

Zeitschrift für Erwachsenenbildung
in Deutschland

Hessische Blätter für Volksbildung

Demokratiebildung II
Demokratiebildung II

3 | 2019

Abo-Service

Hessische Blätter für Volksbildung



Das Plus für Abonent:innen

Schon eine Woche vor
Erscheinen der Printausgabe
die digitale Ausgabe lesen!

- Der Abo-Service ist gratis.
- Sie gehen keinerlei
Verpflichtung ein.
- Sie können sich jederzeit
abmelden.

➔ wbv.de/hbv

📞 **Direkt bestellen:**
Abo-Telefon 0521 91101-12



Lebenslanges Lernen als Leitidee in der Bildungspraxis

Abschlussbericht zu der LOEB-Studie

➔ wbv.de/ebibl

Die Ergebnisse der LOEB-Studie zeigen, dass das lebenslange Lernen zu einer formenden Kraft geworden ist. Es wird ein Transformationsprozess sichtbar, an dessen Ende ein pädagogisch organisiertes System des lebenslangen Lernens stehen könnte.



Dieter Nittel, Rudolf Tippelt

Pädagogische Organisationen im System des lebenslangen Lernens

Die LOEB-Studie: Über die
Institutionalisierung einer
bildungspolitischen Leitidee

Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes
Lernen – Forschung & Praxis, 33
2019, 278 S., 49,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-5829-0
Als E-Book bei wbv.de

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



Hessische Blätter für Volksbildung 3/2019

Thema | Demokratiebildung II

	Editorial	
<i>Martin Dust, Sabine Schmidt-Lauff</i>	Demokratiebildung II – zur Einführung in den Themenschwerpunkt	203
	Grundsatzbeitrag	
<i>Klaus-Peter Hufer</i>	Unzertrennbar: Politische Erwachsenenbildung und die Demokratie	209
	Schwerpunktbeiträge – Praxis der Erwachsenenbildung	
<i>Bani Bora</i>	Adult Education and Democracy in India	218
<i>Ansgar Klein</i>	Zivilgesellschaftliches Engagement als Lernort der Demokratie	226
<i>Thomas Krüger</i>	Neue Formen und Formate der politischen Erwachsenenbildung	234
<i>Ulrika Engler</i>	Politische Bildung in einer digitalen Welt – aus der Perspektive der Landeszentrale für politische Bildung in Niedersachsen	242
<i>Erik Weckel</i>	Demokratie und Menschenrechtsbildung. Querschnittsthema und Arbeitsprinzip in der Erwachsenenbildung	250
<i>Juliette Wedl</i>	Identitätenlotto. Ein kommunikatives Spiel mit vielfältigen Einsatzmöglichkeiten in der Erwachsenenbildung	257
<i>René Barrios, Udo Engbring-Romang, Angela Springer, Alexander Wicker</i>	Demokratiewerkstätten in der Erwachsenenbildung – Diskursive, partizipative und selbstbestimmte politische Bildung	265
	Zwischenruf	
<i>Steffen Wachter</i>	Volkshochschule als Ort der Demokratie. Wie gesellschaftspolitisch wirkmächtig können, dürfen und sollen Volkshochschulen sein?	276

Service

Berichte	285
Dokumentationen	290
Rezensionen	294
Mitarbeiter/innen dieser Ausgabe	300

Hessische Blätter für Volksbildung – 69. Jg. 2019 – 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 Ehse, Frankfurt/M.; Prof. Dr. Julia Franz, Bamberg; Prof. Dr. Bernd Käßlinger, Gießen; Jürgen Kufner, Dresden; Prof. Dr. Steffi Robak, Hannover; Prof. Dr. Sabine Schmidt-Lauff, Hamburg

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

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

Aboservice, 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 4/2019 Ressourcen der Erwachsenenbildung

hbv 1/2020 Professionalität – Studiengänge der Erwachsenenbildung

hbv 2/2020 Erwachsenenbildung in internationaler Perspektive

hbv 3/2020 Digitalisierung

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

© 2019 Hessischer Volkshochschulverband e. V. (Anschrift s. o.)

International Standard Serial Numbers: GW ISSN 0018-103 X

Best.-Nr. dieser Ausgabe: HBV1903

DOI digitale Ausgabe: 10.3278/HBV1903W

Editorial

Demokratiebildung II – zur Einführung in den Themenschwerpunkt

Martin Dust, Sabine Schmidt-Lauff

Demokratiebildung als Herausforderung für die Erwachsenenbildung bestimmte als thematischer Schwerpunkt bereits die Ausgabe 3/2018 der Hessischen Blätter für Volksbildung. Im Mittelpunkt stand dabei die Perspektivöffnung zu einer grundlegenden Verhältnisbestimmung von Demokratie und Erwachsenenbildung. Grundsätzliche Beiträge zu Demokratie und Bildung sowie nationale und internationale historische Einordnungen wollten sowohl zu einem Nachdenken über das Phänomen der Demokratiebildung als auch zu einer kritischen wie relationalen Auseinandersetzung um die Vielschichtigkeit und Andersartigkeit von Demokratie**bildung** in der Erwachsenenbildung anregen. Aufgrund dieser inhaltlichen Schwerpunktsetzung konnte allerdings die konkrete Praxis der Erwachsenenbildung dabei zunächst noch nicht in den Blick genommen werden. Dieses Desiderat versucht die aktuelle Ausgabe nun zu füllen. Unter dem Titel Demokratiebildung II wenden sich die Beiträge explizit der Perspektive der Praxis zu; vor allem konkrete Schlussfolgerungen und Konsequenzen für die Praxis der Erwachsenenbildung sollen im Fokus dieser Ausgabe stehen.

Die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit den Themenfeldern der gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen sowie in deren Folge mit Politischer Bildung und Demokratiebildung ist in den vergangenen zwölf Monaten seit der Vorlage der ersten Ausgabe eher gewachsen und größer geworden. Nimmt man zum Beispiel den aktuellen, ersten niedersächsischen Demokratie-Monitor (Niedersächsischer Demokratie-Monitor 2019), eine Untersuchung des Göttinger Instituts für Demokratieforschung, die im Mai diesen Jahres vorgestellt wurde, so zeigt sich, dass es einen stark verbreiteten Wunsch nach autoritärer Führung gibt. Danach stimmten drei von fünf Personen in Niedersachsen der Aussage voll und ganz (30 Prozent) beziehungsweise eher zu (31 Prozent), dass Deutschland eine starke Führung benötige, nach deren Vorgaben sich alle richten müssten (a. a. O., S. 30). Während die Studie darüber hinaus ein großes Vertrauen der Bevölkerung in staatliche Organisationen wie beispielsweise die Polizei, das Bundesverfassungsgericht oder die Landesregierung kon-

statiert (a. a. O., S. 38), wird gleichzeitig die Kompetenz der Politik, Probleme lösen zu können, bemängelt. So meint fast die Hälfte aller Befragten, dass die Politik drängende Probleme nicht wahrnehme oder ignoriere (a. a. O., S. 23), fast ein Viertel sprach der Politik jegliche Lösungskompetenz ab (a. a. O., S. 25). Dabei korreliert die Zufriedenheit mit der Demokratie signifikant mit dem Bildungsabschluss. Während 55 Prozent der Bevölkerung mit Hochschulreife mit der Demokratie als Staats- und Gesellschaftsform eher und sehr zufrieden sind, stimmen dem nur 38 Prozent der Bevölkerung mit Hauptschulabschluss zu (a. a. O., S. 46).

Vor diesem Hintergrund wundert es nicht, dass dem Themenfeld der Politischen Bildung und Demokratiebildung auch in der Erwachsenenbildung selbst eine hohe Aufmerksamkeit zukommt. Bei den aktuellen Jubiläen wie 100 Jahre Weimarer Reichsverfassung, 100 Jahre Weiterbildung als öffentliche Aufgabe, 100 Jahre Volkshochschulen oder 70 Jahre Grundgesetz stellen die Akteure in Wort und Schrift die Volkshochschulen als Protagonisten der Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung in diese demokratischen Traditionslinien und schreiben denselben die Aufgabe der Politischen Bildung und Demokratiebildung in das tägliche Pflichtenheft. So zog der Präsident des Bundesverfassungsgerichts im Festakt 100 Jahre Volkshochschule im Februar des Jahres den Spannungsbogen: „Im 70. Jahr unter dem Grundgesetz erscheint es heute so wichtig wie nie, die Bedeutung der politischen Bildung zu betonen. ... Es muss daher jederzeit deutlich gemacht werden, dass es in der politischen Bildung nicht um die Pflege von Gesinnungen, sondern um die Entwicklung von politischer Urteilskraft geht: Entscheidend ist das Einüben der Unterscheidungen von Fakten und Wertungen. ... Eine komplexer werdende Welt braucht aufgeklärte Bürger. ... Wenn wir dieses Jahr 100 Jahre Volkshochschule feiern, ehren wir genau diesen Geist.“ (Deutscher Volkshochschul-Verband 2019, S. 28). Die Präsidentin des Deutschen Volkshochschul-Verbandes übertrug dies auch auf die Institution Volkshochschule selbst: „Schließlich gehört zur Tradition der Volkshochschulen, dass sie selbst demokratisch legitimiert und verfasst sind.“ (a. a. O., S. 15) – wobei genau hier die erste HBV-Ausgabe 3/2018 zu Demokratiebildung gezeigt hat, dass es immer wieder notwendig ist darauf hinzuweisen, dass nicht ausgeblendet oder romantisiert werden darf, wo und wann Erwachsenenbildung und ihre Institutionen wie die Volkshochschulen auch ganz anderen, demokratiefernen Zwecken und Begründungen und Realisationen folgten und folgen (vgl. hierzu grundlegend Keim 1995, S. 134 ff. sowie a. a. O. 1997, S. 75 ff. und aktuell Meilhammer 2018, S. 209). Dem schließt sich auch der Duktus des Sonderbandes anlässlich des Jubiläums an: „In den Geschichten erscheint sie (die VHS, Anm. d. V.) mal als ein legitimes Kind der Demokratie, orientiert an den Grundwerten von Freiheit, Gleichheit, Recht und Solidarität ..., mal als ihre fürsorgende Mutter, mal als ihre verlässliche Schwester.“ (Schrader/Rossmann 2019, S. 19), und dies zwar alternativlos aber immer auch als riskantes Unterfangen (vgl. Schmidt-Lauff/Dust, 2018, S. 206).

Erwarten könnte man von daher, dass sich die Bedeutung und Wertschätzung dieses Themenfeldes auch in einer entsprechenden Nachfrage niederschlägt. Der Blick in die aktuelle Volkshochschul-Statistik¹ dagegen fällt ambivalent aus: Der Programmbereich „Politik – Gesellschaft – Umwelt“ ist sowohl in der Bundes- wie in

den Landesstatistiken seit Jahren der insgesamt kleinste Bereich im Programmprofil der Volkshochschulen. Bundesweit fanden sich hier für das letzte Erhebungsjahr 2017 rund sechs Prozent der Kurse, drei Prozent der Unterrichtsstunden und acht Prozent der Belegungen². Macht man sich die Mühe eines kleinen Zeitreihenvergleichs, so zeigt sich darüber hinaus eine leicht negative Entwicklung. Während der Programmbereich „Politik – Gesellschaft – Umwelt“ in den Arbeitsjahren 2005³ und 2010⁴ noch jeweils rund acht Prozent der Kurse, mehr als vier Prozent der Unterrichtseinheiten und über zehn Prozent der Belegungen ausmachte, stagniert er in den Jahren 2015 bis 2017⁵ auf dem oben genannten niedrigen Niveau.⁶ Es bleibt es eine herausfordernde Feststellung, dies immer wieder zu thematisieren und nicht mit dem Hinweis auf die thematische Entgrenzung der Politischen Bildung als Querschnittsthema unserer Zeit in (nahezu alle) andere Themenfelder hinein abzuschwächen.

Gründe für diese Entwicklungen könnten darin liegen, dass die Volkshochschule als Lernort der Demokratie mit der Transformation Deutschlands zur Wettbewerbsgesellschaft unter ein betriebswirtschaftliches Diktat mit ökonomischen Legitimationszwängen geraten ist. Die Abnahme der öffentlichen Verantwortung für die Weiterbildung korrespondiert dabei mit einer Dominanz der beruflichen Qualifizierung und einer Fokussierung auf Beschäftigungsfähigkeit. Dies beweist auch wieder die eben druckfrisch erschienene erste „Nationale Weiterbildungsstrategie“ (BMAS/BMBF 2019) zwischen Bund, Ländern, Wirtschaft, Gewerkschaften und der Bundesagentur für Arbeit erschreckend und überdeutlich. Die geforderte „neue Weiterbildungskultur“, die Deutschland braucht, bezieht sich auf berufliche und betriebliche Weiterbildung und daran angrenzende Schlüssel- und Innovationsbereiche (Fachkräftesicherung, Beschäftigungsfähigkeit, Wettbewerbsfähigkeit des Landes sowie Teilhabe und Chancengerechtigkeit erfolgreicher Berufsbiographien). Die Funktionalisierung der Erwachsenenbildung für den Strukturwandel und als gesellschaftlicher Reparaturbetrieb mit ständig wechselnden Schwerpunkten und Projektförderungen verstärkt derartige Tendenzen (vgl. dazu ausführlicher Dust 2011).

Schaut man auf das Themenfeld der Politischen Bildung insgesamt darf der Blick aber auch nicht dazu verleiten, allein auf das Feld der Volkshochschulen bzw. der Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung zu schauen. So können am Beispiel des Landes Niedersachsen bei einem Blitzlicht auf eine Landesverwaltung ohne jeden Anspruch auf Vollständigkeit schnell fünf Ressorts genannt werden, die sich in ihrem Bereich in irgendeiner Weise der Politischen Bildung widmen: Im Ministerium für Wissenschaft und Kultur liegt die Verantwortung für die Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung und die Landeszentrale für Politische Bildung, das Kultusministerium widmet sich der schulischen Politischen Bildung, den Gedenkstätten des Landes sowie der Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte, das Sozialministerium fördert das Ehrenamt und eine Freiwilligenakademie, das Innenministerium betreibt Präventionsarbeit und in den Verantwortungsbereich des Justizministeriums fallen das Landesprogramm gegen Rechtsextremismus, der Landespräventionsrat sowie das Landesdemokratiezentrum. Das Feld ist also weit und es würde sich sicher lohnen die Aktivitäten – nicht nur in diesem Bundesland – stärker zu bündeln oder als ersten Schritt eine Koordination auf den Weg zu bringen.

Aber was heißt dies nun mit Blick auf die Praxis der Erwachsenenbildung? Eine Folie für den Hintergrund bietet der Beitrag von *Klaus-Peter Hufer*, der Politische Bildung als Aufgabe der Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung und Antwort auf die Erosionsprozesse der Demokratie skizziert, die vor allem durch die Prozesse der Individualisierung und Globalisierung gefährdet wird. Der Politischen Bildung als Ort der Aufklärung durch die Vernunft gegen das „Postfaktische“ kommt dabei auch die Funktion eines Gegenpools zur alles bestimmenden Ideologie der betriebswirtschaftlichen Rationalität zu. Eine institutionelle Perspektive nimmt der Beitrag von *Ansgar Klein* ein, der ein Konzept der Zivilgesellschaft mit einer Handlungslogik der Solidarität jenseits von Staat, Markt und Privatsphäre entwirft und die dafür erforderlichen Kompetenzen in den lokalen Bildungslandschaften sowie in den zivilgesellschaftlichen Infrastrukturen verankern möchte. Der englisch-sprachige, internationale Beitrag von *Bani Bora* betont die Bedeutung der Grundbildung und hier insbesondere der Literalität für die gesellschaftliche Partizipation und die Demokratiebildung am Beispiel Indiens. Die Stärkung der Literalität stärkt die Möglichkeit der gesellschaftlichen Partizipation und damit auch die Demokratie. Als Plädoyer nimmt der Beitrag von *Thomas Krüger* anhand vier zentraler Aspekte neue Trends und Herausforderungen der Politischen Bildung in den Blick. Neben einer Berücksichtigung der Emotion wird dabei vor allem auf die Perspektive der Adressatinnen und Adressaten sowie auf ungewöhnliche Räume und Formate verwiesen. Der Veränderung der Politischen Kommunikation durch die Digitalisierung widmet sich der Beitrag *Ulrika Engler*. Die wieder gegründete Landeszentrale für Politische Bildung in Niedersachsen legt vor diesem Hintergrund den Schwerpunkt ihrer Tätigkeit auf die Entwicklung digitaler Tools, die Stärkung und Reflexion digitaler Partizipation sowie den fachlichen Diskurs über Politische Medienbildung in der digitalen Welt. Den Zusammenhang von Demokratie und Menschenrechten als Querschnittsthema der Erwachsenenbildung thematisiert der Beitrag von *Erik Weckel* anhand einer Fortbildungsreihe. Dabei sollen die Teilnehmenden befähigt werden durch die Reflexion ihrer eigenen Haltung im institutionellen Kontext die Bedeutung von Menschenrechten im Alltagsbezug als Kernelemente der Demokratie zu erkennen und das eigene Arbeitsumfeld und Angebot anhand dieser Maximen weiter zu entwickeln. Ein Modell der Demokratiewerkstätten in der Erwachsenenbildung entwickelt der Beitrag *Rene Barrios u. a.* Hier stehen vor allem die Selbstorganisation und Selbstbestimmung der Teilnehmenden im Mittelpunkt, die im Rahmen einer Bildungspartnerschaft in Diskussion, im Lernen und im Gestalten eigene Themen setzen und entwickeln. Der Beitrag von *Juliette Wedl* stellt ein kommunikatives Spiel als innovative Methode mit vielfältigen Anwendungsmöglichkeiten in der Erwachsenenbildung vor. Gender- und Diversitywissen können in diesem Spiel erworben und vertieft werden. Anhand der Verknüpfung von Identität und Gesellschaft lädt das Spiel dazu ein, das Leben aus einer anderen Perspektive zu betrachten. Der als Zwischenruf nicht in der Linie dieser Themenreihe stehende Beitrag von *Steffen Wachter* kommentiert die Beiträge der Bundestagsfraktionen zum Jubiläum 100 Jahre Volkshochschule aus der Ausgabe 4/2018. Die Antworten der Fraktionen werden durch Kontrastierung mit den jeweiligen Wahlprogrammen kontextualisiert und kritisch reflektiert. Darüber hinaus wird

dem Gedanken der Entgrenzung der Politischen Bildung in der Breite des Bildungsangebots der Volkshochschulen anhand der Querschnittsthemen Digitalisierung und Integration nachgegangen. Die Volkshochschule als Ort der Demokratie bleibt auf die Förderung der Politischen Bildung als Kernaufgabe angewiesen.

Offen bleibt allerdings die Frage der demokratischen Verfassung der Institution Volkshochschule beziehungsweise der Einrichtungen der Erwachsenenbildung als solcher. An welcher Volkshochschule oder Erwachsenenbildungseinrichtung gibt es beispielsweise noch Hörerräte und welche Aufgabe kommt ihnen zu? Lohnt sich dazu eine Ausgabe Demokratiebildung III?

Allen Lesenden sei eine anregende Lektüre gewünscht!

