regelungen müssen so ausgestaltet werden, dass die Arbeitgeber ihre Verpflichtung in der Weiterbildung weiter wahrnehmen und ausbauen müssen.

Aufhebung des Förderausschlusses: Beschäftigte, die aufstockende Hartz-IV-Leistungen beziehen, sind von der WeGebAU-Förderung über die Arbeitslosenversicherung ausgeschlossen. Allerdings ist die WeGebAU-Förderung im Hartz-IV-System für die Jobcenter anwendbar; faktisch wird das Instrument dort nicht genutzt. Deshalb schlägt der DGB vor, die sozialversicherten Beschäftigten mit aufstockenden Hartz-IV-Leistungen hinsichtlich der aktiven Arbeitsmarktpolitik der Arbeitslosenversicherung zuzuordnen. Das heißt

sozialversichert Beschäftigte, die ohnehin Beiträge zur Arbeitslosenversicherung zahlen, sollen vom Förderausschluss nach § 22 Abs. 4 Satz 1 SGB III ausgenommen und durch die Agenturen für Arbeit gefördert werden. Damit wäre auch der Widerspruch aufgehoben, dass aktuell Beiträger Zahlende schlechter gestellt sind, als Empfänger von Lohnersatzleistungen.

4. Arbeitsmarktpolitische Leerstelle durch die Schaffung eines neuen Instruments schließen (Transformations-Kug)

Die Förderung von Beschäftigten über WeGebAU muss noch ergänzt werden, wenn große Strukturveränderungen zu bewältigen sind. Ziel muss sein, dass Arbeitnehmer als Beschäftigte im Betrieb mitgenommen und nicht arbeitslos werden. Derzeit sieht das Gesetz hierfür noch kein Instrument vor, das auf eine arbeitsmarktpolitische Unterstützung von Fachkräften (z. B. Qualifizierung) bei Erhalt des Arbeitsplatzes zielt: Die Transfermaßnahme bietet hier keine ausreichende Lösung, denn sie hat immer zur Voraussetzung, dass die Beschäftigten definitiv aus dem Betrieb ausscheiden.

Die IG Metall hat unter dem Stichwort Transformations-Kug eine Idee in dieser Richtung in die Debatte eingebracht, die an Transfer-Kug angelehnt ist, aber den Handlungsrahmen erweitert.

Diskutiert werden sollte, ob z. B. eine zeitgemäße Anknüpfung an das alte Struktur-Kug (§ 63.4 AFG) infrage kommt. Dort war geregelt, dass Kurzarbeitergeld auch an Arbeitnehmer gewährt werden konnte, wenn der (Teil-)Arbeitsmarkt außergewöhnliche Verhältnisse aufweist und auf Grund einer schwerwiegenden strukturellen Ver-

schlechterung der Lage des Wirtschaftszweiges Massenentlassungen zu befürchten waren. Im Rahmen von Kurzarbeitergeld konnten die betroffenen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer an Weiterbildung teilnehmen.

Diese Regelung war vor allem dem hohen Umstrukturierungsbedarf in Ostdeutschland geschuldet gewesen. Vor dem Hintergrund der Anpassungen, die sich aufgrund der aktuellen Herausforderungen ergeben, ist zu prüfen, ob und inwiefern eine zeitgemäße Anknüpfung an diese Regelung aussehen könnte. Klärungsbedarf bestünde zum einen insbesondere hinsichtlich der Definition von „struktureller Verschlechterung in einem Wirtschaftszweig“.

Dabei besteht Einigkeit, dass die Arbeitslosenversicherung nicht auch Aufgaben des Arbeitgebers übernehmen soll. Die Förderung kann nur eintreten, wenn der Arbeitgeber mit der Weiterbildung überfordert ist, besondere strukturelle Gründe vorliegen und sie zur Vermeidung von Arbeitslosigkeit notwendig ist.

Grundsätzlich sollte eine Förderung aus einer finanziellen Unterstützung des Arbeitsausfalls und in einer Förderung der Qualifizierung bestehen.

Denkbare Kriterien wären:

- definierte Mindesthöhe an Arbeitsausfall bzw. Länge der Weiterbildung
- Ursache: Strukturwandel (Definition, wie dies festgestellt wird)
- Nachweis über erhöhten Qualifizierungsbedarf
- Eigenbeteiligung des AG
- Fortbestand des Beschäftigungsverhältnisses

Der Vorteil eines solchen Ansatzes liegt in der kollektiven Regelung. Hier bietet sich insbesondere die Möglichkeit einer Ausgestaltung, die die Rolle der Tarifpartner/Betriebsräte stärkt.