Anmerkungen

- 1 Vgl. alle VHS-Statistiken im Überblick: www.die-bonn.de/weiterbildung/suchen.aspx?Suche=folge+arbeitsjahr&Publikationen=checked.
- 2 Im Arbeitsjahr 2017: 6,2 % der Kurse, 3,3 % der Unterrichtseinheiten und 8,0 % der Belegungen (Reichart/Fox/Huntemann 2018, S. 42)
- 3 Im Arbeitsjahr 2005: 7,9 % der Kurse, 4,2 % der Unterrichtseinheiten und 10,3 % der Belegungen (Pehl/Reichart/Zabal 2006, S. 27)
- 4 Im Arbeitsjahr 2010: 7,6 % der Kurse, 4,5 % der Unterrichtseinheiten und 10,5 % der Belegungen (Huntemann/Reichart 2011, S. 29)
- 5 Vgl. für 2015 und 2016 Huntemann/Reichart 2016, S. 28 sowie Huntemann/Reichart 2017, S. 41
- 6 Wenig thematisiert wird ferner, dass im Programmbereich „Politik – Gesellschaft – Umwelt“ sechzehn Themenfelder (u. a. Geographie, Physik, Chemie und Biologie sowie fachgebietsübergreifende Kurse) summiert werden, als größte Erziehungsfragen/Pädagogik sowie Psychologie. Fokussiert man den Blick bei einer Betrachtung des Arbeitsjahres 2017 nun auf die Themenfelder Geschichte/Zeitgeschichte sowie Politik und nimmt großzügig die fachgebietsübergreifenden Kurse noch mit hinzu, dann müssen die oben genannten Zahlen um rund 70 Prozent reduziert werden. Es verbleiben damit in einer Gesamtbeurteilung des Programmprofils im Kernfeld der Politischen Bildung der Volkshochschulen 1,8 Prozent der Kurse, 1,1 Prozent der Unterrichtseinheiten und 2,8 Prozent der Belegungen (Eigene Berechnung der Verfasser nach Reichart/Fox/Huntemann 2018, S. 45).

Literatur

- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS)/Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2019): Wissen teilen. Zukunft gestalten. Zusammen wachsen. Nationale Weiterbildungsstrategie. Berlin
- Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.) (2019): 100 Jahre Volkshochschule. Festakt am 13. Februar 2019 in der Frankfurter Paulskirche. Bonn.
- Dust, Martin (2011): Vom Wert historischer Reflexionen scheinbar unzweifelhafter aktueller Tendenzen und Funktionen der Weiterbildung. In: Weiß, Edgar (Hrsg.): Pädagogische Perspektiven in kritischer Tradition. Frankfurt am Main/u. a., S. 13-21
- Forschungs- und Dokumentationsstelle zur Analyse politischer und religiöser Extremismen am Institut für Demokratieforschung Georg-August-Universität Göttingen (Hrsg.) (2019): Niedersächsischer Demokratie-Monitor NDM 2019. Göttingen.

- Huntemann, Hella/Reichart, Elisabeth (2011): Volkshochschul-Statistik. 49. Folge, Arbeitsjahr 2010. Bielefeld.
- Huntemann, Hella/Reichart, Elisabeth (2016): Volkshochschul-Statistik. 54. Folge, Arbeitsjahr 2015. Bielefeld.
- Huntemann, Hella/Reichart, Elisabeth (2017): Volkshochschul-Statistik. 55. Folge, Arbeitsjahr 2016. Bielefeld.
- Keim, Wolfgang (1995): Erziehung unter der Nazi-Diktatur. Bd. 1. Antidemokratische Potentiale, Machtantritt und Machtdurchsetzung. Darmstadt.
- Keim, Wolfgang (1997): Erziehung unter der Nazi-Diktatur. Bd. 2. Kriegsvorbereitung, Krieg und Holocaust. Darmstadt.
- Meilhammer, Elisabeth (2018). Erwachsenenbildung für die Demokratie – Erwachsenenbildung in der Demokratie: Verortungen und Problemlagen. In: Hessische Blätter HBV, 03/2018, (68) 2018, S. 208-216.
- Pehl, Klaus/Reichart, Elisabeth/Zabal, Anouk (2006): Volkshochschul-Statistik 44. Folge, Arbeitsjahr 2005. Bielefeld.
- Reichart, Elisabeth/Lux, Thomas/Huntemann, Hella (2018): Volkshochschul-Statistik. 56. Folge, Arbeitsjahr 2017. Bielefeld.
- Schmidt-Lauff, Sabine/Dust, Martin (2018): Demokratiebildung – Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Hessische Blätter HBV, 03/2018, (68) 2018, S. 203-207.
- Schrader, Josef/Rossmann, Ernst (Hrsg.) (2019): Erzählungen zur Geschichte der Volkshochschule. 100 Jahre Volkshochschulen. Geschichten ihres Alltags. Bad Heilbrunn.

Unzertrennbar: Politische Erwachsenenbildung und die Demokratie

Klaus-Peter Hufer

Zusammenfassung

Politische Bildung ist eine wesentliche Aufgabe der geförderten Erwachsenenbildungseinrichtungen. In der Ländergesetzgebung als juristischem Ordnungsrahmen ist diese häufig mit normativen Zielvorgaben zum Erwerb der erforderlichen Kompetenzen zur Mitgestaltung und Stärkung der Demokratie zu finden. Dabei wird die Demokratie aktuell durch die Prozesse der Individualisierung und Globalisierung in zunehmendem Maße gefährdet. Der Politischen Bildung kommt vor diesem Hintergrund dieser Erosionsprozesse die Aufgabe der breit gefächerten Antworten auf sehr verschiedenen Ebenen zu, die im folgenden skizziert werden.

1. Demokratie steht im Zentrum politischer Erwachsenenbildung

Demokratie steht im Zentrum von politischer Erwachsenenbildung. Dieser kategorisch klingende Satz kann mehrfach begründet werden: Einmal weil politische Bildung, wenn sie „politisch“ und „Bildung“ ist, kein beliebiges Unterfangen ist. Sie wirbt für demokratische Grund- und universelle Menschenrechte. Das unterscheidet politische Bildung von politischer Agitation und/oder Indoktrination. Zum anderen ist politische Bildung in ihrer Praxis gemeinsame Informationsbeschaffung, diskursive Verständigung, kommunikative Suchbewegung und wechselseitige Anerkennung der am Bildungsprozess Beteiligten. Das ist die Konsequenz, wenn die konsensfähigen didaktischen Prinzipien politischer Erwachsenenbildung umgesetzt werden: Teilnehmerorientierung, Subjektorientierung, Alltags-/Lebendweltorientierung und Handlungsorientierung (siehe Hufer 2016, 83–89). Drittens schließlich ist Demokratie bildungspolitische Zielvorgabe. In allen Erwachsenen-/Weiterbildungsgesetzen der Länder wird politische Bildung als Aufgabe der geförderten Bildungseinrichtungen genannt, und zwar immer mit normativer Zielvorgabe:

- Wahrnehmung staatsbürgerlicher Rechte und Pflichten: Sachsen, Schleswig-Holstein

- Verständnis für gesellschaftliche und politischen Vorgänge/Beurteilung gesellschaftlicher Zusammenhänge: Bayern, Saarland, Thüringen
- Befähigung zum verantwortlichen/verantwortungsbewussten Handeln: Baden-Württemberg, Bayern, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein
- Befähigung zur Mitgestaltung des demokratischen Gemeinwesens/der Gesellschaft/Mitwirkung und Mitverantwortung im öffentlichen Leben/aktive Mitgestaltung demokratischer Verhältnisse/Teilhabe an der gesellschaftlichen und staatlichen Willensbildung: Hessen, Nord Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Schleswig-Holstein
- Teilhabe an der Gesellschaft, Veränderung der Gesellschaft: Bremen
- kritisches Handeln/kritische Verarbeitung der Kenntnisse/Kritikfähigkeit/kritische Beurteilung gesellschaftlicher Zusammenhänge: Berlin, Brandenburg, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen
- Fähigkeit zur rationalen Austragung von Konflikten: Schleswig-Holstein
- Förderung des sozialen Zusammenhalts: Bremen
- Mitarbeit in einer aktiven Bürgergesellschaft/Weiterentwicklung einer aktiven Bürgergesellschaft: Bremen, Mecklenburg-Vorpommern
- Überwindung von Ungleichheiten: Bremen
- Toleranz: Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Thüringen
- Bekämpfung von Rassismus/Extremismus: Mecklenburg-Vorpommern (siehe Hufer ebd., 63 f.).

2. Demokratie ist kein Geschenk

Doch ist das zu leisten? Das ist die falsche Frage, es *muss* geleistet werden. Denn wer auf die Verhältnisse unserer Gegenwart schaut, der kommt um eine Feststellung nicht umhin: Wir leben in entgrenzten Zeiten, in denen unsere Gesellschaft auseinanderdriftet. Aber es bedarf eines Zusammenhalts, sollen nicht Anomie, Gleichgültigkeit und Egoismus bestimmende Merkmale und Handlungen der hier lebenden Menschen sein. Hinzu kommt, dass der Zweifel an der Gestaltungsfähigkeit und -kraft von Politik schwindet. Die Folge ist nicht nur ein nachlassendes Interesse an Politik, nicht nur Politikverdrossenheit, sondern Politikverweigerung (Boeser u. a. 2016, 19–24). Bei Befragungen nach der Attraktivität von Berufen landen Politiker/-innen regelmäßig auf den hinteren Plätzen, mitunter sogar auf dem letzten Platz (ebd., 20).

„Die“ Politik hat ein sehr schlechtes Ansehen. Das ist ein Existenzproblem für eine plurale Demokratie. Denn eine demokratische Gesellschaft ist vital darauf angewiesen, dass sich Menschen für Politik interessieren und in ihr engagieren. Dies ist das Lebenselixier einer Demokratie.

Eine Demokratie ist kein Geschenk, sie muss verstanden und verteidigt werden. Eine Demokratie zu haben, in ihr zu leben, ist nicht selbstverständlich. Die britische Zeitschrift „The Economist“ stellte für 2017 einen „Demokratie-Index“ auf. Mit acht Kategorien (The Economist 2018, 3) wurden 167 Länder drauf hin untersucht, wie demokratisch, weniger oder nicht demokratisch die Verhältnisse dort sind. Das irritierende Ergebnis: Nur 19 Ländern konnten diesen Maßstäben zufolge eine „voll-

ständige Demokratie“ bescheinigt werden. Deutschland ist dabei, aber nur auf Platz 13 (an erster Stelle war Norwegen, gefolgt von Island, Schweden, Neu-Seeland, Dänemark) (ebd., 5). Übersetzt man das in die Zahl der dort lebenden Menschen im Verhältnis zur gesamten Weltbevölkerung, dann sieht das beklemmend aus, denn nur 4,5 % aller Menschen lebten 2017 in einer vollständigen Demokratie“ (ebd., 3). Die Annahme ist bestimmt nicht abwegig, dass die stabile demokratische Verfasstheit Deutschlands eng mit einer kontinuierlichen politischen Bildung in den Schulen, der Jugendbildung, aber auch der Erwachsenenbildung zusammenhängt. Umgekehrt: In nicht-demokratischen Ländern gibt es keine politische Bildung im Sinne von Aufklärung und Mündigkeit, sondern allenfalls staatlich verfügte Indoktrination mit dem Ziel der Anpassung an die bestehenden Systeme.

Die Menschen werden nicht unbedingt als Demokraten geboren. Daher gilt der immer wieder zitierte Satz von Oskar Negt: „*Demokratie ist die einzige politisch verfasste Gesellschaftsordnung, die gelernt werden muss* – immer wieder, täglich und bis ins hohe Alter hinein“ (Negt, 2010, 13., s. a. 174).

Aber unzweifelhaft gibt es hierzulande eine „autoritäre Dynamik“ (Decker/Brähler 2018, 151) mit entsprechenden Symptomen. So ist einer neueren empirischen Erhebung zu entnehmen, dass „nur knapp 30 % [der Bevölkerung] ausdrücklich demokratisch orientiert sind und für plurale und Gleichheitswerte eintreten, ein weiteres Drittel ist unentschieden“ (ebd.).

3. Individualisierung, Globalisierung und die Folgen

Wir leben in einer Zeit fortschreitender Unübersichtlichkeit bzw. Uneindeutigkeit. Das zeigt sich in der schnellen Abfolge der Zeitdiagnosen, die gleich Etikette der jeweiligen Zuschreibungen sind. „Die Befunde wechseln einander rasant ab“, stellt die Neue Zürcher Zeitung fest und beschreibt den Wechsel so: „In eine nicht ganz exakte Reihenfolge und eine kleine Erzählung gebracht, die zwar keinen Sinn stiftet: Erst wurden wir Gesellschaftsmitglieder von soziologischer Phantasie aus der industriellen in die postindustrielle Gesellschaft geschickt, dort und dann mit der Risikogesellschaft beunruhigt, dafür aber wenig später in der Multioptionsgesellschaft aufgeheitert, die sich vorübergehend in die Erlebnis- und die Spassgesellschaft verwandelte. Von Letzterer allmählich überanstrengt, wurden wir in der Kommunikationsgesellschaft ansässig oder ließen uns in der Informations- und der Wissensgesellschaft auf den Boden der Tatsachen zurückholen, die allerdings nicht mehr ganz handfest waren“ (Wenzel 2017).

Der Fundus an soziologischen und politologischen Zuschreibungen ist noch weitaus größer. Doch die Etikettierungen sollen jetzt nicht weiterverfolgt werden. Es soll auf zwei große Prozesse verwiesen werden, Megatrends, die weltweit ablaufen und das soziale, ökonomische und politische Leben stark prägen und verändern. Individualisierung und Globalisierung.

Individualisierung heißt Loslösung aus den traditionellen Zugehörigkeiten zu Klassen, Schichten und Rollenbildern. Die Gesellschaften, zumindest die der Industrienatio-

nen, zeigen und fordern Mobilität und Flexibilität. Das kann, wer die Ressourcen dazu besitzt, als Befreiung verstanden werden aus überbrachten, oftmals engen und rigiden Bindungen und Milieus. Der Prozess hat aber auch eine Kehrseite, z. B. wie Ulrich Beck vermerkt, den „*Verlust an traditionellen Sicherheiten* im Hinblick auf Handlungswissen, Glauben und leitenden Normen [...]“ (Beck 1986, 206).

Für politische Bildung sind Empathie, Solidarität und öffentliches Handeln die bestimmenden Kategorien und Zielvorstellungen. Diese sind Kriterien einer emanzipierten Individualität. Sie zeigt sich darin, dass Menschen „ihre [...] Individualität wechselseitig anerkennen, zugleich verschonen und sich aufeinander beziehen“ (Brumlik 2016, 88 f.). Jetzt stellt sich die Aufgabe, für diese Ideen auch (und gerade) in einer vollends individualisierten Gesellschaft zu werben, damit Individuierung und individuelle Entfaltung nicht durch eine Dominanz des Selbst (Selbstdurchsetzung, Selbstbehauptung, Selbstverwirklichung, Selbstvermarktung Selbstinszenierung etc.) ersetzt werden. Genau das vermitteln Botschaften der Konsumindustrie und der Boulevardmedien.

Globalisierung meint „Vernetzung über Grenzen hinweg. Globalisierung ist ein Prozess, in dem ‚Ereignisse in einem Teil der Welt zunehmend Gesellschaften und Problembereiche in anderen Teilen der Welt berühren‘ (Wichard Woyke)“.¹ Grenzen, die natürlichen und die staatlichen, werden dabei zunehmend unbedeutend. Die Entfernungen schwinden, das Ferne wird nah, Ereignisse, die das eigene Leben berühren, haben oft eine weit entfernte Ursache. Umgekehrt bestimmt das Nahe auch das Ferne. Die Welt gleicht sich immer mehr: Mac Donalds ist überall, dafür verschwindet das Traditionsgasthaus, Amazon verdrängt den örtlichen Buchhändler. Und es kommt zu Begegnungen von Menschen, die sich nur 50 Jahre vorher nie begegnet wären.

Durch die Globalisierung stellen sich eminente Herausforderungen für politische Bildung. Fragen sind u. a.: Wie zivilisierend und wechselseitig anerkennend gestaltet sich die Begegnung zwischen „angestammten“ und neu hinzugekommenen und -kommenden Menschen? Welche Rolle spielen Ängste und Vorurteile, wie wirken diese sich politisch aus? Wie können die internationalen und globalen Vereinbarungen und Verflechtungen einsichtig gemacht werden? Welche Werte und Regeln sind in einer multikulturellen Gesellschaft unverzichtbar und nicht zu verhandeln? Wie ist umzugehen mit dem Gefühl individueller Ohnmacht in diesem weltweiten Prozess?

Individualisierung und Globalisierung bilden die Folie und den Hintergrund für weitere Entwicklungen und Veränderungen unserer Gesellschaft. Zweifelsohne beeinflussen sie unser aller Leben auch positiv, z. B. mit Bildung, Weltoffenheit und Freiheit. Das muss jetzt nicht besonders ausgeführt werden. Aber es gibt auch eine Kehrseite, diese zeigt sich in Widersprüchlichkeiten und Friktionen.

4. Politische Bildung ist unverzichtbar

Ich nenne nun, ohne Anspruch auf Vollständigkeit, Prozesse und Phänomene, die in ihrer radikalisierten Weiterentwicklung den Kern von Demokratie aushöhlen. Daher

liefern sie allesamt Fragen, auf die denen politische Bildner/-innen Antworten geben müssen. Ich fasse das in Thesen zusammen, sie sollen gleichzeitig ein Plädoyer sein für die Unverzichtbarkeit politischer Bildung.

- Demokratie lebt von Demokraten. Doch nicht wenige Bürgerinnen und Bürger sind da auf Distanz gegangen. Daher bedarf es Gelegenheiten, Foren und Orte, an denen sie sich alle treffen, die sattelfesten und die zweifelnden Demokraten, die Engagierten und die Weggetauchten, wo sie sich informieren, ihre Meinungen und Interessen austauschen und ihre politischen Ideen abgleichen. Solche Orte und Foren sind die Veranstaltungen zur politischen Bildung. In ihnen kann sowohl leidenschaftlich als auch rational und bei gegenseitiger Wertschätzung der Beteiligten diskutiert werden. Vor allem kann da gezeigt und begründet werden, dass es zur Demokratie keine humanen politischen Alternativen gibt.
- Der modernen Gesellschaft gehen die „Ligaturen“ verloren, „also tiefe kulturelle Bindungen, die Menschen in die Lage versetzen, ihren Weg durch die Welt der Optionen zu finden“ (Dahrendorf 1992, 41). Das zeigt sich u. a. am rapiden Mitgliederschwund der großen Volksparteien ebenso wie bei den nicht nachlassenden Kirchenaustritten. Sicherlich kommt damit Bewegung auf, verkrustete Strukturen und alte Machtverhältnisse werden aufgeweicht, und es bilden sich neue Formen der Bindung und Zugehörigkeit. Aber es entsteht ein vielfältiges und diffuses Patchwork, in dem die unzähligen sich neu herausgebildeten Szenen in ihrem jeweiligen Nischendasein nicht selten voneinander abgeschottet und zueinander beziehungslos ihr Eigenleben führen. Wie finden da noch öffentliche Kommunikation und politische Öffentlichkeit statt, die allen zugänglich ist? Wer findet sich im unübersichtlichen Markt der Anbieter von Werten und Sinn noch zurecht? Die Plattformen der politischen Bildung können da Orientierungen bieten.
- In einer höchst komplexen, sich immer weiter mit neuen Entwicklungen drehenden Gesellschaft stellt sich die Frage, welche Ethik die Richtung bestimmt. Grundlegende Entscheidungen und Folgeabwägungen drängen sich auf, durch neue Techniken und Technologien, durch virtual reality, den Ersatz menschlichen Handelns durch Roboter und die Digitalisierung der Arbeitswelt, der Finanzströme, der Medien und des Alltagslebens. Medizinische Interventionen sind möglich, die an die Substanz der menschlichen Identität und Selbstbestimmung gehen, genetische Eingriffe verändern die Natur, ohne es wieder rückgängig machen zu können. Wie weit darf man jeweils gehen, welche Konsequenzen sind zu erwarten, vor welchen Risiken sollte man sich hüten? Bei den Veranstaltungen der politischen Bildung können sich Bürgerinnen und Bürger treffen, die Pros und Contras abwägen und ihre ethischen Kompassnadeln justieren.
- In unserem Leben wird immer mehr betriebswirtschaftlich gedacht und in fast allen Facetten nur noch so entschieden. Auch Einrichtungen der Jugend- und Sozialarbeit, der Vermittlung von Kultur und Bildung müssen ihre Existenz mit harten Zahlen legitimieren. In den Einrichtungen der Erwachsenenbildung wird auf die Bereiche gesetzt, die Employability und berufliche und private Durchsetzung verheißen.

In die letzten Poren der Gesellschaft dringt die Betriebswirtschaft – oder was darunter verstanden wird; „die bestimmende Ideologie ist die betriebswirtschaftliche Rationalität, die sich ausdehnt über die ganze Gesellschaft“ (Negt, in Gruber/Pichler 2014, 18). Dazu Oskar Negt: „Ich glaube, dass es notwendig ist, die betriebswirtschaftliche Mentalität als etwas auch Zerstörerisches für das Gesamtwesen, das Gemeinwesen, zu erkennen“ (ebd., 19). Wenn aber nur noch der eigene ökonomische Vorteil zählt, dann bleiben Gerechtigkeit und Solidarität auf der Strecke. Die „Freiheit“ wird zur Freiheit der Konsumententscheidung und des Konkurrenzkampfes. So wird der moralische Kitt für eine Gesellschaft verbraucht. Dagegen ist es eine elementare Leitidee von politischer Bildung, das Wechselverhältnis von Freiheit und Gleichheit/Gerechtigkeit auszuloten. Entgegen dem betriebswirtschaftlich untermauerten Sozialdarwinismus wirbt politische Bildung für Empathie und wechselseitige Anerkennung. Aber ihre Veranstaltungen bringen den Einrichtungen „kein Geld“ – das sollten sie auch nicht, denn wer sich zur Teilnahme an politischen, interkulturellen oder inkludierenden Bildungsveranstaltungen entschließt, hat dadurch kaum einen Nutzen, der seinen eigenen „Marktwert“ erhöht. Es ist vielmehr ein Engagement, das der Gesellschaft insgesamt zugutekommt. Solche Angebote müssten frei sein von der Fixierung auf eventuelle „Kostendeckungsgrade“, die neuerdings berechnet werden. Dafür müssen die Einrichtungen ein entsprechendes, alle Sach- und Fachbereiche umfassendes Verständnis entwickeln und so etwas wie eine „Robin-Hood-Regelung“ herbeiführen: die „reichen“ Bereiche subventionieren die „armen“ (aber ebenso notwendigen).

- Für die Veranstaltungen zur politischen Bildung zu werben, ist schon problematisch genug. Denn immer mehr Bürger/-innen zeigen Aversionen gegen die etablierte Politik. Politische Bildung gerät da in eine Art Sippenhaft. Doch Angebote der politischen Bildung können Brücken sein, die von der totalen Entfremdung zwischen Politik und Bürger/-innen wieder zurückführen. Sie können Interesse wecken und Einsicht in die Unverzichtbarkeit von Politik. Sie können Lust machen, wieder Politik zu wagen, auch unabhängig von einer Parteipolitik (Boeser-Schnebel u. a. 2016).
- Eine zivile Gesellschaft lebt von der wechselseitigen Anerkennung unterschiedlicher Lebensentwürfen, Kulturen und Herkünfte: Diese ist aber durch Fundamentalismen sowie populistische und totalitäre Ideologien gefährdet. Ihre Protagonisten locken mit einfachen Lösungen für die höchst komplexen Probleme der Gegenwart. In ihren Angeboten enthalten sind Absolutheitsansprüche, Ausgrenzungen, Diskriminierungen und Ausschaltung der Menschenrechte. Die Einrichtungen der politischen Bildung dagegen sind Anwältinnen der Demokratie, der Menschenrechte und der Toleranz. In ihren Veranstaltungen kann man lernen, wie auf populistische und rassistische Parolen reagiert (Hufer 2019) und wie die Strategie der „Metapolitik“ der Neuen Rechten entlarvt werden kann (Hufer 2018).
- Ein neues Phänomen hat sich in rasanter Schnelligkeit verbreitet: die Behauptung, wir lebten in einem „postfaktische Zeitalter“ (Marschall 2017). Den Auftakt machte die Amtseinsetzung Trumps. Bei ihr, erklärte er, hätte die Sonne geschienen und es seien anderthalb Millionen Menschen erschienen, angeblich mehr als

bei Obamas öffentlicher Antrittsrede am selben Platz. Beides stimmt nachweislich nicht (Hendricks/Vestergaard 2018, 91–93). Dazu Trump: „Whatever it was, it was“ (zit. nach ebd., 92).

„Postfaktisch“ meint wohl, es gäbe Tatsachen hinter den Fakten. Weitere Begrifflichkeiten in diesem Zusammenhang sind „Fake News, also „fingierte Nachrichten“ (ebd., 100) und „alternative Fakten“. Letzteres ist „blanker Unsinn [...] Fakten sind nun mal Fakten. Äußerungen, die faktische Dinge betreffen, sind entweder wahr oder falsch. Eine alternative Behauptung, die eine wahre Aussage bestreitet, ist einfach nur eine falsche Behauptung“ (ebd., 94).

Hinzu kommt, dass es in den Alltagserzählungen von Verschwörungstheorien wimmelt (Hepfer 2016). Sie gab es zwar schon immer, aber „[d]as Internet macht Verschwörungstheorien [...] sichtbarer als das früher der Fall war“ (Butter 2018). Verschwörungstheorien „begegnen einem persönlich, beispielsweise in einschlägigen Facebook-Gruppen. Die Themenfelder reichen von manipulierten Wahlen, Chemtrails, Klimalüge, inszenierten Terroranschlägen bis zu totaler Überwachung. Fake News dominieren Diskussionen am Stammtisch ebenso wie auf Social Media-Plattformen. [...] Vielfach werden gängige Verschwörungstheorien wie die angeblich gefälschte erste Mondlandung gekoppelt mit der Botschaft, der oder die Einzelne sei auch nicht mehr als eine hilflose Marionette im Weltentheater, gesteuert von Kleingruppen mächtiger Individuen, die hinter den Kulissen die Fäden zögen. Ob Illuminaten, Freimaurer, das Pharmakartell oder die Juden – Geheimgesellschaften hätten Machtzentren wie Politik und Medien infiltriert und steuerten sie. Dabei gehe es ihnen um nichts Geringeres als die Weltherrschaft.“²

Es gibt Verlage, die ihr Programm auf Verschwörungstheorien ausgerichtet haben. Sie sind in der neurechten Szene fest verwurzelt (siehe Hufer 2018, 140 – 144). Der Kopp Verlag z. B. hatte im August 2018 auf seiner Homepage ganz oben den Titel platziert „Die De-Stabilisierung Deutschlands“. Worum es dabei gehen soll, teilt der Verlag mit: „Die Bundesregierung verhinderte im Interesse der CIA aktiv die Festnahme des IS-Terroristen Anis Amri“. Ein anderes Buch hat den Titel „Umvolkung“ und will erklären „Wie die Deutschen still und leise ausgetauscht werden.“³

Für diejenigen, die sich in Bildungsarbeit engagieren, werden dadurch die Zeiten noch schwerer, als sie bereits waren. Denn welche Überzeugungskraft haben die in ihren Veranstaltungen, in ihren Vorträgen, Kursen, Workshops und Seminaren vermittelten Daten, Fakten und Informationen, wenn sowieso nichts mehr geglaubt wird und sich immer mehr Menschen ausschließlich aus den Kammern und Blasen ihre medialen Netzwerke informieren? Wie widerlegt man die Gewissheit, dass nur das stimme, was in gezielt angeklickten Foren und Seiten im Internet entnommen wird?

Sehr optimistisch mutet da die Überzeugung an, dass Aufklärung durch Vernunft möglich sei. Bertolt Brecht lässt seinen Galilei sagen: „Die Verführung, die von einem Beweis ausgeht, ist zu groß. Ihr erliegen die meisten, auf Dauer alle. Das Denken gehört zu den größten Vergnügungen der menschlichen Rasse“ (Brecht, 1968, 35). Das klingt fast nostalgisch alteuropäisch. Aber trotz dieses

Zweifels gibt es keine Alternative zum immer noch gültigen Credo Kants aus dem Jahr 1784, dass mit dem Ausgang aus der „selbst verschuldeten Unmündigkeit“ die Aufklärung beginnt. Ist es nicht das höchste Ziel für politische Bildner/-innen, getreu nach Kants „Wahlspruch“, die Teilnehmer/-innen ihrer Veranstaltungen dabei zu unterstützen, dass sie den „Mut“ haben sollten, sich ihres „eigenen Verstandes zu bedienen“? (Kant 1784, 481). Auch jetzt, 235 Jahr später, bleibt das ein zentrales Ziel politischer Bildung – allerdings in einer Situation weitgehender Unübersichtlichkeit. Damit tritt David, nur mit der Kraft des Arguments und des Verstandes ausgestattet, gegen die Goliaths Google, Amazon, Facebook, gegen die Macht der Algorithmen, gegen die Manipulationen der Internet-Trolls und Bots an. Was da hilft, ist das „Prinzip Hoffnung“ (Bloch 1982).

Und davon muss man eine ganze Menge haben, wenn man in der politischen Bildung arbeitet.

Zum Schluss ein eindringlicher Hinweis auf den gesellschaftlichen Zusammenhalt der Gegenwart. Laut Statistischem Bundesamt machten sich im Jahr 2016 in Westdeutschland 36 % und in Ostdeutschland 43 % der Menschen „große Sorgen“. Dieser Anteil stieg gegenüber dem Vorjahr deutlich um ca. 10 Prozent (Statistisches Bundesamt 2018, 389). Angesichts dieses Befundes müssen gerade politische Erwachsenenbildner/-innen herausgefordert sein. Denn eine Gesellschaft, in der die Menschen unverbundlich neben- oder gar gegeneinander her leben, kann zwar eine politische sein, aber sie ist keine wirklich demokratische Gesellschaft, weil zum Kern der pluralen Demokratie u. a. eine „aufgeklärte Öffentlichkeit“ (Nohlen 2015, 90) sowie eine Kultur der gegenseitigen Anerkennung, die „Einbeziehung des Anderen“ (Habermas 1996) und die Bereitschaft zählt, sich für die allgemeinen Belange zu engagieren. Offensichtlich sind die hierzu notwendigen Energien erschöpft bzw. es macht sich angesichts der Absorptionskraft des Staates und der Administration und der „dezentralisierte[n] Regelungsinstanz des Marktes“ (ebd., 278) Resignation breit. Vielleicht mangelt es auch an Plausibilität, ob es sich angesichts dieser Verhältnisse wirklich „lohnt“, an öffentlichen Vorgängen zu partizipieren. Umso wichtiger ist es, dass Solidarität als „*dritte Quelle* der gesellschaftlichen Integration“ (ebd.) wirksam wird. Dafür muss auch utopisches Denken wieder Lust machen, das Denken über den Tag und die Eindimensionalität hinaus. Denn: „Wenn die utopischen Oasen austrocknen, breitet sich eine Wüste von Ratlosigkeit und Banalität aus“ (Habermas 2003, 47).

Es gibt also Themen und Stoff in Hülle und Fülle für politische Erwachsenenbildung.

Anmerkungen

- 1 www.bpb.de/veranstaltungen/netzwerke/teamglobal/67277/was-ist-globalisierung (letzter Aufruf am 16.3.2019)
- 2 www.br.de/fernsehen/ard-alpha/programmkalender/sendung-2005542.html (letzter Aufruf am 16.3.2019)
- 3 www.kopp-verlag.de/Umvolkung.htm?websale8=kopp-verlag&pi=123745&ci=000402 (letzter Aufruf am 16.3.2019)

Literatur

- Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt am Main 1986.
- Bloch, Ernst: Das Prinzip Hoffnung, Frankfurt am Main 1982.
- Boeser-Schnebel, Christian/Hufer, Klaus-Peter/Schnebel, Karin/Wenzel, Florian: Politik wagen. Ein Argumentationstraining, Schwalbach/Ts. 2016.
- Brecht, Bertolt: Leben des Galilei, 8. Aufl., Frankfurt am Main 1968.
- Brumlik, Micha: Das alte Denken der neuen Rechten. Mit Heidegger und Evola gegen die offene Gesellschaft, in: Blätter für deutsche und internationale Politik 3/2016, S. 81–92.
- Butter, Michael: „Verschwörungstheorien sind ein Riesengeschäft“, Interview, in: WirtschaftsWoche, 20.4.2018, in: www.wiwo.de/politik/ausland/michael-butter-verschwoerungstheorien-sind-ein-riesengeschaeft/21183972.html (aufgerufen am 16.3.2018).
- Dahrendorf, Ralf: Der moderne soziale Konflikt, Stuttgart 1992.
- Decker, Oliver/Brähler, Elmar: Flucht ins Autoritäre. Rechtsextreme Dynamiken in der Mitte der Gesellschaft, Gießen 2018.
- Gruber, Elke/Pichler, Heinz: Nur noch Utopien sind realistisch. Perspektiven und Wegweisungen für eine solidarische Gesellschaft. Oskar Negt im Gespräch mit Peter Kaiser, Klagenfurt/Celovec 2014.
- Habermas, Jürgen: Zeitdiagnosen. Zwölf Essays, Frankfurt am Main 2003.
- Habermas, Jürgen: Die Einbeziehung des Anderen. Studien zur politischen Theorie, Frankfurt am Main 1996.
- Hendricks, Vincent F./Vestergaard, Mads: Postfaktisch. Die neue Wirklichkeit in Zeiten von Bullshit, Fake News und Verschwörungstheorien, München 2018.
- Hufer, Klaus-Peter: Zwischen Aktion und Reflexion. Handlungsorientierung in der politischen Erwachsenenbildung, in: Polis. Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung 2/2015, S. 8–11.
- Hufer, Klaus-Peter: Politische Erwachsenenbildung. Plädoyer für eine vernachlässigte Disziplin, Bielefeld 2016.
- Hufer, Klaus-Peter: Neue Rechte, altes Denken – Ideologie, Kernbegriffe und Vordenker, Weinheim und Basel 2018.
- Hufer, Klaus-Peter: Argumente am Stammtisch – Erfolgreich gegen Parolen, Palaver und Populismus, Schwalbach/Ts., 8. komplett überarbeitete und aktualisierte Auflage 2019.
- Kant, Immanuel: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Berlinische Monatsschrift, 1784, H. 12, S. 481–494.
- Marschall, Peter: Lügen und Politik im „Postfaktischen Zeitalter“, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 12/2017, S. 17–22.
- Negt, Oskar: Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform, Göttingen 2010.
- Nohlen, Dieter/Grotz, Florian (Hrsg.): Lexikon der Politik, 6. überarbeitete und erweiterte Auflage, München 2015.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Datenreport 2018. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland, Bonn 2018.
- The Economist. Intelligence Unit: Democracy Index 2017. Free speech under attack, London, New York, Hong Kong 2018.
- Urbach, Dietrich: Die Volkshochschule Groß-Berlin 1920 bis 1933, Stuttgart 1971.
- Wenzel, Uwe Justus: Zeitdiagnose im rasenden Stillstand, in: Neue Zürcher Zeitung vom 10.5.2018, in: www.nzz.ch/feuilleton/in-welcher-gesellschaft-leben-wir-zeitdiagnose-im-rasenden-stillstand-ld.1291990 (aufgerufen am 16.3.2019).

Adult Education and Democracy in India

Bani Bora

Zusammenfassung

Adult education movements in India has a history prior to the democratic status of the country. Social reformers of pre independent India focused mostly on providing basic literacy to adults and to bring education to masses within a short time. To extend the use of vernacular languages and to create love for the mother country were also the purposes of this movement (Myrdal 1968, p.1654). India celebrated the country's independence with only 18.3 percentage of literate population (Census of India 1951). People of the country welcomed democracy with not much understanding of the meaning of democracy and the power associated with it, as prior to independence they were under British rule and under the rule of various Kingdoms for centuries. With illiteracy, people are also likely to carry along their low self-esteem and low decision making abilities. Though the percentage of literate people increased over the years from 18.3 percent to 74.04 percent (Census of India 2011), the number of illiterates also kept on increasing. At present India has 266 million illiterate population (UNESCO 2018). As the democracy of the country, its governance and development is decided by adult suffrage, India with its huge share of illiterate population, in spite of its participation in democratic process continued to remain developing for more than seven decades. Considering democracy as common people's strength, which is exhibited through voting rights and directly related to one's ability to make informed decisions, the decision making abilities of illiterate adults is indeed a matter of concern. This paper tries to analyze the potential contribution of adult education to develop well informed participation of all citizens in the democratic process of the country.

1. Introduction

The earliest reference of national level academic inputs on the theme could be referred to the national seminar organized by Indian Association of Adult Education at Pudducherry (then Pondicherry), India from 26-29 December, 1968. The seminar was held after 18 years of democracy in India on the theme 'Adult Education and Parliamentary Democracy'. During the seminar it was stated that there was no automatic correlation between education and freedom or between adult education and parliamentary democracy. But at the same time adult education for parliamentary

democracy is an educational style of living, of living democratically, which involves family, the school, the work and leisure time institutions and the society in general. Democratic living also involves the participation of the citizen as a voter, as member of the party and as an office holder; and the performance of all these relate to postulate dialogue; discussions and decision making (Adishesiah 1968, p. 26-43).

The seminar recommended that adult education for parliamentary democracy is necessary not only for the illiterate, the semi-literate or the relatively less educated but is essential for the entire citizenry. Particular emphasis should be laid on the education of legislators, cadres at different levels, civil services and professional men and women in the basic tenets of parliamentary democracy (Adult Education for Parliamentary Democracy (16th National Seminar 1968, p. 13).

In a study on the influence of adult education on Swedish elected officials, it was found that 66 per cent of the parliamentarians, 79 per cent of the social democrats, 87 per cent of the agrarians, 41 per cent of the liberals and 33 per cent of the conservatives had recourse to adult education (Erickson 1966.). Adult education prepared city council members in Stockholm and three other selected communities ranged from 51 to 80 per cent. Even in the cabinet, 7 of 15 ministers prepared for public service through adult education. The success of parliamentary democracy in Sweden is certainly assured by its adult education activities.