Folgeprozesse 4.0

Mit diesen Vorschlägen werden die Handlungsspielräume der Agenturen für Arbeit und der Jobcenter ausgeweitet und ein deutlicher Beitrag zur Stärkung der Weiterbildung und zur präventiven Arbeitsmarktpolitik geleistet. Doch dies darf die anderen Akteure nicht aus der Pflicht nehmen.

Der DGB begrüßt die Vereinbarung im Koalitionsvertrag, gemeinsam mit den Sozialpartnern und in enger Abstimmung mit den Ländern (und allen anderen Akteuren) eine Nationale Weiterbildungsstrategie für Arbeitnehmer und Arbeitssuchende zu entwickeln, um alle Weiterbildungsprogramme des Bundes und der Länder zu bündeln und eine neue Weiterbildungskultur zu etablieren.

Ziel dieser Weiterbildungsstrategie sollte sein, dass in einem bundesgesetzlichen Rahmen das Recht auf Weiterbildungsfreistellung mit Entgeltfortzahlung und Beratung, eine sichere Finanzierung, eine bessere Qualität der Weiterbildungsangebote und Mindeststandards für Beschäftigte in der Weiterbildung verankert werden. Dafür muss eine Finanzarchitektur für lebensbegleitendes Lernen geschaffen werden, die das Modell einer staatlichen Förderung für eine Weiterbildungsteilzeit beinhaltet. Das Recht auf Freistellung zur Weiterbildung mit Entgeltfortzahlung kann helfen, Freiräume für Qualifizierungszeiten zu ermöglichen und diese Ansprüche durchzusetzen. Wichtig ist dabei allerdings eine Abstimmung mit den betrieblichen Arbeitsprozessen, so dass Qualifizierungsinitiativen nicht zu mehr Arbeitsverdichtung führen oder daran scheitern. Außerdem sollte das Meister-BAföG für eine zweite und dritte Fortbildung geöffnet werden. Die Studienfinanzierung, das Nachholen schulischer und beruflicher Abschlüsse und die berufliche Aufstiegs-

fortbildung sollten systematisch aufeinander abgestimmt werden. Für die Förderung von Qualifizierung und beruflicher Weiterbildung braucht es ein Gesamtkonzept, das mit den tariflichen An-

sätzen verbunden wird und mit betrieblichen Prozessen vereinbar ist.

Quelle: www.dgb.de/presse/++co++b78bc46c-696a-11e8-86d3-52540088cada

Rezensionen

Klaus Ahlheim/Christoph Kopke (Hg.): Handlexikon Rechter Radikalismus. Ulm (Klemm + Oelschläger) 2017, 175 S.

Klaus-Peter Hufer: Neue Rechte, altes Denken – Ideologie, Kernbegriffe und Vordenker. Weinheim (Beltz-Juventa) 2018, 157 S.

Hajo Funke: Sicherheitsrisiko Verfassungsschutz – Staatsaffäre NSU: das V-Mann-Desaster und was daraus gelernt werden muss. Hamburg (VSA) 2018, 237 S.

Spätestens mit den Wahlerfolgen der AfD 2017 hat sich in Deutschland als Realität eingestellt, was in anderen Ländern schon länger normal ist. Auf respektablem, demokratischem Wege ist ein „Ruck nach rechts“ erfolgt, so dass nicht nur eine neue Opposition im Bundestag rund 13 Prozent des aktiven Wahlvolks repräsentiert, sondern auch der Zeitgeist sich verändert. Fast alle Parteien besetzen rechte Themen und Topoi (Heimat, deutsche Leitkultur, innere Sicherheit, starker Nationalstaat...), wie ja überhaupt die Sorgen der national denkenden Bürger ernst genommen und der Obhut ihrer falschen Betreuer vom rechten Rand entrissen werden sollen. So offenbart das hiesige politische System, dem ja schon seit einiger Zeit die Diagnose „Postdemokratie“ ausgestellt wird, seinen eigentümlichen Charakter: Mitten im demokratischen Betrieb wachsen autoritäre Strukturen heran, so dass die kategorische Abgrenzung zur faschistischen Herrschaftsalternative zweifelhaft wird.

Auch das neue Handlexikon des Erziehungswissenschaftlers Klaus Ahlheim und Politikwissenschaftlers Christoph Kopke verzeichnet diese Entwicklung.

Demokratiefeindschaft, schreibt dort Gideon Botsch, werde meist als Hauptmerkmal des Rechtsextremismus herausgestellt. Dabei berufe man sich darauf, dass Rechtsextreme die parlamentarische Demokratie ablehnen. „Dennoch“, so Botsch, „gibt es auch im Rechtsextremismus eine weit verbreitete Form des positiven Bezugs auf die Demokratie.“ Gerade das Volk, sein Gemeinschaftsgeist und seine Herrschaftskonstituierende Rolle im Gemeinwesen bieten sich für eine derartige Bezugnahme an. Und starke Führung im Verhältnis nach innen und außen ist ja ein Ideal, das auch die Demokratie kennt. Hier zeigt sich also, wie wichtig es ist, das politische Programm von Rechtsradikalismus oder -populismus unter die Lupe zu nehmen – mit einer antiextremistischen Ausgrenzungsstrategie, die die Rechten einfach als Protagonisten einer neuen NS-Diktatur und Gegner des Verfassungsstaates dingfest machen will, wird man dem Problem nicht gerecht.

Das Lexikon von Ahlheim/Kopke fokussiert auf die rechte Programmatik. Es versteht sich als ein Lese- und Arbeitsbuch, das das politisch-ideologische Spektrum des rechten Radikalismus aufzählt und analysiert. Im Blick sind dabei besonders Fragen der Bildungs-, Jugend- und Sozialarbeit. Darauf beziehen sich etwa die Stichworte „Argumente gegen Stammtischparolen“, „Aussteigerprogramme/Deradikalisierung“, „Gedenkstätten“, „Interkulturelle Bildung“, „Jugendarbeit“, „Jugendszenen“, „Mobile Beratung“, „Politische Bildung“ oder „Vorurteil und Fremdenfeindlichkeit“. Daneben werden natürlich die zentralen Punkte des rechten Weltbildes inhaltlich aufgeschlüsselt. Verantwortlich dafür zeichnet ein Team von rund 50 Autoren und Autorinnen, vorwiegend aus Politikwissenschaft, Psychologie, Medien und zivilgesellschaftlichen Initiativen, die

in über 70 Einträgen auf jeweils zwei bis drei Seiten eine Erstinformation sowie einen kurzen Literaturanhang plus Querverweise zu den abgehandelten Begriffen bieten.

Das aktuelle Buch des Erwachsenenpädagogen Klaus-Peter Hufer – das mit Unterstützung der Kollegen Jens Korfkamp (VHS Rheinberg) und Laura Schudoma (HVHS G. Könzgen) verfasst wurde – ist ähnlich angelegt. Sein Hauptteil verzeichnet in lexikalischer Form 25 rechte Schlüsselwörter von „Abstammung“ über „Bildung/Erziehung“, „Identität“, „Islam“, „Rasse“ bis zu „Staat“ und „Volk“. Dazu wird jeweils die recht(sradikal)e Position mit einschlägigen Zitaten vorgestellt, um sie dann mit Gegenargumenten zu konfrontieren. Vom Umfang und von der Zielrichtung her geschieht dies ähnlich wie in dem Buch von Ahlheim und Kopke. Hufer und seine Koautoren haben den Schlüsselbegriffen jedoch mit rund 50 Seiten einen weiteren Hauptteil hinzugefügt: eine Übersicht zur „philosophischen Ahnenreihe“, die Hardcore-Rechte wie Moeller van den Bruck mit Schöngeistern wie Ernst Jünger oder ganz unterschiedlichen Philosophen wie Friedrich Nietzsche oder Martin Heidegger zusammen bringt. Diese werden hier nicht einfach als Vorläufer des Faschismus genommen, sondern als Bezugsgrößen für den rechten Diskurs vorgestellt. Ein Anhang beschäftigt sich u. a. mit den Themen Esoterik/Okkultismus, ein Glossar stellt die wichtigsten Vertreter der Neuen Rechten vor. Des Weiteren werden Publikationen und Verlage sowie Veröffentlichungen aufgelistet, die sich kritisch mit dem „Ruck nach rechts“ auseinandersetzen.