2. Post Independent India and beginning of democracy

Though India became independent in 1947, independence came with partition of the country on the basis of religion and India and Pakistan became two separate countries, more than 10 million people were uprooted and transferred from their natives and nearly 1 million people died in the process. British India consisted of 17 provinces and 562 princely states.¹ The provinces were given to India or Pakistan, the princes of the princely states, however, were given the right to either remain independent or join either dominion. The new Government of India employed political negotiations backed with the option of military action to ensure the primacy of the central government and of the Constitution then being drafted. The Constituent Assembly adopted the Constitution of India on 26 November 1949. India became a sovereign democratic republic after its constitution came into effect on 26 January 1950. The constitution of India gives the power of democracy to its people through three tiers of the government, namely: Central Government; State Government; and Local self-Government. The Local Self-Government in India has two forms: Urban-Municipalities; and Rural- Panchayats. People vote every five years to elect members to these bodies. Traditional Panchayat system of India was formalized as Panchayati Raj in 1992 by the 73rd amendment to the Indian Constitution.² The Panchayati Raj now functions as a system of governance in which gram panchayats are the basic units of local administration. The system has three levels: Gram Panchayat (village level), Mandal Parishad or Block *Samiti* or *Panchayat Samiti* (block level), and *Zila Parishad* (district level). As per the Constitution of India, 74th Amendment Act of 1992, there are only three categories of urban local bodies: Mahanagar Nigam (Municipal

Corporation), Nagar Palika (Municipality) and Nagar Panchayat (Notified Area Council or City Council).³ Thus the Constitution of India through its amendments from time to time ensures to safeguard the democratic values of the country. It also ensures that the power of democracy reaches each and every individual through adult suffrage.

3. Adult education and literacy in post-independent India

A government resting upon popular suffrage can't be successful unless those who elect and who obey their governors are educated. Since, a democratic society repudiates the principle of external authority, it must find out a substitute in voluntary dispositions and interest. These can be created only by education (Dewey 1916, p. 101).

Adult education, as the term signifies, is the education of 'grown up' 15-35 years. Adult education aims at extending educational options to those adults, who have lost the opportunity and have crossed the age of formal education, but now feel a need for learning of any type, including literacy, basic education, skill development (Vocational Education) and equivalency⁴. In the UNESCO glossary, adult education is very aptly defined as: education specifically targeting individuals who are regarded as adults by the society to which they belong to improve their technical or professional qualifications, further develop their abilities, enrich their knowledge with the purpose to complete a level of formal education, or to acquire knowledge, skills and competencies in a new field or to refresh or update their knowledge in a particular field. This also includes what may be referred to as 'continuing education', 'recurrent education' or 'second chance education'⁵. India's post-independence period was characterized by public enthusiasm for nation building. Literacy for self-reliance, literacy for equality, literacy for dignity seem to be the three cardinal points of Laubach's adult education philosophy and programme (Lautach 1985, p. 45). His unfinished script on his typewriter indicated his belief in educating the masses for self-reliance. It read as follows: „We cannot feed all the hungry people of the world. But we can teach them to feed themselves” (Shah 2000, p. 33)

With the objective of promoting adult education, a series of programmes have been introduced since the First Five Year Plan, the most prominent being the National Literacy Mission (NLM), that was launched in 1988 to impart functional literacy to non-literates in the age group of 15-35 years in a time bound manner. By the end of the 10th Plan period, NLM had made 127.45 million persons literate, of which, 60 % were females. In 2009, another massive literacy Mission, 'Saakshar Bharat' (meaning Literate India), was launched with the objective of achieving 80 % literacy level by 2014 at national level. The mission has four broader objectives, namely imparting functional literacy and numeracy to non-literates; acquiring equivalency to formal educational system; imparting relevant skill development programme; and promote a leaning society by providing opportunities for continuing education⁶.

4. Democratic values

Democracy originated more than 2,400 years ago in ancient Greece. The word democracy means ‘rule by the people’⁷. Democracy signifies not only more numerous and more varied points of shared common interest, but greater reliance upon the recognition of mutual interests as a factor in social control. It also means not only freer interaction between social groups but also change in social habits. A democracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience (Dewey 1916, p. 100).

It was felt that the basic values of democracy include the following in particular:

(1) Belief in the dignity of the individual, the sanctity (sacredness) of the human personality and the equality of individual rights. (ii) Belief in the inherent capacity of the individual for growth and development and to take care of his affairs, to understand and participate in local, national and international affairs. (iii) A sense of integrity and respect for the democratic institutions. (iv) Openness of mind, belief in the emergence of truth after a rational discussion of a problem, faith in compromise and democratic methods of consultation and discussion for a fair and rational resolution of conflicts. (v) Belief in the rights and obligations of the electorate. (vi) Acceptance of the majority decision by the minority. (vii) Acceptance of a minority’s right to propagate its views without endangering national security. This refers only to rights of racial, religious and linguistic minorities. Indeed in a democracy there can be no permanent political majorities or minorities (Singhvi 1968, p. 3)

5. Relation between literacy rate, voting percentage and electoral outcome

India became independent in 1947 and republic on January 26,1950. India conducted its first census in 1951, followed by it’s first general elections (lok sabha) i.e election of people’s representative to the central government, from 25 October 1951 to 21 February 1952.

Literacy rate (as per census) and voting percentage in General Elections in India

General Election	Year	Voting Percentage	Literacy % as per Census of India	Winning party to rule
1-	1952	61.2	18.3 (1951)	Indian National Congress (INC)
2-	1957	62.2		INC
3-	1962	55.42	28.3 (1961)	INC
4-	1967	61.33		INC
5-	1971	55.29	34.45 (1971)	INC
6-	1977	60.49		Janata Party
7-	1980	56.92		INC (I) (Indira)
8-	1984	63.56	43.57 (1981)	INC (I)
9-	1989	61.95		Janata Dal + alliance
10-	1991	56.93	52.21(1991)	INC alliance

11-	1996	57.94		Bharatiya Janata Party (BJP) + alliance
12-	1998	61.97		BJP + NDA (National Democratic Alliance)
13-	1999	59.99		BJP+NDA
14-	2004	48.74	64.83 (Census of 2001)	INC+UPA (United Progressive Alliance)
15-	2009	59.7		INC + UPA
16-	2014	66.38	74.04 (Census of 2011)	BJP led NDA
17-	2019	67.36		BJP led NDA

It was observed from the above table that 61,2 % of India's eligible voters exercised their adult suffrage for the first time to form a democratic government with only 18.3 % literate people. India witnessed 17th general elections in 2019, where 67.36 % voters casted their votes. It was observed that though people's literacy percentage increased consistently for 18.35 to 74,04 %, no such co-relation could be established between increase in literacy rate and participation in adult suffrage. However, it was interesting to note that literacy had some impact on people's awareness about political parties and their ability to decide on whom to cast their votes. As shown in the table above, with less than 50 % literacy rate India voted for one political party (INC) in 7 elections, out of 9 general elections held. With the increase of literacy rate above 50 %, India voted for another national party BJP led NDA, 5 times out of 8 general elections held so far. This statistics could very well be summarized as people's decision making abilities having direct relation to their literacy level.

The provision for symbol against each political parties and independent candidates practiced since independence, helped illiterate masses to vote for the desired party or candidate as per its symbol. During the election campaigns, the campaigners would carry their symbols in various forms and size so that even the illiterate ones could memorize and identify the symbol and cast his/her vote accordingly. At the same time, amongst the literate masses, nearly 430 million Indians own a smartphone, half a billion use the Internet, 300 million use Facebook, 200 million send messages on WhatsApp and 30 million use Twitter⁸. With the information available on social media about political parties, there is a strong possibility that such information would influence voters in their decision making process.

6. Facts from the field

A total of 453.6 million Indian (37 %) migrated from one place to another and 71 % of migrant reported more than 10 years of stay in one place. The figures for net rural and urban migration for employment reasons are 56 and 31 % respectively⁹. The above statistics indicated that more than 70 % of migrants had lived in a community for two generations, and thus upbringing of the second generation had to happen in the same community. Amongst them, those who were less educated and migrated as labourer, ended up staying in urban slums and sub-urban areas of the city. And thus the vicious cycle of lack of opportunities continues to generations. World Bank re-

ported in one of its study that higher relative mobility across generations is associated with lower inequality of opportunity, which is the extent to which people's life achievements are affected by circumstances they are born into, such as parental education and income, race, gender and birthplace¹⁰.

To bring desired positive changes amongst the people of marginalized community and to co-create opportunities through people's participation, one such community based organization, Centre for social change (CSC), started its intervention at one of India's urbanized villages, Barola, located in Noida, Uttar Pradesh in 2018. Nearly 80 per cent of female domestic helpers working in these multi-storied buildings resided in Barola. CSCs 'Happy Childhood' programme focused on providing basic education and afterschool support to children mostly studying in government schools. Children were taught through playful activities like art, games, hand printing etc., and training on skill based activities were organised for adolescents and youth (female) under Empowered Self programme. Funding for CSC activities is mostly received from trust members, individual donors and volunteers and through organizational partnership¹¹.

In one of its' initiative to know the family members of the children, CSC invited mothers and elder siblings of the students for an informal discussion, where 14 mothers and sisters were present. Out of 14, a total of 12 were illiterate. In another discussion there were 10 participants and out of which 4 were illiterate. All the 24 participants were in the age group of 20-30 years, mostly migrated from the villages of Uttar Pradesh in search of livelihood and better education for children. Out of 24, illiterates were 16 (66,6 %), 9 mothers were earning money and supporting the family by working as cook or domestic helper (37,5 %). Discussion outcomes focusing on their illiteracy and decision making abilities were summarized as follows:

- Each illiterate mother or sister felt ashamed of themselves to recognize the fact that they were illiterate.
- All of them blamed on the economic situation and family restrictions for remaining illiterate. Situations like need to work in the field from an early age or to look after young siblings at home so that mothers could go out and work prevented them from attending formal schooling.
- All the 16 participants, who were illiterate expressed a desire to learn. And their main reason of motivation were, they would be able to monitor their children's study and read prayer books.
- Though, they were not in a position to look after their children's study, all of them wanted their children to learn and study well
- All 24 women expressed their interest to learn a skill along-with literacy.

Considering their level of illiteracy, CSC initiated Mother's classroom programme along with skill development and empowerment programmes. However, 50 % of them dropped out of the course after their first few sessions. As all the participants were from the neighborhood community and some of them were mothers of the children participating in CSC activities, the centre followed up the dropped out cases to understand the reasons for withdrawing of their participation.

The reasons were summarized as follows:

- Husbands told them not to waste their time learning literacy at such an age, when it would be of no use.
- In spite of being illiterate they were earning 10-15 thousand INR per month as domestic help. They themselves were not enough convinced about the need of being literate or learning a new skill.
- Their early marriages (average age of marriage 16 years) and working hard throughout made them tired and old even before the age of 30. They almost stopped dreaming for a better life for themselves and more eager to look for opportunities and benefits for their children.
- All of them were willing to earn some extra money, provided it could be earned by working from home.
- They were comfortable to move in a group. Decision of one person to opt out of a programme would influence the group decision. For example, if four persons were coming from one community and one decided to opt out of the programme, remaining three would also stay back.
- Another reason for dropping out was the season at the time of the programme, which was winter, and participants felt it was not a comfortable season to come out of home.

When it came to their understanding about politics and democracy, their source of information was mostly neighborhood gossip sharing. Due to their illiteracy they could not get connected directly to information available on social media and dependent on other literate member (mostly male member) of the family for such information, which could again be interpreted from one's own perspective. Though they understood that they had a right to vote, majority of them did not believe that their votes had power to bring change. They understood election, vote and political parties, but not much sure about democracy. In response to one of our specific questions on how would they decide about whom to vote, majority of the participant's responded that they would discuss with their husbands/family and decide on whom to vote.

7. Conclusion

Democracy is directly related to the development of the country. Until and unless development is increasingly visible, we could not ensure that the country is fully democratic. While present day technology and social media would be one of the medium of communication to promote democracy amongst eligible voters, the decision making abilities of the voters would be the main criteria to make democracy work in its true sense. The country had two categories of voters, whose participation in democracy need to be ensured. One category is voters who did not cast their vote (32,64 % voters who did not vote in 2019 general election) and the other category is illiterate adult (32,4 % illiterate adult were illegible to cast vote in 2019 general elections¹²). Here, adult education could play an important role through which voters of both the categories could be reached, trained and motivated to participate towards

betterment of democracy. Inclusion of electoral literacy and voting in Adult Continuing Education in draft National Education Policy, 2019¹³ by the Government of India indicates that the thought process is already on at the policy level and now there is a need for systematic implementation approach. Adult education as a discipline, as a profession and as grassroots institution must play role of providing authentic information, creating well planned curriculum on democracy and electoral education and research based ethical approach of the adult educators by staying away from any political influence while imparting the curriculum amongst the masses. Thus adult education could play an important role in developing India into a fully democratic nation.

Anmerkungen

- 1 en.wikipedia.org/wiki/History_of_the_Republic_of_India
- 2 [en.wikipedia.org/wiki/Panchayati_raj_\(India\)#cite_note-4](https://en.wikipedia.org/wiki/Panchayati_raj_(India)#cite_note-4)
- 3 en.wikipedia.org/wiki/Municipal_governance_in_India
- 4 mhrd.gov.in/adult-education
- 5 uis.unesco.org/en/glossary-term/adult-education
- 6 mhrd.gov.in/adult-education
- 7 www.civiced.org/pdfs/books/ElementsOfDemocracy/Elements_Subsection3.pdf
- 8 www.livemint.com/elections/lok-sabha-elections/lok-sabha-elections-2019-1552289713190.html
- 9 economictimes.indiatimes.com/blogs/et-commentary/internal-migration-in-india-a-very-moving-story/
- 10 www.worldbank.org/en/topic/poverty/publication/fair-progress-economic-mobility-across-generations-around-the-world
- 11 cscindia.org
- 12 www.thehindu.com/news/national/indias-illiterate-population-largest-in-the-world-says-unesco-report/article5631797.ece
- 13 innovate.mygov.in/wp-content/uploads/2019/06/mygov15596510111.pdf

Literatur

- Adult Education for Parliamentary Democracy (16th National Seminar, Pondicherry, India, December 26-29, 1968): Indian Adult Education Association, New Delhi. Jan. 69, files.eric.ed.gov/fulltext/ED039404.pdf
- Bipan Chandra, Mridula Mukherjee, Aditya Mukherjee (2011): India Since Independence (2007), Penguin Books, p. 52, 67-68, e-ISBN: 978-81-8475-053-9
- John Dewey (1957): Democracy and Education, An Introduction to the Philosophy of Education. New York, Macmillan, archive.org/details/democracyeducati1916dewe/page/n7
- H. Erickson (1966): Influence of Adult Education and Swedish Political Leadership. International Review of Education. Vol. XII, No. 2. Hamburg.
- Myrdal Gunnar (1968): Asian Drama: An Inquiry into the Poverty of Nations/Volume III, Pelican book, P. 1655, censusindia.gov.in/2011-prov_results/data_files/india/Final_PPT_2011_chapter6.pdf
- Lautach, B. (1985): The vision lives on, Syracuse: New Readers Press, p. 45
- A. Narayan et al, (2018): Fair Progress? Economic mobility across generations around the world, World Bank Groups, NW
- Shah (2000), Contribution of Frank Laubach to the development of adult education in India (1935-70), p. 35, Adult Education in India, UNESCO, New Delhi.

Zivilgesellschaftliches Engagement als Lernort der Demokratie

Ansgar Klein

Zusammenfassung

Das non-formale und informelle Lernen in den Handlungs- und Erfahrungsräumen des Engagements führt zu Kompetenzgewinnen. Das Konzept der „lokalen Bildungslandschaften“ strebt Synergiegewinne der formalen und der nonformalen Bildungskontexte durch strategische Kooperation an. Doch Erfahrungen der „Selbstwirksamkeit“ ermöglichen auch politische Lernprozesse in den Handlungsräumen der Zivilgesellschaft. Zivilgesellschaftliche Praxis eröffnet – gerade auch bei möglichen Konflikten – einen Lernhorizont von Kooperation und Solidarität. Es gilt daher die Aufgaben und Zugänge zu den Kompetenzen einer „Civic Education“ in den zivilgesellschaftlichen Infrastrukturen und lokalen Bildungslandschaften systematisch zu verankern. Das sollte auch Bestandteil eines integrierten Curriculums für das Hauptamt in den Infrastrukturen der Zivilgesellschaft werden.

1. Bildungspolitische Zugänge

Dass in den Handlungsräumen der Zivilgesellschaft Lernprozesse stattfinden, ist eine zentrale, weit zurückreichende und immer wieder aktualisierte Erfahrung der vielfältigen Akteurslandschaft organisierter Zivilgesellschaften. In den Vereinen und Verbänden, in den NGOs, in den Stiftungen und Bürgerstiftungen erfolgen handlungs- und erfahrungsbezogene Lernprozesse in einem „Ernstfall“ von jeweils auch praktischer Relevanz. Die Reflexion und Vermittlung der in den jeweils eigenen Praxisfeldern erworbenen Kompetenzen erfolgt in Prozessen der Selbstorganisation und führt oftmals auch zur dauerhaften Institutionalisierung von auf den jeweils eigenen Fokus zugeschnittenen Bildungseinrichtungen seitens zivilgesellschaftlicher Träger (Forschungsjournal 1996). Das Engagement im Feld Bildung ist daher auch aktuell von hoher Relevanz (Priemer 2015).

Die Bildungsforschung kann die jeweils stattfindenden Lernprozesse mit Blick auf die erworbenen Kompetenzen mittlerweile gut empirisch nachweisen (Düx u. a. 2009). Europaweit hat sich vor diesem Hintergrund mit dem Projekt des „Europäischen Qualifikationsrahmens“ das Vorhaben etabliert, die informell und non-formal

in den Handlungs- und Erfahrungsbezügen des Engagements vielfältig erworbenen Kompetenzen vergleichbar zu machen mit den formal erworbenen Kompetenzen in Schulen und Hochschulen. In Deutschland strebt daher auch der Deutsche Qualifikationsrahmen“ nach einer solchen Vergleichbarkeit Klein/Hugenroth 2013).

Mit den mittlerweile wieder ca. 100.000 Einsatzplätzen einer erweiterten Landschaft von Freiwilligendiensten nach Abschaffung von Wehrpflicht und damit auch Zivildienst entfaltet sich ein Format, das seitens der Zivilgesellschaft explizit als ein zivilgesellschaftlicher Lerndienst verstanden wird und wesentlich auf Freiwilligkeit der Teilnahme beruht (Olk/Klein 2014). Im Zusammenspiel von praktischen Erfahrungen und ihrer immer wieder in speziellen Maßnahmen ermöglichten Reflexion entfaltet sich die seitens der Zivilgesellschaft erwünschten Lernprozesse und Kompetenzgewinne, die wesentlich auch Lerngrundlagen für das künftige eigene Engagement legen sollen. Zudem entwickeln sich in diesen Lernräumen – darauf komme ich zurück – nicht nur beruflich relevante, sondern auch für Demokratie und Gesellschaft relevante Kompetenzen, aber auch Haltungen und Werte.