Dass ein solcher politischer Trend in massiver Form unterwegs ist, macht die Grundthese des Buches aus. Die Autoren sehen eine Entwicklung, „die, wenn

sie sich durchsetzen sollte, Politik und Gesellschaft in Deutschland entscheidend verändern würde“. Dabei betonen sie – und führen dies auch an der Ahnenreihe der Vordenker aus –, „dass es eine konsequente Entwicklung der deutschen alten Rechten hin zu den neuen Rechten gibt. Das, was jetzt neu ist, hat tiefe Wurzeln.“ Wie Botsch betont auch Hufer in seinem Eintrag „Demokratie“, dass sich Rechte nicht unbedingt von demokratischen Verfassungsprinzipien abwenden, ja dass sie sich sogar Diagnosen wie die von der „Postdemokratie“ zu eigen machen. So wird von rechts das Paradox einer vollendeten, das heißt totalitären Demokratie auf den Weg gebracht. In diesem Zusammenhang geht Hufer auch auf die enorme Bedeutung ein, die von rechten Parteien der „Gesellschaftspädagogik“ beigemessen wird. Das ist etwa im Wahljahr 2017 in Grundsatz- und Wahlprogramm der AfD zum Ausdruck gekommen. Die Partei zeichnet sich nämlich durch besonderen Nachdruck auf der Rolle politischer Bildung und durch einen „*Idealismus alternativer politisch-pädagogischer Indoktrination*“ aus, wie es in einer Analyse der Zeitschrift *Außerschulische Bildung*, Nr. 2/17, hieß. Das hat sich auch bei den Debatten der AfD über die Gründung einer eigenen parteinahen Stiftung gezeigt.

Hufer hat vor knapp 20 Jahren für die politische Bildung das bekannte „Argumentationstraining gegen Stammtischparolen“ entwickelt. Damit sei ihm „ein Glücksgriff gelungen“, resümierte der Autor in der Zeitschrift *Erwachsenenbildung*, Nr. 1/18 – in einem Schwerpunktheft, das sich übrigens dem Thema „Demokratieentwicklung“ widmete und dazu verschiedene Stimmen aus der außerschulischen Bildung zu Wort kommen ließ. Das Seminarkonzept hat sich, wie Hufers Aufsatz bilanziert, als beson-

ders erfolgreich erwiesen und ist auf große Nachfrage gestoßen, z. B. von zahlreichen Volkshochschulen und Jugendbildungseinrichtungen erprobt worden. Es hat auch Anstöße für Weiterentwicklungen gegeben. So ist jüngst die Neuausgabe des Praxisleitfadens „Gegen Rechts argumentieren lernen“ von Rolf Gloël, Kathrin Gützlaff und Jack Weber (Hamburg 2017) erschienen; ferner hat die Bundeszentrale für politische Bildung dazu Materialien vorgelegt. Bei allen Unterschieden ist solchen Konzepten gemeinsam, dass sie eine argumentative Auseinandersetzung mit rechts anstreben. Damit stehen sie in einer Frontstellung zu den offiziellen Positionen der Extremismusbekämpfung, denen es vor allem um Aus- und Abgrenzung geht – und die das im Rahmen ihrer eigenartig formalen Extremismus-Doktrin betreiben.

Protagonist und Pate dieses Forschungsbetriebs ist der Verfassungsschutz, der die Extremismustheorie inspiriert hat und ihr auch weiterhin das Material, ja eigentlich das komplette Konzept liefert. Die Behörde hat jetzt der Politikwissenschaftler Hajo Funke anlässlich der NSU-Affäre auf den Prüfstand gestellt. Sein Buch, das aus der umfangreichen Studie „Staatsaffäre NSU“ (Münster 2015) hervorgegangen ist, nimmt sich im Hauptteil die Mordserie des „Nationalsozialistischen Untergrunds“ sowie die zweifelhafte Aufklärungsleistung der parlamentarischen Ausschüsse oder der Bundesanwaltschaft im Münchner NSU-Prozess vor. Es steuert auch ein längeres Kapitel „Autoritäre Erbschaft“ zu 60 Jahren Verfassungsschutz-Skandalen bei, zieht in drei weiteren Kapiteln das Fazit der Analyse und formuliert Konsequenzen für eine wirksame demokratische Kontrolle.

Funke, der Sachverständigengutachten zu sechs NSU-Ausschüssen auf Landesebene verfasste und die beiden Un-

tersuchungsausschüsse des Bundes vier Jahre lang begleitete, kommt zu einem vernichtenden Urteil. Das Bundesamt für Verfassungsschutz (BfV), das sich gern als „Dienstleister der Demokratie“ präsentiert, sei „undemokratisch, ohne Kontrolle“. Es habe die „Entfesselung des Rechtsextremismus seit den 1990er Jahren“ mit betrieben und „zur Blockierung der Aufklärung der Mordserie beigetragen“. Die Behörde habe ein „Eigenleben ohne funktionierende rechtsstaatliche Kontrolle“ entwickelt. In Bezug auf den Rechtstrend habe sie an einer Strategie der Verharmlosung und gewissermaßen als Instanz zur Verbreitung von Fake News gearbeitet. So erweise sich dieser zentrale Akteur der deutschen Sicherheitsarchitektur als „unkontrollierte Parallelstruktur jenseits des Rechtsstaats, als extra-legalitäre Form eines permanenten Ausnahmezustands“.

Daher müsse man – so das Fazit – dem Verfassungsschutz, der aus den autoritätsfixierten Kampfzeiten der 1950er Jahre hervorgegangen sei, letztlich „Verfassungswidrigkeit“ bescheinigen. „Im Fall des BfV handelt es sich nicht nur um einen Staat im Staat, sondern inzwischen um die Außerkraftsetzung des gewaltenteiligen, demokratischen Rechtsstaats“. Was seit der Aufdeckung der V-Mann-Skandale stattfindet, sei ein „Machtkampf“ um Aufklärung. Hier müsse sich, so der Schluss der Veröffentlichung, die Zivilgesellschaft, gerade auch durch Bildungsarbeit, stärker einschalten – denn im Kampf gegen rechts sei der Verfassungsschutz keine Hilfe, er nütze eher der Gegenseite. Nimmt man die Überlegungen der drei angezeigten Publikationen ernst, führt das zu einem bemerkenswerten Konsequenz: Der Kampf gegen rechts muss als Kampf gegen den etablierten demokratischen Betrieb geführt werden!

Johannes Schillo

Claudia Pohlmann (2018): Bildungsurlaub – Vom gesellschaftspolitischen Anliegen zum Instrument beruflicher Qualifizierung? Eine Analyse der Bildungsurlaubsdiskurse in der Weiterbildung. Berlin: Peter Lang

Die Studie von Claudia Pohlmann befasst sich mit der Analyse von Gegenstand, Stellenwert und Perspektive der mittlerweile in 14 Bundesländern gesetzlich fixierten Möglichkeit der Freistellung von Arbeit zu Bildungszwecken – kurz Bildungsurlaub. Aufgegriffen wird damit ein politisch stark umkämpftes Territorium – der Anspruch auf Zeit für Bildung für einen möglichst breiten Personenkreis. Die Arbeit will hier „einen Beitrag zur Steigerung der Reflexivität in der diskursiven Auseinandersetzung um den Bildungsurlaub leisten“ (S. 27), was angesichts der zum Teil irrationalen Ablehnung von Bildungszeit etwa durch Arbeitgeberseite und auch politische Vertreter*innen ein wertvoller Beitrag im Rahmen der Diskussion um Lebensbegleitendes Lernen und der Verteilung von Ressourcen ist.

Der empirische Zugriff konzentriert sich auf das Land Bremen, wo das Bildungsfreistellungsgesetz 2010 novelliert wurde. Aufgenommen wird dabei Material aus der wissenschaftlichen Begleituntersuchung zur Novellierung in Bremen, an der Claudia Pohlmann mitgearbeitet hatte. Die empirische Studie fragt nun nach dem Planungshandeln von Mitarbeitenden in unterschiedlichen Bremer Bildungsinstitutionen und deren Begründungslogiken für und den daraus folgenden Konzeptionen von Bildungsurlaubsveranstaltungen. Frage ist auch, ob die Inhalte und Konzeptionen gegenwärtig stärker rein auf die berufliche Qualifizierung abheben und gesellschaftspolitische Themen in den Hintergrund rücken. Durchgeführt wurden dafür zum einen 13 leidfadengestützte Experteninterviews

mit Programmplanenden unterschiedlicher Weiterbildungseinrichtungen in Bremen und zum anderen eine Programm-analyse zu Themen, Formaten und Adressat*innen der Bildungsurlaubsangebote. Das empirische Material wird dabei aus einer diskursanalytischen Perspektive betrachtet.