Der nach Wegfall des Zivildienstes neu geschaffene Bundesfreiwilligendienst ist geöffnet für alle Altersgruppen. Antragsberechtigt sind auch alle bisherigen Einsatzstellen des früheren Zivildienstes. Nicht erfolgt ist bisher eine durch Kriterien gesteuerte Auswahl der Tätigkeitsprofile nach ihren Lerneffekten und -wirkungen. Weiterhin sind alle früheren Einsatzstellen des früheren Zivildienstes antragsberechtigt, so dass zahlreiche Kommunen hier schlicht einen „Ersatz des Ersatzdienstes“ begrüßt haben. Was dabei oftmals zu kurz kommt, ist die lernorientierte Auswahl von Tätigkeitsprofilen, um das zeitintensive Lerndienst-Format der Freiwilligendienste als eine besondere Form des Bürgerschaftlichen Engagements besser zu nutzen.

Erste Evaluationen des neuen Bundesfreiwilligendienstes ergaben, dass in Ostdeutschland ca. 80 Prozent der Einsatzplätze von älteren Menschen in Arbeitslosigkeit als Chance begriffen und wahrgenommen werden. Darauf sollte systematisch und praktisch wirksam reagiert werden. Doch scheint stattdessen nach wie vor die auch im Zivildienst relevante Logik der Kostenersparnis die Tätigkeitsprofile v.a. einfacher Aufgaben oftmals festzulegen. So werden weiterhin wichtige Ressourcen eines zivilgesellschaftlichen Lerndienstes nicht genutzt.

Dies gilt auch für Formen einer Beschäftigungspolitik, die die Lerneffekte des Engagements abrufft, ohne die zivilgesellschaftlichen Lernfelder zu instrumentalisieren, und sie in ihrem Eigensinn respektiert. Zentral ist die Freiwilligkeit des Engagements auch in beschäftigungspolitischen Arrangements. Sofern dieser Eigensinn des Engagements respektiert wird, können sich auch in einer „neuen Beschäftigungspolitik“ die Lerngewinne des Engagements entfalten (dazu Klein/Röbke 2018).

2. Lokale Bildungslandschaften

Die Befunde über das Lernen durch Engagement wie auch die Bedeutung eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Lernens haben in der Bildungsdebatte zu den Diskussionen über „lokale Bildungslandschaften“ oder „kommunale Bildungslandschaften“ geführt. Stand am Anfang das Bemühen im Vordergrund, die Schule (wie

auch Kitas und Hochschulen) als „Schule der Bürgergesellschaft“ zu verstehen und zu entwickeln (Hartnuß/Hugenroth/Kegel 2013), so war es nun die Frage, wie denn ein synergetisches Zusammenspiel der formalen und nonformal/informellen Lernorte vor Ort in Stadt und Land organisiert werden kann. Dies erfordert komplexe Vernetzungskompetenzen in nachhaltigen lokalen zivilgesellschaftlichen Infrastrukturen (Klein/Schwalb 2019).

3. Herausforderungen einer Civic Education: Die Bedeutung von Wissens- und Erfahrungsbezügen für die Ausbildung von demokratischen Werten und Haltungen

Die besondere Bedeutung von Handlungs- und Erfahrungsbezügen gerade für das politische Lernen ist seit langem ein Thema der politischen Bildung. Ausgelöst durch die neuere Demokratiepädagogik, die die Bedeutung von Erfahrungen der „Selbstwirksamkeit“ für das politische Lernen hervorhebt, ist Engagement als politischer Lernort noch deutlicher bewusst geworden. Diese Diskussion verlief parallel zu der Diskussion darüber, wie politisch denn Engagement (etwa im Sinne des Gemeinnützigkeitsrechts) ist und welcher Zusammenhang zwischen Engagement und Partizipation besteht (Klein/Sprengel/Neuling 2016). Didaktisch kann dabei an zahlreiche bereits bestehende Bezugspunkte der politischen Bildung angeknüpft werden (zum Diskurs siehe Klein 2013; 2016, 2017).

Für die politische Bildung ist die Einsicht von zentraler Bedeutung, dass die Entwicklung prodemokratischer Haltungen und Werte ohne Rückgriff auf eigene Erfahrungen – auch auf Konflikterfahrungen – kaum gelingen kann. Daher ist gerade die politische Bildung in besonderem Maße darauf angewiesen, Anschluss an den Diskurs der kommunalen Bildungslandschaften finden – und sie hat dies natürlich auch bereits getan! Die Erfahrung und Anschaulichkeit, der wertgebundene Motivationshorizont praktischer Gestaltung, mögliche Konflikterfahrungen – und Erfahrung, solche Konflikte zufriedenstellend zu lösen –, Zugangsprobleme zu politischer Öffentlichkeit und, wenn nötig auch zu Entscheidungen: All dies gehört zur jeweiligen Lernagenda.

In kommunalen und lokalen Bildungslandschaften in Stadt und Land kann also formales mit non-formalem, informellen Lernen wie auch handlungsentlastetes Lernen mit Lernen in Erfahrungs- und Handlungszusammenhängen verbunden werden. Werte und Haltungen der Demokratie (Klein 1995) erfordern reflektierte Erfahrungsbezüge bei der Gestaltung der Gesellschaft zumindest im Kleinen – laut Freiwilligensurvey der Bundesregierung ein bereits mehrfach erhobenes zentrale Motiv für Engagement.

Die Organisation solcher lokalen und kommunalen Bildungslandschaften kann auf die Erfahrungen der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung ebenso zurückgreifen wie auf die Erfahrungen der zivilgesellschaftlichen Träger, doch gilt es den Mehrwert dieser synergetischen Lernnetzwerke vor Ort unter Bedingen der Digitalisierung noch systematisch zu entfalten.

4. Wie normativ ist das Konzept der Zivilgesellschaft? Herausforderungen durch Menschenfeindlichkeit und Nationalismus

Seit den 1970er Jahren hat sich das Konzept der Zivilgesellschaft weltweit etabliert – es beschreibt Handlungsräume jenseits von Staat, Markt und Privatsphäre und eine dort dominante Handlungslogik von Solidarität (statt Macht und Geld). Soziale Bewegungen, die Frauenbewegung und auch die internationalen NGOs gehören zu den Thementreibern des Diskurses der Zivilgesellschaft (Klein 2001).

Normativ knüpft das Konzept der Zivilgesellschaft sowohl an liberale als auch an republikanische Traditionen des politischen Denkens an. Analytisch beschreibt es Akteure wie auch intermediäre Handlungsräume von Zivilgesellschaft und Staat (Forschungsjournal 2018; Klein/Schmalz-Bruns 1997) und von Zivilgesellschaft und Wirtschaft (Forschungsjournal 2016). Die aktuelle Debatte über „Shrinking Spaces“, über den Verlust von Handlungsräumen der Zivilgesellschaft in mehr als 60 Staaten der Welt, macht die auch politische Relevanz analytischer Betrachtung von Entwicklungen der Zivilgesellschaft deutlich.

In den jüngeren Debatten über den aktuell dynamischen Rechtspopulismus und dessen oftmals engen Bezüge zu Menschenfeindlichkeit, Nationalismus und Rassismus wurde aus guten Gründen ein normativ überfrachtetes und damit analytisch teilweise blindes Zivilgesellschaftsverständnis kritisiert. Doch ohne eine normative Basis wäre jegliches Verständnis von Zivilgesellschaft unzureichend: Zivilgesellschaft erfordert den Aufbau von Sozialkapital nicht nur für homogene Gruppen (bonding social capital), sondern auch zwischen heterogenen Akteuren, Gruppen und Organisationen (bridging social capital). Als Erbe des liberalen wie auch des republikanischen Diskurses bilden negative Freiheitsrechte (Schutzrechte) zusammen mit den positiven Freiheitsrechten, über die öffentliche und intermediäre Räume konstituiert werden (Presserecht, Versammlungsfreiheit etc.), die Eckpole eines normativen Selbstverständnisses im Konzept der Zivilgesellschaft. Menschenrechte und Bürgerrechte sind dabei konstitutive normative und politische Bezugspunkte (Klein 2001).

Dennoch können in einer analytischen Optik diese normativen Grundverständnisse nicht einfach auf die einzelnen Akteure und Organisationen übertragen werden, die in den Handlungsräumen der Zivilgesellschaft tätig sind. Ohne Zweifel werden diese Handlungsräume auch besetzt von Akteuren, die intolerant, menschenfeindlich, rassistisch und nationalistisch sind und auch dazu bereit, mit Gewalt ihre Meinungen durchzusetzen. Dieser analytische Sachverhalt darf aber nicht dazu führen, die normativen Bezüge des Zivilgesellschaftskonzepts als marginal und gar für überflüssig zu erklären: Gerade die Vielfalt der Akteure in den Handlungsräumen der Zivilgesellschaft erfordert für deren oft notwendiges Zusammenspiel Spielregeln und gemeinsame Werte, zu denen insbesondere der Verzicht auf Gewalt und die Toleranz gegenüber unterschiedlichen Meinungen gehören.

Von besonderer Bedeutung für das politische Lernen in den Handlungsräumen der Zivilgesellschaft sind die Bereitschaft und die Fähigkeit, sich in die Perspektive der jeweils anderen hineinzusetzen und – auch mit Hilfe von Kompromissen – gemeinsame Lösungen zu finden und Kooperationen einzugehen. Diese Fähigkeit ist

die Grundvoraussetzung aller zivilgesellschaftlichen Beteiligungsprozesse: In der zivilgesellschaftlichen Praxis gilt dies schon bei nachbarschaftlichen Vorhaben und wird natürlich in den Handlungsarenen von Stadt, Land, Bund und Europa zur Voraussetzung von Partnerschaft, Kooperation, Bündnissen und Allianzen.

Insbesondere die hier mittlerweile bestehenden zahlreichen deliberativen Formate, in denen es um die inklusive Berücksichtigung aller Betroffenen und das Auffinden guter Argumente geht, setzen die Fähigkeit, die Perspektive des jeweils anderen nachzuvollziehen, ebenso voraus wie die Bereitschaft, gute Gründe rational zu erörtern.

5. Bildungspolitische, engagement- und demokratiepolitische Herausforderungen: Zur Bedeutung nachhaltiger zivilgesellschaftlicher Infrastrukturen

Wie aber können die Aufgaben und Zugänge zu den Kompetenzen einer „*Civic Education*“ in den zivilgesellschaftlichen Infrastrukturen und lokalen Bildungslandschaften systematisch verankert werden? Erforderlich in jeglicher weiter greifenden Umsetzungsperspektive ist dafür die Kooperation der Bildungspolitik mit den neuen und noch fragilen Politikfeldern der Engagement- und Demokratiepoltik (zur Engagementpolitik Olk/Klein/Hartnuß 2010).

Derzeit laufen die engagement- und demokratiepolitischen Diskussionen leider oft in parallelen politischen Universen unter Missachtung zentraler gemeinsamer Bezugspunkte wie auch Infrastrukturen. Demgegenüber gilt es die Gemeinsamkeiten zu betonen und auch institutionell abzusichern – etwa in Stadtparlamente, Landtagen und Deutschen Bundestag durch einen gemeinsamem Hauptausschuss für Engagement- und Demokratiepoltik unter Einbezug auch des Umgangs der Zivilgesellschaft mit unzivilen Haltungen und Praxen in den eigenen Handlungsräumen. Insofern ist Institutionenpolitik ganz zentral für die Performance der neuen Politikfelder, die derzeit zumeist im Windschatten anderer Themen bearbeitet werden und von den zentralen Parteiakteuren immer noch als „Marginal“ erachtet werden.

Ein Blick auf die aktuellen förderpolitischen Rahmenbedingungen macht deutlich, wo zentraler Handlungsbedarf auch besteht: bei der fehlenden Kompetenz des Bundes im föderalen Deutschland, lokal zivilgesellschaftliche Infrastrukturen dauerhaft zu fördern. Das sog. „Kooperationsverbot“, das für die Förderung von Engagement und Partizipation aktuell gilt, verbietet eine Förderung durch den Bund jenseits von Modellprojekten. Hintergrund der Föderalismusreform, die auch das Kooperationsverbot begründete, war die oft missliche Erfahrung der Länder, bei Bundesförderungen immer mehr top-down-Steuerung durch den Bund hinnehmen zu müssen. Doch erforderlich ist eine systematische zivilgesellschaftliche Strukturpolitik in Verbindung mit einer unterstützenden förderpolitischen Rahmung.

Eine der Hauptaufgaben des 2002 gegründeten Bundesnetzwerks Bürgerschaftliches Engagement (BBE) ist es, seine Mitglieder aus Zivilgesellschaft, Staat und Kommunen, aus Wirtschaft, Medien und Wissenschaft in den gemeinsamen Austausch von Erfahrungen, Interessen und Vorhaben zu bringen und so eine gemeinsame zivilgesellschaftliche Strukturpolitik zu stärken, die jenseits der Vielfalt zivilge-

sellschaftlicher Handlungsfelder mit jeweils auch besonderen Anliegen und Interessen (Sport, Soziales, Kultur, Bildung, Ökologie...) gemeinsame Infrastrukturbedarfe identifiziert. Eine andere Aufgabe ist es, die neuen Politikfelder der Engagement- und Demokratiepoltik als Querschnittsthemen in der ganzen Breite der zivilgesellschaftlichen Themenfelder zu verankern.

Zivilgesellschaftliche Infrastrukturen gibt es in Vereinen und Verbänden und deren Einrichtungen, doch auch außerhalb von ihnen als übergreifendes Angebot für alle Engagementbereiche, auch für den Bereich eines wachsenden informellen Engagements. Immer dringlicher wird seitens der Fachhochschulen und Hochschulen die Anfrage an den Ausbildungsbedarf für das künftige Hauptamt in zivilgesellschaftlichen Infrastrukturen. Deutlich wird der Bedarf nach einem integrierten Curriculum.

Zentrale Kompetenzanforderungen für das oftmals hautamtliche Personal dieser Infrastruktureinrichtungen liegen (ohne Anspruch auf Vollständigkeit) in:

- Zugang zu Zivilgesellschaft in der Vielfalt der Formen
- Zugang zu Staat/Kommune und Wirtschaft
- Vernetzungskompetenzen
- Inklusion
- Information und Beratung (insbesondere: Freiwilligenmanagement)
- Digitale Kompetenzen
- Kompetenzen in Kooperationen innerhalb lokaler Bildungslandschaften
- Umgang mit Übergängen zwischen Erwerbsarbeit und Engagement
- Koproduktionen im Bereich der öffentlichen Daseinsvorsorge

Nachhaltige zivilgesellschaftliche Infrastrukturen benötigen ein kompetentes Hauptamt und entsprechende Aus- und Fortbildungen. Um dies umzusetzen, ist eine dauerhafte Bundesförderung nötig – weg von der kommunalen „freiwilligen Aufgabe“ mit den entsprechenden Planungsunsicherheiten. Eine institutionelle Verbindung der Themen Engagement und Partizipation im Rahmen politischer Befassung in Kommune, Ländern und Bund wäre hilfreich, um Zusammenhänge beider Themen zu wahren und synergetisch fortzuentwickeln. Die hier im Mittelpunkt stehenden Zusammenhänge moderner Bildungspolitik mit den jungen Feldern der Engagement- und Demokratiepoltik erfordert entsprechende kommunale Vernetzung und gemeinsame Praxis in wachsenden kooperativen lokalen Bildungslandschaften. Für die politische Bildung stellt sich die Herausforderung, als Partner in lokalen Bildungslandschaften die Lernprozesse eng zu begleiten und auch die Auseinandersetzung über unzivilisierte Haltungen und Werte zu führen.

Der Aufbau solcher lokalen Bildungslandschaften beschäftigt seit geraumer Zeit bereits einen Verbund von Stiftungen im Themenfeld Bildung (Süss 2015). Das Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement arbeitet derzeit mit Bund und Ländern an einer Intensivierung des Austauschs mit den bestehenden Netzwerken für Engagement und Partizipation in den Ländern. Der vernetzte Austausch ermöglicht die Bewertung des breiten Erfahrungsspektrums und eine engagement- und demokratiepolitische Bewertung (Olk/Rüttgers 2015; Klein/Olk 2015). Dabei sollen Fragen der Engagement- und Demokratiepoltik integriert betrachtet und auch wichtige Quer-

schnittsthemen wie Bildung oder Digitalisierung systematisch zusammen mit den jeweiligen Verantwortungsträgerinnen und -trägern in Bund und Ländern besprochen werden.

Literatur

- Düx, Wiebken/Prein, Gerald/Sass, Erich/Tully, Claus J. 2009: Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter. (2. Auflage) Wiesbaden.
- Forschungsjournal Soziale Bewegungen (1996): Soziales Handeln und politisches Lernen. Jg. 9, Heft 3/1996.
- Forschungsjournal Soziale Bewegungen. Analysen zu Demokratie und Zivilgesellschaft (2016): Zivilgesellschaft und Kapitalismus, Jg. 29, Heft 3.
- Hartnuß, Birger/Hugenroth, Reinhild/Kegel, Thomas (Hg.) 2013: Schule der Bürgergesellschaft. Bürgerschaftliche Perspektiven für moderne Bildung und gute Schulen: Schwalbach/Ts.
- Klein, Ansgar (1995): Der Wertewandel als Herausforderung der politischen Kultur. Annäherungen an den inneren Zustand der deutschen Republik. In: Ders. (Hg.): Grundwerte in der Demokratie. Köln-Bonn 1995.
- Klein, Ansgar (2001): Der Diskurs der Zivilgesellschaft. Politische Kontexte und demokratietheoretische Bezüge der neueren Begriffsverwendung. Opladen.
- Klein, Ansgar/Olk, Thomas/Hartnuß, Birger 2010: Engagementpolitik als Politikfeld: Entwicklungserfordernisse und Perspektiven. In: Olk, Thomas/Klein, Ansgar/Hartnuß, Birger (Hg.): Engagementpolitik. Die Entwicklung der Zivilgesellschaft als politische Aufgabe. Opladen, S. 24-59.
- Klein, Ansgar/Hugenroth, Reinhild 2013: Kompetenzbilanz und freiwilliges Engagement: Ein Diskurs im Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement (BBE) schreitet voran. In: Marcus Flachmeyer/Andreas Schulte Hemming (Hg.): Den Schatz der Erfahrungen heben. Kompetenzbilanzen und bürgerschaftliches Engagement (In Kooperation mit dem BBE), S. 167-173, Schriftenreihe Praxisbücher, Bd. 1, Münster.
- Klein, Ansgar 2013: Politische Bildung. In: Hartnuß, Birger/Hugenroth, Reinhild/Kegel, Thomas (Hg.): Schule der Bürgergesellschaft. Bürgerschaftliche Perspektiven für moderne Bildung und gute Schulen, Schwalbach/Ts., 113-124.
- Klein, Ansgar/Olk, Thomas (2015): Transsektorale Vernetzung und assoziative Demokratie. Erfahrungen des BBE. In: Embacher, Serge/Lang, Susanne (Hg.): Recht auf Engagement. Plädoyers für Bürgergesellschaft, Bonn, S. 77-92.
- Klein, Ansgar (2016): Räume der Selbstwirksamkeit als Orte demokratischen Lernens – Herausforderungen der Engagement- und Demokratiep politik als zivilgesellschaftlicher Strukturpolitik und Gesellschaftspolitik, in: BBE (Hg.): Newsletter für Engagement und Partizipation in Deutschland, 23/2016.
- Klein, Ansgar (2017): Interview mit Ansgar Klein, Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement: Engagement für Integration stärken. In: Weiterbildung: Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends, Ausgabe 2, April/Mai, Jg. 28, S. 6-8.
- Klein, Ansgar (2018a): Unterm Radar – Mikro-Engagement und sozialer Zusammenhalt. In: BBE (Hg.): Newsletter für Engagement und Partizipation, Nr. 7.
- Klein, Ansgar/Röbke, Thomas (2018): Monetarisierung und Engagement. Ausblicke auf die Tätigkeitsgesellschaft. In: Klein, Ansgar/Sprengel, Rainer/Neuling, Johanna (Hg.): Jahrbuch Engagementpolitik 2018. Frankfurt/M., S. 99-110.
- Klein, Ansgar/Schwalb, Lilian (2019): Engagement als Schlüssel für den Erfolg in kommunalen Bildungslandschaften. In: Klein, Ansgar/Sprengel, Rainer/Neuling, Johanna (Hg.): Jahrbuch Engagementpolitik 2019. Frankfurt/M.

- Olk, Thomas/Klein, Ansgar 2014: Bildung in Freiwilligendiensten: In: Journal für politische Bildung, Heft 2/2014, S. 18-25, Schwalbach/Ts.
- Olk, Thomas/Rüttgers, Martin (2018): Netzwerke der Engagementförderung. Netzwerkanalysen mit dem Fokus auf die 16 Bundesländer. Frankfurt/M.: S. 7-9.
- Priemer, Jana 2015: Zivilgesellschaftliches Engagement für Bildung. Hg. von Ziviz, Stifterverband, Berlin.
- Süss, Sabine (2015): Vom Stiftungsverbund Lernen vor Ort zum Netzwerk Stiftungen und Bildung im Bundesverband Deutscher Stiftungen. In: BBE-Newsletter für Engagement und Partizipation in Deutschland, Berlin.

Neue Formen und Formate der politischen Erwachsenenbildung

Thomas Krüger

Zusammenfassung

Angebote der politischen Bildung dürfen nicht mit dem Ende der Schulzeit aus dem Sichtfeld verschwinden, sondern müssen mündigen Bürgerinnen und Bürgern ihr Leben lang zur Verfügung stehen. Daher ist die politische Erwachsenenbildung in diesem Sinne ganz im Kontext des „lebenslangen Lernens“ zu verorten. Der Beitrag nimmt als Plädoyer anhand vier zentraler Aspekte neue Trends und Herausforderungen der politischen Bildung in den Blick.

1. Einleitung

„Ich glaube, dass Bildung unter unseren Verhältnissen deshalb eine existenzielle Notwendigkeit hat, weil Demokratie die einzige Staatsform ist, die gelernt werden muss“. (Negt 2004, 197)

Anknüpfend an dieses Zitat von Oskar Negt möchte der Autor als Präsident der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) auf den folgenden Seiten ein Plädoyer für die politische Bildung aussprechen und gleichzeitig betonen, wie wichtig in diesem Sinne politische Erwachsenenbildung im Kontext des „lebenslangen Lernens“ ist. Ein Zusatz ist Oskar Negt aber noch hinzuzufügen: Demokratie muss gelernt werden – und immer und immer wieder aufs Neue erprobt und vermittelt werden. Bildungsangebote dürfen nicht mit dem Ende der Schulzeit plötzlich versiegen, sondern müssen mündigen Bürgerinnen und Bürgern ihr Leben lang zur Verfügung stehen. Das Vertrauen in die deutschen Institutionen, in gewählte Volksvertreterinnen und Volksvertreter und die Demokratie als Staatsform ist keine Selbstverständlichkeit. Immer wieder erfahren politisch Bildende und Praktikerinnen und Praktiker in ihrer Arbeit, aber auch in ihrem persönlichen Bekanntenkreis, dass Menschen sich „vom Staat“, von „den Medien“ oder auch „den Behörden“ alleine gelassen oder nicht gehört fühlen. Was „die da oben“ entscheiden, worüber sie diskutieren und was auf ihrer täglichen Agenda steht, hat oft wenig Bezug zur konkreten Lebenswelt vieler Bürgerinnen und Bürger. Zu abstrakt muten Prozessgänge und Verfahren an, zu

wenig transparent und verständlich werden Entscheidungen öffentlich gemacht. Bildung, besonders politische Bildung, ist hier der Schlüssel zur Teilhabe. Sie soll in erster Linie Vertrauen schaffen. Vertrauen in die Demokratie, in das eigene Wissen und Verständnis über Abläufe und Strukturen und das nötige Selbstvertrauen, selber zu handelnden Akteuren zu werden. „Positiver Legitimitätsglaube“ soll dabei nicht nur als bloße Akzeptanz verstanden werden, sondern betont die menschliche „Innenseite“ der demokratischen Institutionen. Ein solcher Zugriff richtet den Blick von der Einrichtung der harten institutionellen und organisatorischen Fakten auf die „weichen Faktoren“, interessiert sich für Einstellungsmuster, Verhaltensformen, Werte, Kultur und Lebenswelt der Menschen, für das mentale, zivilisatorische und psychosoziale Gewebe einer Gesellschaft.

Mit Hilfe von vier zentralen Aspekten sollen im folgenden neue Trends und Herausforderungen der politischen Bildung, mit denen politisch Bildende täglich konfrontiert werden, deutlich gemacht und gleichzeitig Praktikerinnen und Praktiker ermutigt werden kreative, moderne Formate für ihre Bildungsarbeit zu wählen. Damit kann es gelingen Zielgruppen anzusprechen, die bisher nicht die ureigenen Debatten verfolgen und in den mitunter komplexen Diskursen der politischen Bildung heimisch sind.

2. Herausforderungen einer neuen, komplexen Zeit

„Die Moderne hat Verhältnisse geschaffen, deren Unübersichtlichkeit die demokratische Praxis global vernetzter Gesellschaften zunehmend überfordern.“ (Becker 2019) Bei der von Thomas Becker in seinem Gastkommentar in der Neuen Züricher beschriebenen Zunahme an Komplexität in der heutigen Gesellschaft geht es nicht zwingend um eine Veränderung des Status Quo: Auch früher schon waren die Zusammenhänge kompliziert, es geht vielmehr um die Sichtbarkeit dieser vielschichten und verwirrenden Verknüpfungen. Abgrenzungsmechanismen gegenüber „den Anderen“ sind eine unschöne Folge dieser Überforderung und einer – häufig subjektiven – Wahrnehmung übervorteilt zu werden. Hinzu kommt eine zunehmende öffentliche Diskursverschiebung in die digitale Sphäre. Die damit einhergehenden Gefahren und Risiken für die demokratische Diskursrationalität, die sich aus der Debattenkultur in den Echoräumen der sozialen Netzwerke ergeben, sprechen für sich (vgl. Stöcker 2019, bes. 116 f.). Die Gesellschaft hat es abseits der Verrohung des netzöffentlichen Diskurses nicht erst seit gestern mit durch Algorithmen gesteuerten Programmen zu tun, die beispielsweise Facebook-Nutzerinnen und -Nutzern ihren eigenen Meinungskanon spiegeln, aber keine Gegenargumente mehr zulassen. Ein echter Transfer der Argumente – und seien diese noch so kontrovers – findet kaum noch statt. Gefährlich wird es vor allem, wenn Hass im Netz sich in manifeste Gewalt gegen Schwächere niederschlägt.

Gleichzeitig ist zu beobachten, dass das Vertrauen in staatliche Institutionen bei großen Teilen der Öffentlichkeit sinkt. Gewalt gegenüber Beschäftigten und Einrichtungen des öffentlichen Raums, Fake News, Lügenpresse, „Staatsversagen“ sind nur einige der Schlagworte. Diese Äußerungen und Taten sind Gift für unsere Gesell-

schaft und politisch Bildende müssen hier den Anspruch haben, nicht nur für Aufklärung zu sorgen, sondern auch ein positives Bild gegenüber Menschenrechten, Demokratie und Zivilgesellschaft zu entwerfen.

Mit der gesteigerten Komplexität der Gesellschaft und des öffentlichen Diskurses finden neue Aspekte Eingang in die Konzepte politischer Bildung. Eines davon sind die Emotionen. Jahrzehntlang haben die politisch Bildenden in Deutschland versucht, einen möglichst großen Bogen um dieses „heiße Eisen“ zu machen. Dabei ist die Erkenntnis, dass Gefühle und Empfindungen ganz entscheidenden Einfluss auf das politische Denken und Handeln haben – nicht nur bei Wahlentscheidungen – wahrlich nicht neu. Politik ist menschlich und wird immer von Menschen betrieben werden. Umso erstaunlicher ist es, dass sich vor allem die staatliche politische Bildung in der Bundesrepublik Deutschland lange einer beinahe bedingungslosen Rationalität verpflichtet sah. Dies rührt, vor allem historisch bedingt, aus einer durchaus berechtigten Sorge, als Instrument der Propaganda missverstanden zu werden. Eine Manifestation dieser Einstellung ist zum Beispiel im Überwältigungsverbot des Beutelsbacher Konsens von 1976 erkennbar, dem zwar nie unumstrittenen, doch nach wie vor zentralen Leitbild politischer Bildung in Deutschland (vgl. Wehling 1977, 179 f.). Doch heißt Emotionen im politischen Bildungsprozess zuzulassen auch gleich Überwältigung der Lernenden?

Jetzt, da gesellschaftlich spürbar wird, dass Populismus wieder salonfähig geworden ist und „gefühlte Wahrheiten“ als vermeintliche Argumente in politischen Debatten eingebracht werden, ist das Nachdenken über Emotionen im Kontext politischer Bildung zur Notwendigkeit geworden. Die Debatte darum hat gerade erst richtig Fahrt aufgenommen. Auf dem 14. Bundeskongress Politische Bildung im März 2019 nahm sich die deutsche Szene der Thematik an und die bpb leistet mit einem Sammelband in ihrer Schriftenreihe einen Beitrag dazu, die Diskussion weiter voranzutreiben (Besand/Overwien/Zorn 2019). Denn die politische Bildung muss in dieser Hinsicht dringend ihre hausgemachte Komfortzone verlassen.

3. An wen richten sich Angebote der politischen Bildung?

In der heterogenen, transnationalen Migrationsgesellschaft des 21. Jahrhunderts gibt es immer neue Zielgruppen, Milieus und Communities, die in den Blick geraten – und die politische Bildung im Blick hat. Auch wenn Deutschland augenblicklich eine re-politisierte Gesellschaft erlebt, ist ein Phänomen der Politikmüdigkeit erhalten geblieben und hat sich sogar noch deutlich verstärkt: Die praktische Politik, ihre als undurchschaubar empfundene Komplexität der Machtinteressen und die handelnden Politikerinnen und Politiker selbst haben keinen guten Ruf. Vielfach gibt es heftige, auch irrationale Affekte gegen alles „Politische“. Skepsis und Ablehnung sind weit verbreitet in allen Bevölkerungsteilen und Altersgruppen. Es wird deutlich, dass viele Menschen zu Empathie und Perspektivenwechsel nicht in der Lage oder nicht mehr bereit sind. Diese Personen zu erreichen und die richtigen Angebote für sie zu entwickeln, ist wohl die schwierigste Aufgabe der politischen Bildung.

Politische Bildung findet freiwillig und entlang biografischer Bedürfnisse statt, nicht aufgrund missionarischer Eindringlichkeit. Politische Bildung ist – außer in der Schule – darauf angewiesen, dass Menschen offen für ihre Angebote sind. Noch immer sind viele Träger politischer Bildung, und hier ist die bpb mit eingeschlossen, in weiten Teilen auf eine ‚Komm-Struktur‘ eingerichtet. Wer Interesse hat, Eigeninitiative zeigt und weiß, wo er oder sie suchen muss, findet ein vielfältiges Angebot an politischen Informations- und Bildungsmöglichkeiten. Das reicht jedoch nicht aus, der intrinsische Antrieb sich für politische Bildung zu begeistern ist nicht bei allen Teilen der Bevölkerung gegeben. Was die genauen Ursachen für den „Verdruss“ sind, der die nötige Eigeninitiative verhindert, diese Frage beschäftigt politische Bildnerinnen und Bildner schon seit geraumer Zeit. Klar ist: Es reicht nicht, die Notwendigkeit politischer Wachsamkeit und Teilhabe zu beteuern, denn rationale Argumente scheinen an ihre Grenzen zu stoßen. Hier eröffnet sich ein Terrain, auf dem unter anderem Haltungen, Einstellungen und emotionale Befindlichkeiten eine Rolle spielen – Faktoren, deren Berücksichtigung noch immer nicht unbedingt zu den bevorzugten didaktischen Werkzeugen politisch Bildender gehören.

Ein Lösungsansatz für dieses Dilemma, die Re-Politisierung bei gleichzeitiger Ablehnung der Politik, ist die Verortung des Politischen im Alltäglichen. Politische Bildung muss deutlicher machen, welche Rolle Politik im Leben jedes Einzelnen spielt. Exemplarisch sei hier das Thema Europa genannt, das nicht nur die bpb, sondern eigentlich alle Europäerinnen und Europäer im ersten Halbjahr 2019 intensiv beschäftigte. Welche Rolle spielt die EU im lokalen Kontext, wie kommt „Lieschen Müller“ mit der Arbeit der Institutionen in Brüssel und Straßburg in Verbindung? Und was verändert sich nach der Wahl? Politische Bildung muss erklären wie sie zu verstehen, zu beurteilen und zu beeinflussen ist. Sie muss dafür an vorhandenes Interesse anknüpfen, lebensweltliche Themen mit politischer Dimension aufgreifen. Es ist nicht nur die „schöne Verpackung“, die politische Bildung den Antipolitischen, den scheinbar Desinteressierten und Politikfernen näherbringt. Es sind Angebote, die bei den unausgesprochenen politischen Interessen der Adressatinnen und Adressaten ansetzen, deren Vorbehalte und Skepsis ernst nehmen und deren lebenspraktische Fragen als politische Fragen dechiffrieren. Es geht darum, den politischen Kern sozialer Fragen aufzudecken und so zugleich Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Dies setzt voraus, dass politische Bildung noch häufiger als bisher die Perspektive wechselt: Nicht die eigene Fachlichkeit ist das Maß aller Dinge, sondern der Standpunkt der Adressatinnen und Adressaten.

4. Diversifizierte Zielgruppen erreichen

Um die Perspektive der Adressatinnen und Adressaten berücksichtigen zu können, muss man sie kennen. Das aber wird angesichts einer fortschreitenden Diversifizierung von sozialen Gruppierungen und individualisierter Lebensweisen schwieriger. Gerade die politische Bildung hat lange milieuspezifisch gedacht und gearbeitet. Die plurale Landschaft der Anbieter ist geprägt von unterschiedlichen Traditionen, politischen Ausrichtungen und Spezialisierungen auf verschiedene Zielgruppen. Aber die

Gesellschaft differenziert sich immer weiter aus – grobe Einteilungen in Migrantinnen und Migranten, Jugendliche oder Sozialmilieus funktionieren schon lange nicht mehr. Die Werbung für politische Bildung und die Angebote selbst müssen immer genauer zugeschnitten sein, um den unterschiedlichen Bedürfnissen gerecht zu werden.

Hierfür gibt es seit einiger Zeit Suchbewegungen, Experimente und Modelle innovativer Kommunikations- und Bildungsformate. Diese finden aber noch immer auf unsicherem Terrain statt. Deshalb sind weiterhin intensive Bemühungen und Erkenntnisse über die Adressatinnen und Adressaten politischer Bildung nötig. Konkret heißt das: Wissenschaftliche Erkenntnisse, systematische Marktforschung, Evaluation. Mehr Wissensallianzen werden gebraucht, um die Grenzen der bisherigen Erforschung der Praxis politischer Bildung zu überschreiten. Erkenntnisse aus der Sozial-, Jugend- und Marktforschung, Denkmodelle aus angrenzenden Bildungsbereichen, aus Sozial- und Kulturarbeit oder Marketing können die politische Bildung befruchten. Aufbauend auf den Erkenntnissen über die diversen Zielgruppen müssen niedrigschwellige, auch „aufsuchende“ Zugangsmöglichkeiten geschaffen werden. Dies gelingt am besten in Zusammenarbeit mit Einrichtungen und Personen, die das Vertrauen der Zielgruppe besitzen oder Interessen ansprechen, die die Lebenswelt unmittelbar betreffen.

Politische Bildung funktioniert mit ohnehin bereits politisch Interessierten und formal höher Gebildeten am besten. Von ihnen gibt es in Deutschland nach wie vor viele. Hier können die Vermittelnden gar nicht genug tun. Die Stärkung politikinteressierter Bürgerinnen und Bürger ist eine zentrale Aufgabe politischer Bildung. Sie stehen für eine plurale politische Bildung, die sich auf die Ambiguitäten eines Bildungsprozesses einlässt. In einer Zeit, in der „Vereinfacher“ und Nationalisten Wortführer sind, muss politische Bildung die Resilienz der Mitte gegen extremistische und populistische Verführungen stärken. Die Botschaft lautet: Die institutionellen Einrichtungen wie auch die freien Träger stärken die Zivilgesellschaft. Sie sind an der Seite derer, die sich in diesem freiheitlichen Rechtsstaat engagieren. Sie stärken das Bewusstsein für demokratische Aushandlungsprozesse in einem anstrengenden politischen System. Es lohnt sich zu streiten und für die Demokratie einzutreten. Denn es nutzt allen und grenzt niemanden aus.

5. Erwachsenenbildung und neue Formate der nicht-institutionalisierten Bildung

Während die institutionalisierte Bildung im Kindes- und Jugendalter noch gut funktioniert und Schülerinnen und Schüler relativ zuverlässig über gut ausgebildetes Lehrpersonal zu erreichen sind, gibt es im Erwachsenenalter nur noch wenige wirkliche Strukturen für die Vermittlung von politischer Bildung. Aktuell ist die deutsche Bundeswehr die einzige Institution, die politische Bildung als Pflichtaufgabe betrachtet und dies sogar in einem Leitbild schriftlich festgehalten hat (vgl. Bundesministerium der Verteidigung 2007). Und gerade die Generation zwischen Studium und Rentenalter ist diejenige, die für die politische Bildung am schwersten zu erreichen ist, da in dieser Phase des Lebens oftmals andere Prioritäten gesetzt werden.

Es ist eine wichtige Aufgabe der politischen Bildung, neue Formen und Formate für diejenigen zu finden, denen der Zugang über die „klassischen“ Angebote nicht gelingt. Im Zentrum muss dabei nicht nur die Auflösung der traditionellen „Komm-Struktur“ stehen, die politisch Bildenden müssen sich darüber hinaus auch ernsthaft um ein Verständnis derjenigen bemühen, die sich nicht am politischen Diskurs beteiligen und Politik als abstrakt und fern ihrer Lebenswelt wahrnehmen.