Zu Beginn der Publikation werden zunächst der Problemhorizont und der erwachsenenpädagogische Bezugspunkt von Bildungsurlaub umrissen, um dann in Kapitel 2 die Entwicklung der Freistellungsmöglichkeiten in Deutschland in ihrer politischen Einbettung nachzuzeichnen. Pohlmann unterscheidet hier drei Phasen der Etablierung – eine Konstitutionsphase in den 1960er und 1970er Jahren, eine Transformationsphase seit den 1990er Jahren und mit Bezug auf die Gegenwart eine Phase der Reaktivierung. Letztere Phase wird etwa durch die im Jahr 2015 neu hinzugekommenen Freistellungsgesetze in Thüringen und Baden-Württemberg als auch durch neue Forschungsarbeiten begründet. Die rechtlichen Rahmenbedingungen werden in Kapitel 3 sehr anschaulich im Überblick dargestellt. Kapitel 4 diskutiert dann Aspekte des Forschungsstandes zum Programmplanungshandeln, was an dieser Stelle etwas unvermittelt kommt, wenngleich es als Hinführung zur Anlage der empirischen Analyse von Bedeutung ist. Die empirischen Befunde werden schließlich unter drei Aspekten diskutiert: es geht um die Planungsstrategien (Kap. 7), die Konzeptionen von Bildungsurlaub (Kap. 8) und die zugrundeliegenden Begründungslogiken (Kap. 9) der pädagogischen Mitarbeitenden.

Ein kurzer Einblick in Ergebnisse der Studie: Die Planung der Bildungsurlaubsangebote bewegt sich etwa zwischen gesetzlichen Vorgaben, der Passung in das jeweilige Gesamtprogramm sowie der Berücksichtigung der unter-

schiedlichen Interessen von Trägern, Verbänden und Arbeitgebern (S. 170) – kein leichtes Unterfangen. Die Angebote werden teilweise modularisiert und anschlussfähig an das übrige Seminarprogramm gedacht, werden aber zum Großteil als „geschlossene Einheit“ (S. 183) betrachtet. Die konzeptionellen Überlegungen orientieren sich nach Pohlmann schließlich an vier allgemeinen Zielen: der Herstellung von Chancengleichheit und Ermöglichung von Bildungsteilhabe, der Befähigung zu gesellschaftlicher Mitgestaltung, der Möglichkeit zur Entschleunigung und Regeneration im Kontext zeitlich verdichteter Lebens- und Arbeitswelten und der beruflichen Qualifizierung und Kompetenzentwicklung (S. 185). Bedeutsam erscheint mir hier – gerade mit Blick auf gesellschaftlichen Zusammenhalt und Fortschritt –, dass Bildungsurlaubsangebote von den Planenden als Orte der Reflexion und des gemeinsamen Nachdenkens betrachtet werden: „Der Bildungsurlaub springt auch ein wenig in die Lücke der zerfallenden Öffentlichkeit in unserer Gesellschaft. Früher gab es in meiner Wahrnehmung nach noch mehr übergreifende Orte, an denen es so was wie eine diskutierende Öffentlichkeit gab. ... Da ist der Bildungsurlaub einer der seltenen Orte, wo Leute diesen Sprung machen müssen, tatsächlich sich auf eine Gruppe einzulassen für eine ganze Woche, die sie vorher nicht kennen ...“ (S. 189 f.) so ein/e Interviewpartner*in. Gerade an diesem Punkt wird sehr gut die Chance der Verknüpfung von persönlicher, beruflicher und gesellschaftlicher Entwicklung deutlich, die Bildungsurlaubsformate bieten können (vgl. S. 205). Bezüglich der Ad-

ressat*innen von Bildungsurlaub ist interessant, dass „eine schwindende Zielgruppenorientierung“ (S. 220) zu beobachten sei. „Der klassische Zielgruppenansatz, der nach soziodemographischen Merkmalen differenziert, wird abgelöst von einem Adressaten-Verständnis der Funktions-, Status- und Berufsgruppen“ (ebd.). Aspekte von Arbeit und der Umgang mit Zeit, Beschleunigung und Arbeitsverdichtung sind zentrale Themen der Seminarangebote (S. 236). Die empirische Studie kann schließlich herausarbeiten, dass sich die Begründungslogiken der Planenden für Bildungsurlaub nach erwachsenenpädagogischen Prinzipien, gesellschafts- und weiterbildungspolitischen Ansprüchen und ökonomischen Kriterien richten (S. 249) – je nach institutionellem Hintergrund jedoch in einer anderen Gewichtung. Gewerkschaftliche Angebote würden die gesellschaftspolitische Funktion von Bildungsurlaub hervorheben, gewerbliche Anbieter eher die beruflich/betriebliche Qualifizierung und Volkshochschulen die Zeitressource für Teilhabe an Bildung (S. 287).