Dazu gehört auch, an unkonventionellen Orten in den Dialog zu treten. Dies mag einerseits den öffentlichen Raum betreffen, wo sich Mitarbeitende der bpb und der Landeszentralen für politische Bildung mit dem analogen Wahl-O-Mat auch in die Fußgängerzone auf den Wochenmarkt stellen, um mit den Personen direkt ins Gespräch zu kommen. Aber es sind vor allem die sozialen Medien, die zwar kritisch und mit Abstand zu betrachten sind, aber für viele Menschen doch bevorzugter Kommunikations- und Bildungsraum sind. Bereits im Jahr 2016 konstatierte der Reuters Digital News Report, dass soziale Netzwerke wie YouTube, Twitter und Facebook erstmals bei Internetnutzern die gedruckte Zeitung als regelmäßige Informationsquelle überholt hätten (vgl. Schmidt 2016; Reuters Institute for the Study of Journalism 2019). Seit dem gleichen Jahr wird aber auch verstärkt von „sozialen Blasen“ gesprochen. Hierbei handelt es sich nicht wirklich um ein neues Phänomen; schon früher haben sich die meisten Menschen nicht umfassend aus unterschiedlichen Zeitungen oder Publikationen informiert, sondern Wahrheiten entsprechend ihrer sozialen Prägung konsumiert. Aber immer wieder ist festzustellen, dass die Algorithmen von Facebook und Co. das Verlassen der einmal geschaffenen Lebensrealität zunehmend erschweren. Gleichzeitig ist der Umgangston im Internet rauer geworden. Anonymität ist Segen und Fluch zugleich, und auch die Möglichkeit, nicht länger passiver Empfänger von Nachrichten zu sein, sondern „zurücksenden“ zu können, wird nicht immer konstruktiv war genommen.

Politische Bildung wird das Netz nicht den „Hatern“, den Verfassern von Hasskommentaren, überlassen, sondern versteht sich als „digitale Meinungsermöglichung“: Internet und Social Media müssen als öffentliche Räume des kontroversen Dialogs und der demokratischen Meinungsbildung erhalten bleiben. Es geht um die Stärkung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren und Argumentationen im Netz. Die Debatten sind von selektiven Wahrnehmungsmustern zu entkoppeln. Es geht um den Einsatz, auch aus der eigenen „Filterblase“ heraus in die Diskursräume und den Dialog zu treten – im Netz und vor Ort, in Veranstaltungen in der Kirchengemeinde, im Sportverein oder auf dem Dorfplatz.

Ein wichtiger Baustein auf diesem Weg ist die Zusammenarbeit und Vernetzung mit Personen, die in den anvisierten Zielgruppen Glaubwürdigkeit besitzen. Selbstverständlich darf dies nicht auf Kosten der Inhalte gehen. Die Maßstäbe, die pädagogisch und bildnerisch Tätige gesetzt haben, dürfen nicht zu Gunsten schneller Klicks und „Likes“ verworfen werden. Dennoch ist es richtig und wichtig, auch unkonventionelle Wege zu gehen und Neues auszuprobieren. In der Zusammenarbeit mit Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, aber auch in der Auswahl von Themen oder Zugängen tut gelegentlich etwas mehr Experimentierfreudigkeit gut. Politisch kulturelle

Bildung ist nur ein Beispiel, wo Synergien verschiedener Professionen zum Ziel führen können.

So ist beispielsweise zu beobachten, das politische und gesellschaftliche Konflikte und Debatten seit einigen Jahren kulturalisiert, also entlang (vermeintlich) kultureller Trennlinien geführt und mit dergleichen Zuordnungen aufgeladen werden. Emotionalität, wie sie ja auch schon zu Beginn dieses Textes thematisiert wurde, aber auch die identitätspolitische Aufladung sozialer und gesellschaftlicher Fragen erhalten so neue Sprengkraft und sind häufig nicht mittels vernünftiger Argumentationen aufzulösen. Gleichzeitig politisieren sich Kulturakteure und Akteure der kulturellen Bildung verstärkt, fassen in ihren Arbeiten gesellschaftspolitische Themen an, wollen gar selbst politisch bilden und suchen immer häufiger nach geeigneten Kooperationspartnern aus dem Feld der politischen Bildung. Die bpb testet in ihren Projekten und Kooperationen, welche kulturellen methodischen Zugänge (bspw. theater- wie filmpädagogisch, literarisch, philosophisch, museal usw.) das Methodenrepertoire klassischer politischer-Bildungssettings erweitern und bereichern können.

Am Ende muss es gelingen, den Bezug zur realen Lebenswelt der anvisierten Zielgruppen zu schaffen. Metadiskurse sind richtig und wichtig, aber um erfolgreiche politische Bildung zu betreiben, muss dieselbe ihren wissenschaftlichen Elfenbeinturm verlassen.

6. Schlussbetrachtungen und Fazit

Politische und ökonomische Bildung schließen sich nicht aus, sondern sind viel mehr zwei Seiten einer Medaille. Selbstverständlich müssen Schülerinnen und Schüler sowie Erwachsene fit gemacht werden, um den Anforderungen der globalisierten Arbeitswelt gerecht zu werden. Gleichzeitig darf darunter aber nicht die Vermittlung „weicherer“, schwieriger zu fassender Inhalte wie Wertekonstrukte, das Gefühl für die eigene Rolle in der Gesellschaft und die Aufklärung über die politische Dimension im Alltag verloren gehen. Wenn Menschen das Gefühl haben, „Politik“ sei lediglich das, was in fernen Orten passiert, entsteht schnell ein Gefühl von Ohnmacht und Ausschluss. Politischer Bildung muss es gelingen, den Transfer zwischen der Arbeit gewählter Politikerinnen und Politiker und dem persönlichen Lebensumfeld der Bürgerinnen und Bürger herzustellen. Ob in der Schule, im Sportverein, in der Nachbarschaft oder als Zivilcourage auf der Straße: alle Menschen sind politisch. Mit den Angeboten der politischen Bildung sollen Räume eröffnet werden, in denen der eigene Wirkrahmen sichtbar wird, in denen demokratische Prozesse erprobt und besprochen werden.

Mit einer immer stärkeren Akzeptanz politischer Bildungsarbeit sowohl auf politischer als auch auf zivilgesellschaftlicher Ebene geht die Verpflichtung einher, mutig, innovativ und kreativ zu sein. Dazu gehört, viel stärker aus altbewährten Schneckenhäusern heraus zu kommen, um anderen Interpretationen und Lebensentwürfen überhaupt Raum zu geben. Miteinander reden lautet hier das Stichwort, ehrlich und offen aufeinander zugehen und den Kontakt suchen. Ganze Gruppen aus Debatten herauszulassen darf niemals eine Lösung sein.

Und zu guter Letzt: Politische Bildung darf sich nicht klein machen. Sie ist als Profession notwendiger denn je. Da sind die Akteure jeden Tag gefordert. Demokratie als Staatsform lebt von der Beteiligung ihrer Bürgerinnen und Bürger und nur, wenn diese im Sinne des „Homo Politicus“ mündige Staatsbürger sind, kann sich eine rege Zivilgesellschaft entwickeln. Es hilft, sich diese Erkenntnis vor Augen zu führen. Aber sie muss auch nach außen transportiert werden.

Literatur

- Becker, Thomas A. (2019): Zunehmende Komplexität bringt das System der Demokratie an seine Grenzen. In: Neue Züricher Zeitung www.nzz.ch/meinung/demokratie-am-schlag-ld.1453215 [21.03.2019].
- Besand, Anja/Overwien, Bernd/Zorn, Peter (Hrsg.) (2019): Politische Bildung mit Gefühl. Bonn.
- Bundesministerium der Verteidigung (2007): Zentrale Dienstvorschrift A-2620/1: Politische Bildung in der Bundeswehr. www.innerefuehrung.bundeswehr.de/ [18.03.2019].
- Negt, Oskar (2004): Politische Bildung ist die Befreiung der Menschen. In: Hufer, Klaus Peter/Pohl, Kerstin/Scheurich, Imke (Hrsg.): Positionen der politischen Bildung 2. Ein Interviewbuch zur außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung, Schwalbach/Ts, 194-213.
- Reuters Institute for the Study of Journalism, University of Oxford (2019): Digital News Report. www.digitalnewsreport.org/ [18.03.2019]
- Stöcker, Christian (2019): Emotion bringt Reichweite? Bedeutung von Emotionen in Sozialen Medien, Emotionalisierung durch Soziale Medien. In: Besand, Anja/Overwien, Bernd/Zorn, Peter (Hrsg.) (2019): Politische Bildung mit Gefühl. Bonn, 106–120.
- Wehling, Hans-Georg (1977): Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart, 173–184.

Politische Bildung in einer digitalen Welt

– aus der Perspektive der Landeszentrale für politische Bildung in Niedersachsen

Ulrika Engler

Zusammenfassung

Der Beitrag wirbt dafür, Digitalisierung in der politischen Bildung mit kritisch-konstruktivem Blick zu gestalten. Dazu werden Thesen zur Diskussion gestellt, die für die politische Bildung in einer digitalen Welt zentral sein können.

Digitalisierung verändert Gesellschaft, ja die ganze Welt in rasantem Tempo. Doch welchen Einfluss hat sie auf Demokratie? Wie groß sind politische und gesellschaftliche Gestaltungsmöglichkeiten – oder sind wir den Entwicklungen gar machtlos ausgeliefert?

Soll, ja muss politische Bildung diese digitalen Wege ebenfalls nutzen? Oder steht diese Kommunikationsform aufgrund damit verbundener Gefahren im Widerspruch zu dem eigentlichen Anspruch und Ziel politischer Bildung? Zu guter Letzt: Mit welchen Themen müssen wir uns beschäftigen, wenn wir Netzpolitik verstehen und mitgestalten wollen?

1. Alle Welt redet über Digitalisierung

Es gibt kaum einen Bereich unserer Gesellschaft, Wirtschaft und Politik, den die Digitalisierung nicht betrifft.

Den einen erscheint sie als Heilsversprechen: Dank der Digitalisierung kann der Arbeitsplatz irgendwo auf der Welt, an einem Ort der Wahl, eingerichtet und die Arbeit z. B. mit dem Laptop am Strand erledigt werden. Per Social Media können die Menschen sich weltweit über Interessen austauschen; via Messenger-Services lassen sich spontane *Meetups* verabreden und mit Working-Out-Loud-Formaten sind die eigenen Ziele schneller erreicht. Auf der Suche nach einem Kochrezept hilft *YouTube* weiter und für jedes erdenkliche Problem im Haushalt gibt es einen *Lifehacks*-Blog. Die Möglichkeiten scheinen unbegrenzt.

Für die anderen aber gleicht Digitalisierung einer Apokalypse: Oft wird sie als Welle beschrieben, die uns überrolle. Datenschutz wird als bloßer Wunschtraum aus alten Zeiten dargestellt; Arbeitsplätze würden hinweggefegt; Teilhabe sei passé. Bücher, die vor einer technologischen und gesellschaftlichen Apokalypse warnen, haben

Hochkonjunktur. Die Publikationen des Psychiaters Manfred Spitzer mit alarmistischen Titeln wie „Cyberkrank“, „Vorsicht Bildschirm!“ und „Digitale Demenz“ wurden viel verkauft.

Zugegeben: „Heilsversprechen vs. Apokalypse“ ist eine Zuspitzung in beide Richtungen. Prof. Sascha Friesike, der an der VU Universität in Amsterdam zu digitalen Innovationen lehrt und forscht, wies auf unserer LpB-Tagung im vergangenen Herbst einen dritten Weg, nämlich den der skeptischen Neugier. Neugier – als ein grundsätzliches Interesse an Neuem – sei nur sinnvoll, wenn wir gleichzeitig Skepsis mitbrächten und uns intensiv damit beschäftigten, wie wir digitale Technologien in unserem Sinne und nicht nur im Sinne des Herstellers_der Herstellerin einsetzen könnten (www.lpb-tagung-2018.de).

Doch welchen Einfluss hat Digitalisierung auf Demokratie und unser Zusammenleben – und vor allem auf die Möglichkeiten, zu gestalten und mitzubestimmen?

Um den Antworten auf diese Fragen auf die Spur zu kommen, müssen wir dringend eine zwar kritische, aber doch konstruktive Debatte über Netzpolitik und Auswirkungen sowie Chancen der Digitalisierung für politische Bildung führen.

2. Das Netz: Chancen und Herausforderungen für Demokratie

Allein in den letzten Monaten standen unzählige netzpolitische Themen auf der Agenda und sind zu tagespolitischen Top-Themen aufgestiegen. *Netzpolitik* ist keineswegs ein klar definierter Begriff. Doch egal, ob es sich dabei nun um ein Politikfeld im Entstehen oder um ein etabliertes Politikfeld handelt: Allein die Ernennung von Digitalminister_innen auf Bundes- und Landesebene sowie die Einrichtung eines Ausschusses „Digitale Agenda“ im Bundestag lassen auch im politischen Raum zunehmende Institutionalisierungstendenzen erkennen.

Die Bandbreite der Inhalte, die unter Netzpolitik subsumiert werden können, ist groß – die EU-Datenschutzverordnung, Netzneutralität, Umgang mit *Social Bots*, *Fake News* und Hassreden sind nur einige aktuelle Beispiele.

Richtig ans Eingemachte geht es für unsere Demokratie, wenn Wahlen manipuliert werden. Der Skandal um Cambridge Analytica erhitze daher die Gemüter und warf die Frage auf, inwiefern *Facebook* – ein soziales Netzwerk, das viele Millionen Menschen oft sorglos nutzen – damit zum Demokratiegefährder wird, statt als Plattform für freiheitsstiftenden Austausch Hoffungsbringer für die Demokratie zu sein. Viele politische Großereignisse in Europa seit den US-Präsidentenwahlen 2016 waren von Manipulationsversuchen im Cyberraum begleitet. Auch die anstehenden Wahlen zum Europäischen Parlament (EP) im Mai 2019 werden mit hoher Wahrscheinlichkeit das Ziel von digitalen Desinformationskampagnen und Cyberangriffen sein. So zeigt auch eine kürzlich durchgeführte Eurobarometer-Umfrage, dass ein Großteil der EU-Bürger_innen sich um Wahlmanipulation durch Cyberattacken sorgt.

Klar ist: Die politische Kommunikation ändert sich unter dem Einfluss von Digitalisierung. Dies zeigt sich an einem schnelleren Takt, einer Themensetzung, die sich da-

ran orientiert, dass Themen geliked, geshared und kommentiert werden können, und daran, dass Akteur_innen sich neu vernetzen.

Allenthalben ist die Rede von *Fake News*, Cyberkriminalität, *Social Bots* und Hasstiraden im Netz. Die aktuelle Debatte kreist häufig um neue oder in ihrer Brisanz verstärkte Phänomene politischer Kommunikation unter den Einflüssen der Digitalisierung. Digitale Hasskriminalität und Hetze zeigen, dass der demokratische Diskurs durch eine Ausbreitung nicht-zivilisierter Formen der Auseinandersetzung erheblichen Schaden nehmen kann. Der Politikwissenschaftler Prof. Wolf J. Schünemann plädiert daher in seinem auf unserer Website www.demokratie.niedersachsen.de veröffentlichten Beitrag über „Internet und Digitalisierung als Gefahren für die Demokratie?“ für einen „aufgeklärten Umgang mit diesen Erscheinungsformen digitalen Wandels“; es sei zu unterscheiden „zwischen den einzelnen Gegenständen, ihren Voraussetzungen und Auswirkungen“.

Auch am aktuellen Europawahlkampf wird die Veränderung in der politischen Kommunikation sichtbar. Parteien erhöhen ihre Ausgaben für den digitalen Wahlkampf und entwickeln ihre Konzepte weiter.

Gestalten und Mitbestimmen durch digitale Medien

Wie bei kaum einem anderen Medium verbindet sich mit dem Internet die Hoffnung auf eine umfassende Demokratisierung. An jedem Ort Zugriff auf jede Information zu haben, sich daraus eine Meinung zu bilden als Grundlage für demokratische Teilhabe und Willensbildung: Das ist zweifellos eine verlockende Vorstellung. Gleichzeitig haben sich über das bzw. im Netz neue Formen der politischen Partizipation entwickelt – die Bandbreite reicht von Online-Petitionen über die digitale Beratung von Bürgerhaushalten bis hin zu Online-Konsultationsverfahren von Parteien. Auch die Protestformen sind durch das Internet vielfältiger geworden, Massen lassen sich digital deutlich leichter mobilisieren.

Eigentlich ist das trockene Urheberrecht viel zu abstrakt und kompliziert, zu weit vom Alltag vieler Menschen entfernt, um Demonstrant_innen auf die Straße zu locken – könnte man meinen. Die EU-Urheberrechtsreform hat es trotzdem geschafft. Allein in Deutschland demonstrierten mehr als 150.000 – v.a. auf digitalem Wege mobilisierte – Menschen. Eine Petition wurde ebenfalls eingereicht, die mit über 4,7 Millionen Unterschriften, davon rund 1,3 Millionen in Deutschland bis dato zu den größten Online-Petitionen weltweit gehört. Auch viele Kinder und Jugendliche gingen nicht nur für den Klimaschutz auf die Straße, sondern auch gegen die Urheberrechtsreform. Viele sehen in der neuen Regelung eine Einschränkung der Informationsfreiheit, der existenziellen Grundlage demokratischer Teilhabe.

Nicht zuletzt angesichts dieser massiven Proteste gibt es erste Untersuchungen darüber, inwiefern netzpolitische Themen wie z. B. die Debatte um Upload-Filter zunehmend relevant für den Ausgang von Wahlen werden. YouTuber_innen verfügen über riesige Netzwerke, die sie spontan und schnell mobilisieren können. Bei tendenziell knapperen parlamentarischen Mehrheiten aufgrund der Zersplitterung der Parteienlandschaft kann eine Mobilisierung durch die immer stärker werdende Netz-

Community durchaus Einfluss auf Wahlergebnisse und damit auf die Regierungsbildung nehmen.

Die Diskurse um Digitalisierung sind also, wie die bisherigen Ausführungen gezeigt haben, geprägt von einem Spannungsverhältnis zwischen Chancen und Risiken. Entscheidend ist, dass Digitalisierung eine gesellschaftliche Gestaltungsperspektive und -aufgabe bietet und damit zentraler Bestandteil politischer Bildung sein muss.

3. Die Rolle der politischen Bildung

Vor diesem Hintergrund möchte ich im Folgenden einige Thesen zur Diskussion stellen, die für die politische Bildung in der digitalen Welt aus meiner Sicht zentral sind. Sie sind neben den Erkenntnissen aus der Niedersächsischen Landeszentrale auch inspiriert durch den interessanten Kongress über Neue Medien und politische Bildung, den die Transferstelle politische Bildung bereits 2015 durchgeführt hat und den ich als Beiratsmitglied unterstützen durfte (transfer-politische-bildung.de). Um es vorwegzunehmen: Es kann nicht darum gehen, dass sich politische Bildung größtenteils ins Netz verlagert. Vielmehr geht es darum, die Chancen der Digitalisierung stärker für die politische Bildung zu nutzen sowie Analog und Digital zusammenzudenken – wie es auch der Lebenswelt fast aller Menschen in Deutschland heutzutage entspricht.