Die Studie bietet insgesamt betrachtet einen fundierten Einblick in historische Entwicklungslinien, politische Rahmenbedingungen und Kontroversen um die Bildungsfreistellungsgesetze in Deutschland. Die Analyse des Planungshandelns und die hier aufgezeigten Strategien, Konzeptionen und Begründungslogiken ermöglichen ein erweitertes Verständnis von Sinn und Zweck der Bildungsurlaubs-idee und können damit die Relevanz einer weiteren Etablierung von „Zeit für Bildung“ bestärken.

Jana Trumann

Mitarbeiter/innen

Martin Dust, Dr. phil., Jg. 1962, Geschäftsführer der Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung des Landes Niedersachsen – Veröffentlichungen u. a.: Kultur als Praxis in europäischen Vergleichsstudien. Kritische Reflexionen eines multilateralen Projekts, zus. mit Marquardt, in: Dörner/Iller/Pätzold/Robak (Hg.): *Differente Lernkulturen – regional, national, transnational*, Opladen u. a. 2016, S. 245-255; *Krisendiskurse*, Jahrbuch für Pädagogik 2013, zus. als Herausgeberkreis, Frankfurt am Main u. a. 2013.

Tetyana Kloubert, Prof. Dr., Jg. 1981, Vertretung des Lehrstuhls für Erwachsenenbildung und Außerschulische Jugendbildung an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt – Veröffentlichungen u. a.: zus. mit Scheidig: *Positionen und Perspektiven zu Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen in den Programmen der Parteien zur Bundestagswahl 2017*, in: *forum erwachsenenbildung* 03/2017, S. 38-40; *Mit Dokumentarfilmen lebenslang lernen*, in: *forum erwachsenenbildung* 3/2015, S. 30-33.

Elisabeth Meilhammer, Prof. Dr. phil., Lehrstuhl für Pädagogik mit Schwerpunkt Erwachsenen- und Weiterbildung an der Universität Augsburg – Veröffentlichungen u. a.: *Neutralität als bildungstheoretisches Problem. Von der Meinungsabstinenz zur Meinungsgerechtigkeit*, Paderborn u. a. 2008; zus. mit Hinzen (Hg.): *100 Jahre Volkshochschule*, Zeitschrift „Bildung und Erziehung“, H. 2/2018.

Kira Nierobisch, Dr., Jg. 1971, Professorin für Methoden der Sozialen Arbeit Katholische Hochschule Mainz – Veröffentlichungen u. a.: *Beratung im Kontext Hochschule. Eigen- und Steuerungslagen zwischen Emanzipation und Entmündigung?* In: Iller/Dörner/Schüßler (Hg.): *Beratung im Kontext lebenslangen Lernens: Konzepte, Organisation, Politik, Spannungsfelder*, Schriftenreihe der Sek-

tion Erwachsenenbildung in der DGfE (im Druck); zus. mit Drees (Hg.): *Bildung und gesellschaftliche Transformation – Analysen. Perspektiven*, Aktion, Baltmannsweiler 2017.

Jan Schiller, Jg. 1985, Soziologe, Doktorand u. wissensch. Mitarbeiter an der Professur für Weiterbildung und lebenslanges Lernen der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg – Veröffentlichungen u. a.: *Gestaltung und Integration propädeutischer Weiterbildung in bestehende Hochschulstrukturen*, in: Sturm/Spenner (Hg.): *Nachhaltigkeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Beiträge zur Verankerung in die Hochschulstrukturen*, Wiesbaden 2017.

Katja Schmidt, Dr. phil., Jg. 1976, wissensch. Mitarbeiterin an der Professur für Erwachsenenbildung an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg – Veröffentlichungen u. a.: *Lüge, Hochstapelei und Bildung. Bildungstheoretische Annäherungen und biographische Rekonstruktionen*, Bielefeld 2018 (im Erscheinen).

Sabine Schmidt-Lauff, Prof. Dr. phil. habil, Jg. 1968, Professorin für Weiterbildung u. lebenslanges Lernen Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg – Veröffentlichungen u. a.: von Felden/Schmidt-Lauff: *Transitionen in der Erwachsenenbildung: Übergänge im gesellschaftlichen Wandel, im Fokus von Forschung und aus Sicht pädagogischer Professionalität*, in: Schmidt-Lauff/von Felden/Pätzold (Hg.): *Transitionen in der Erwachsenenbildung: Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge*, Hohengehren 2015, S. 11-16.

Benedikt Widmaier, Jg. 1958, Direktor der Akademie für politische und soziale Bildung der Diözese Mainz „Haus am Maiberg“ – Veröffentlichungen u. a.: zus. mit Reitemeyer/Weber/Schuck (Hg.): *Politische Bildung stärken. Demokratie fördern*, Festschrift für Lothar Harles zum 65. Geburtstag, Schwalbach/Ts. 2017; zus. mit Zorn (Hg.): *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Diskussion der politischen Bildung* (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 1793), Bonn 2016.



Auf die Bedürfnisse älterer Menschen eingehen

Trainingsmodule für Beratende

Die Trainingsmodule für Beratende enthalten neue Zugänge zur Klientel älterer Ratsuchender. Auf Basis einer Bedarfsanalyse ist ein innovatives Trainingsbuch entstanden, das auf die spezifischen Bedürfnisse älterer Menschen eingeht.



Bernd-Joachim Ertelt, Annika Imsande,
Michael Scharpf, Thorsten Walther

Arbeit, Leben, Teilhabe ab 55

Trainingsmodule für Beratende

2018, 147 S., 44,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5970-9

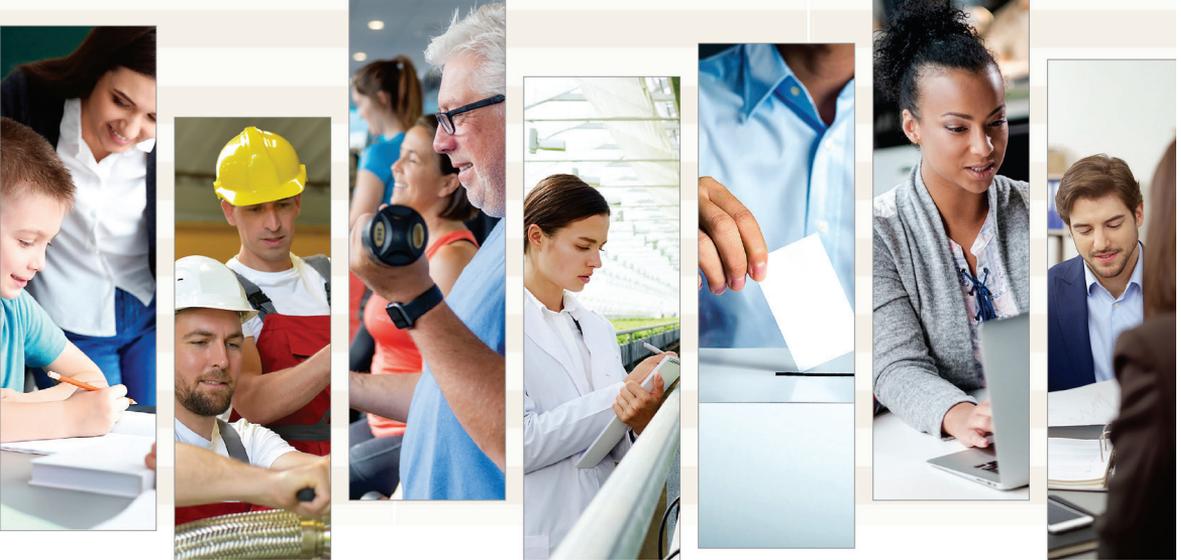
Als E-Book bei wbv.de

wbv Media GmbH & Co. KG · Bielefeld

Geschäftsbereich wbv Publikation

Telefon 0521 91101-0 · E-Mail service@wbv.de · Website wbv.de





7. Bericht des deutschen Bildungswesens

Schwerpunkt Bildungswirkungen und -erträge

➔ wbv.de/bildungsstudien

In der regelmäßigen, empirischen Bestandsaufnahme zum deutschen Bildungssystem analysieren die Autorinnen und Autoren bekannte und neue Indikatoren. Schwerpunktthema der 7. Ausgabe sind Bildungswirkungen und -erträge.



Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.)

Bildung in Deutschland 2018

Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung

2018, 374 S., 69,00 € (D)

ISBN 978-3-7639-5964-8

Kostenloser Download: wbv-open-access.de

wbv Media GmbH & Co. KG • Bielefeld

Geschäftsbereich wbv Publikation

Telefon 0521 91101-0 • E-Mail service@wbv.de • Website wbv.de