- *Netzpolitische Themen aufgreifen*
Akteur_innen der politischen Bildung werden nicht umhinkommen, verstärkt netzpolitische Anliegen aufzugreifen. Diese Themen haben einen massiven Einfluss auf den Alltag der Bürger_innen, und das Geschehen im Netz beeinflusst die politische Kommunikation und politische Entscheidungen. Daher müssen netzpolitische Fragen selbstverständlich im Blickfeld politischer Jugend- und Erwachsenenbildung stehen.
- *Lebensweltliche Orientierung ernst nehmen*
Die Chancen von Digitalisierung für Bildungsprozesse müssen intensiver genutzt werden. Nimmt man Lebensweltorientierung in der politischen Bildung ernst, so ist auch das Netz als Ort politischer Bildung zu sehen. Soziale Medien sind zu zentralen Kommunikationsräumen geworden. Auch hier darf die politische Bildung nicht fehlen. Es geht darum, mit digitalen Tools in der politischen Bildung zu experimentieren, Erfahrungen zu sammeln und immer passgenauere Tools zu entwickeln und sie einzusetzen. Gerade die Präferenzen der Mediennutzung von jungen Menschen sollten verstärkt berücksichtigt werden. *Games* bieten bspw. spannende Anknüpfungspunkte für die politische Bildung. Sie ermöglichen, Emotionen anzusprechen und das ganzheitliche Empfinden einzubeziehen. Zudem kann Lernen via *Games* kollaborativer und sozialer gestaltet werden.
- *Chancen für Partizipation nutzen*
Das Web entwickelt sich mehr und mehr zu einer Plattform der Partizipation an politischen Entscheidungsprozessen. Viele Menschen haben großes Interesse, politische Beteiligung im Netz zu thematisieren und auch umzusetzen. Die Schnitt-

stelle zwischen politischen Bildungsangeboten und direkter Partizipation am politischen Geschehen ist größer geworden. Daher gibt es heutzutage viel mehr Möglichkeiten zur Beteiligung, die aufgezeigt, kritisch reflektiert und angeregt werden können. Gleichzeitig gilt es angesichts dieser Entwicklungen, Grundsätze der politischen Bildung zu reflektieren.

- *Trial and Error*

Der Einsatz digitaler Medien bringt viele neue Herausforderungen mit sich. Technische, rechtliche und methodische Fragen sind zu klären. Durch die rasanten Entwicklungen muss mit ständigen Veränderungen umgegangen werden. Daher sind Experimentierfreude, Mut zur Lücke und eine offene Fehlerkultur wichtige Haltungen. Nur so wird gelingen, dass digitale Methoden nicht nur altbewährte Formate in neuem Gewand sind.

- *Digital Divide*

Auch wenn fast alle Menschen in Deutschland Zugang zu digitalen Medien haben – das Informations- und Kommunikationsverhalten, die rezipierten Inhalte und der Umgang mit eigenen Inhalten sind von Gruppe zu Gruppe verschieden. Politische Bildung muss den Anspruch verfolgen, die im Netz stattfindende Reproduktion von Ungleichheit aufzuzeigen und wenn möglich auszugleichen, wollen wir Teilhabe allen ermöglichen. Daher müssen bei der Entwicklung von online-Angeboten verstärkt soziale Ungleichheiten beachtet werden. Zudem müssen wir uns fragen, wer bereits wirkmächtig seine Interessen online organisiert und einbringt und wer verstärkt in den Blick genommen werden muss. Durch den Einsatz digitaler Medien und die Präsenz politischer Bildung im digitalen Raum lassen sich neue und bislang von der politischen Bildung kaum erreichte Zielgruppen adressieren.

- *Die digitale Welt braucht eine neue Arbeitskultur*

Eine Auseinandersetzung, wie mit der zunehmend digitaler und flexibler werdenden Arbeitswelt umzugehen ist, ist auch in Bildungsinstitutionen weiterhin zu führen. Um für die komplexen Anforderungen des digitalen Berufslebens gerüstet zu sein, brauchen Einrichtungen der politischen Bildung neben der technischen Ausstattung auch inspirierte Menschen und eine insgesamt ideenförderliche Arbeitsatmosphäre. Stetiges Lernen, Retrospektiven, geeignete Rahmenbedingungen für selbstorganisiertes und vernetztes Arbeiten oder neue Praktiken der Entscheidungsfindung sind einige Schlüssel für eine erfolgreiche neue Arbeitskultur in der digitalen Welt. Entscheidend ist es, persönliche Entfaltung und berufliche Entwicklung zusammen zu denken.

4. Ansätze der Niedersächsischen Landeszentrale für politische Bildung

Die Niedersächsische Landeszentrale für politische Bildung hat in ihrem kürzlich veröffentlichten Strategiepapier „Demokratie beginnt mit Dir“ Digitalisierung als wichtiges Themen- und Arbeitsfeld aus mehreren Perspektiven festgelegt (www.demokratie.niedersachsen.de). Für die politische Bildungsarbeit der Landeszentrale bedeutet dies:

- Sich kritisch-konstruktiv mit den Chancen und Herausforderungen digitaler Entwicklungen auseinanderzusetzen.
- Digitale Formate sowie Ansätze und Methoden für die politische Bildung in Niedersachsen anzubieten und deren Chancen und Grenzen gerade für Multiplikator_innen sichtbar zu machen sowie ihren Einsatz zu reflektieren. Die LpB legt Wert darauf, Methoden und Ansätze zu entwickeln, die gesellschaftlichen Ausschlüssen entgegenwirken bzw. ihnen vorbeugen.
- Die Förderung von Beteiligungsmöglichkeiten – von der lokalen über die Landes- bis zur Bundes- und Europaebene – zählt im Sinne einer Demokratisierung politischer Prozesse zu unseren Zielen. Die LpB will möglichst viele Menschen mit ihren Beteiligungsmöglichkeiten vertraut machen, sie motivieren und darin unterstützen, diese zu nutzen – mit einem Schwerpunkt auf digitalen Partizipationsformen.
- Netzpolitische Debatten verstärkt anzuregen.
- Die Chancen zur Erreichung bestimmter Zielgruppen über neue Wege und Instrumente zu nutzen.

Vor allem geht es uns darum, an die Lebenswelt vieler, vor allem junger, Menschen anzuknüpfen, um sie für politische Bildung zu erreichen. So können wir passgenaue Angebote machen, um diese Gruppen noch stärker für eine Teilhabe an demokratischen Meinungs- und Willensbildungsprozessen zu motivieren. Dabei haben wir den ungleichen Zugang zu Informationen, Debatten und Partizipation im Blick.

1. Entwicklung digitaler Tools für die politische Bildung

Die LpB hat bereits digitale Tools entwickelt, um Impulse in die Trägerschaft der politischen Bildung v.a. in Niedersachsen zu geben. Im Folgenden werden einiger dieser Tools beispielhaft vorgestellt und kurz skizziert, wie sie kollaboratives Entwickeln in Kombination mit einem *Peer*-Ansatz unterstützen, Reflexionsprozesse anstoßen, eine Ausweitung von Zielgruppen ermöglichen, landesweite Vernetzung und Sichtbarmachung fördern und an die Lebenswelt der Nutzer_innen andocken können.

Spot on – Demokratie auf der Spur: Mithilfe dieser App können Gruppen in ganz Niedersachsen digitale Bildungsrouten entwickeln, die User_innen zu politischen Stadtrundgängen einladen.

Durch das Format der digitalen Schnitzeljagd – angelehnt an das weltweit verbreitete Prinzip des Geocaching – werden Menschen über Seminarräume hinaus erreicht. Dabei entwickeln Gruppen im Rahmen von Workshops die Routen selbst, was ganz neue Perspektiven z. B. auf Demokratie eröffnet. So hat bspw. ein aus dem Iran stammender Teilnehmer den Taxistand in Hannover als eine Station eingebaut und damit eine Diskussion zum Thema Meinungsfreiheit angeregt – denn im Iran sei offener Meinungs-austausch oft nur noch in Taxen möglich.

Durch die App entsteht ein landesweites Netzwerk von Orten der Demokratie und Partizipation, das – digital und analog – unterschiedlichste Themen politischer Bildung sichtbarer macht.

KonterBUNT – Einschreiten für Demokratie: Anfang Juni 2019 wird die LpB mit ihrer zweiten App online gehen. Bei „KonterBUNT – Einschreiten für Demokratie“ geht es darum, Strategien gegen Stammtischparolen kennenzulernen und zu erproben. Durch den spielerischen Zugang und die Aufbereitung der komplexen Thematik im Rahmen einer App mit Mini-Game soll das Thema möglichst vielen Menschen zugänglich gemacht werden. Sie erfahren Tipps und Hilfestellungen, wenn ihnen im Alltag menschenverachtende Parolen begegnen und werden so darin gestärkt, sich für Demokratie einzusetzen. Weitere Infos gibt es unter www.konterbunt.com.

Games: Damit nimmt die LpB einen wichtigen Zugang für die politische Bildung in den Blick. Spiele greifen Lebenswelten auf und docken direkt bei den Lernenden an. Sie können Selbstbewusstsein und Partizipation fördern; die Spieler_innen können den Konsequenzen, die das eigene Handeln mit sich bringt, nachspüren. Dieses Tool bietet neue Zugänge und Perspektiven und erreicht in der Regel andere Zielgruppen als „klassische“ Formate politischer Bildung.

Mit der Übersetzung des *Serious Game* zu *Fake News* „Fake It To Make It“ von Englischen ins Deutsche und der kostenfreien Bereitstellung beispielsweise knüpfen wir an das Spielverhalten vieler junger Menschen an. Das Ziel besteht darin, Funktionsweisen von *Fake News* erfahrbar zu machen und zu erkennen, welche Logiken dahinterstecken.

2. Digitale Partizipation reflektieren und stärken

Die LpB nimmt auch die durch die fortschreitende Digitalisierung veränderten Rahmenbedingungen und erweiterten Möglichkeiten von Beteiligung in den Blick. Auf der LpB-Tagung „Digitalisierung – Beteiligung – Politische Bildung“ im Oktober 2018 wurde sichtbar, wie viele gelungene Formate digitaler Beteiligung es bereits gibt und wie groß das Interesse unterschiedlicher Träger_innen ist, diese verstärkt und insbesondere für junge Leute nutzbar zu machen. Es ging um den Einsatz von Videoclips in der politischen Bildung, Partizipationsplattformen wurden vorgestellt und ihre Möglichkeiten und Grenzen diskutiert: vertreten waren beispielsweise „WeAct!“ (unterstützt Petitionen und Kampagnen), „fragenstaat.de“ (hilft rund um Auskunftsrechte) und „Mitreden“ der Stadt Braunschweig (bietet Menschen einen direkten Draht zu ihrer Stadt). Und die Chancen von Games für die politische Bildung wurden kontrovers diskutiert. Hintergründe zu diesen und vielen weiteren Themen finden sich auf dem oben genannten Tagungs-Blog.

Auf der Tagung wurde der enorme Bedarf deutlich, sich weiterhin mit dem Thema zu beschäftigen; bspw. äußerten die Teilnehmer_innen den Wunsch nach Bündelung digitaler Beteiligungstools und einem fortgesetzten Austausch darüber, wie Jugendliche zu Online-Beteiligung motiviert werden können; auch würden sie gerne weiter erörtern, wie das Potenzial der Verbindung von *Games* und politischer Bildung nutzbar zu realisieren wäre und wie sich Social-Media-Kanäle sinnvoll einsetzen las-

sen. Den Umgang mit *Hate Speech* und Fragen zur Regulierung des Internets möchten sie ebenfalls weiterdiskutieren; zudem zeigten sie großes Interesse daran, zusätzliche Good-Practice-Beispiele kennenzulernen.

3. Netzpolitik stärker verhandeln

Im Juni 2018 schlossen sich die Zentralen der politischen Bildung erstmals zusammen, um Netzpolitik stärkere öffentliche Aufmerksamkeit zu verschaffen – dies war der Auftakt der bundesweiten Aktionstage „Netzpolitik und Demokratie“. Gemeinsam mit Partner_innen aus Bildung, Medien, Politik und Zivilgesellschaft wurden über drei Tage Veranstaltungen zu Netzpolitik, digitalen Bürgerrechten und zur Internetkultur durchgeführt. Beeindruckend war, wie viele Akteur_innen sich beteiligt haben und damit sichtbar wurde, dann netzpolitische Themen aufgegriffen werden. Über Netzneutralität, die Algorithmisierung der Gesellschaft und künstliche Intelligenz wurde bundesweit in über hundert Veranstaltungen vor Ort sowie im digitalen Format diskutiert und gerungen. Als eine Konsequenz wird die Niedersächsische LpB zusammen mit ihren Partner_innen auch im November 2019 und in den Folgejahren die bundesweiten Aktionstage Netzpolitik und Demokratie durchführen.

Wir stehen am Anfang und sind doch schon mitten drin. Ebenso wie Digitalisierung Raum greift im gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Leben, so braucht auch die politische Bildung Antworten auf diese Entwicklungen. Voraussetzung dafür ist zunächst, die richtigen Fragen zu stellen. Oft sind gute Fragen der Ausgangspunkt für neue Ideen. Und diese Ideen brauchen wir dringend für den breiten fachlichen Diskurs über politische Medienbildung in der digitalen Welt!

Demokratie und Menschenrechtsbildung

Querschnittsthema und Arbeitsprinzip in der Erwachsenenbildung

Erik Weckel

Vom Privileg zum Menschenrecht

Zusammenfassung:

Der Beitrag stellt das Fortbildungskonzept zur Demokratie- und Menschenrechtsbildung als Querschnittsthema und Arbeitsprinzip in der Erwachsenenbildung vor. Skizziert sind historische Entstehungsideen der Erwachsenenbildung seit der Aufklärung, über die Französische Revolution bis in die Gegenwart. Demokratie und Menschenrechte sind als Querschnittsthemen verortet. Zur Reflexion werden die Kompetenzdimensionen Haltung, Kennen und Können (Handeln) dargestellt und die Ziele und Struktur des Konzeptes. An ausgewählten Beispielen ist die Idee illustriert.

1. Einleitung¹

Die Volkshochschulen feiern ihren 100. Geburtstag, ihre Wurzeln reichen in die Aufklärung zurück. „Seit etwa 1770 wurde das ‘niedere Volk’ als Adressat einer Bildungsbewegung erfasst“ (Faulstich 2011, 124) die aus politischen, ökonomischen und pädagogischen Gründen bedeutsam war (vgl. Faulstich 2011, 125) und mit der Französischen Revolution einen Höhepunkt fand in ihrer Vision von Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit (Solidarität). Eine zentrale Funktion der Erwachsenenbildung ist Aufklärung, als „Erziehung zur Kritik“ (Adorno 1956, 4). Eine Basis ist die Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte, die durch die Erklärung der Rechte der Frau von Olympe de Gouges 1793 eine wichtige Ergänzung fand. Jean Marie Antoine de Condorcet postulierte 1792 wohl als erster das Menschenrecht auf Bildung und verband diese mit der Erwachsenenbildung in seinem Konzept der *education permanente* (vgl. Schepp 1991), einer lebensentfaltenden Bildung (vgl. Faulstich 2011, 149). François Xavier Lanthenas verstand die öffentliche Bildung als die erste Aufgabe (vgl. 1792, 103) und forderte die „Bürger zu unterrichten, für deren fortgeschrittenes Alter

die Schulen nicht geeignet sind“ (1792, 104). Wilhelm Weitling (1842) sah den Zweck der Bildungsarbeit darin, die Proletarier zu unterweisen, „günstige Gelegenheiten“ zu erkennen und zu ergreifen, um die Gesellschaft umzugestalten (vgl. Faulstich/Zeuner 2001, 30). Bildung ist hier ein „Akt der Überschreitung“ (Pongratz 2013, 65, vgl. Nierobisch 2018, 238). Die Erwachsenenbildung ist mit demokratischem Auftrag versehen, beide, Demokratie und Erwachsenenbildung, brauchen einander (vgl. Meilhammer 2018, 209). Daniela Holzer schreibt: „Solange wir uns in Sphären gesellschaftlicher Verhältnisse bewegen (...) und solange diese Verhältnisse von Interessengegensätzen und Herrschaft durchdrungen sind (...) solange ist jeder Aspekt des Lebens und damit auch die Erwachsenenbildung politisch“ (2018, 17). Demokratie- und Menschenrechtsbildung sind als Querschnittsthemen verortbar. In diesem Sinne führt dieser Artikel ein in die 5-modulige Fortbildung der Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (AEWB) als Angebot für Erwachsenenbildner_innen, ob Leitende von Einrichtungen, haupt-, neben- oder ehrenamtliche pädagogische Mitarbeitende. Ziel ist es, auf der Basis der Herausforderungen der Demokratie, eigene und institutionelle demokratische und menschenrechtsorientierte Haltungen und Positionierungen als Querschnittsaufgabe und als Arbeitsprinzip zu reflektieren und die eigene und institutionelle Handlungsfähigkeit zu erweitern. Zur Herausbildung einer Haltung ist Wissen (Kennen) über gesellschaftliche Zusammenhänge (vgl. Negt 2010) bedeutsam, für eine transformative Bildungsarbeit methodisches Können, um die Erkenntnisse in entsprechender Haltung in Wirkung bringen zu können.

Demokratie und Menschenrechte wurden errungen und werden immer wieder in Frage gestellt. Diese Infragestellung findet sich in Einstellungen und Haltungen vieler Menschen wieder (vgl. Zick et al. 2019). Demokratische Handlungs- und Lebensweisen sind noch nicht in allen gesellschaftlichen Ebenen selbstverständlich: vielfach dominieren autoritäre oder patriarchale Herrschaftsverhältnisse und wirken in die Gesellschaft hinein und auf die Subjekte. Lehr-/Lernverhältnis in der Erwachsenenbildung sind mit autoritären, patriarchalen, rechtspopulistischen oder rechtsextremen Einstellungen und Formen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (GMF) konfrontiert (vgl. Heitmeyer 2018, Decker/Brähler 2018²). Erwachsenenbildner_innen sollten sich darauf vorbereiten und dieses in proaktiver (primärer) oder reaktiver (sekundärer) Prävention oder Intervention in ihre Konzepte einplanen. Diese Prävention unterstützt auch das „Niedersächsische Landesprogramm gegen Rechtsextremismus – für Demokratie und Menschenrechte“ (2016), das die Entwicklung und Erprobung der Fortbildung förderte. Das Landesprogramm will die vielfältigen Maßnahmen gegen Rechtsextremismus und zur Förderung der Demokratie und Menschenrechte unterstützen, wie beispielsweise die Stärkung der Fachkräfte, die Vermittlung demokratischer Werte oder das Engagement für Weltoffenheit in den Institutionen. Auch im Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen finden sich die Präventionsperspektiven.

Die Fortbildung besteht aus fünf Modulen (je 8 Unterrichtsstunden) und einem abschließenden Reflexionsmodul. Inklusives Selbststudium und eines eigenen, schriftlich erstellten Konzeptes, das die Teilnehmenden präsentieren und das ein kollegial beratendes³ Feedback erfährt, umfasst die Fortbildung 150 Stunden. Die Leibniz-

Universität Hannover/AGORA Politische Bildung erkennt das Zertifikat im Rahmen des „Vertiefungsmoduls Politische Bildung“ in mehreren Lehramtsstudiengängen mit fünf Credit Points an. Jedes Modul ist einzeln belegbar.

2. Kompetenzdimensionen, Ziele und Struktur des Konzeptes

Zunächst sind die Ziele und die Struktur des Konzeptes im Fokus, gefolgt vom Zusammenhang zentraler Kompetenzdimensionen. Diese stehen in Verbindung mit den Werten Gleichheit, Freiheit und Solidarität bzw. mit Theorien der Ungleichheit und autoritären Denk- und Verhaltensweisen.

Die erarbeiteten Konzepte der Teilnehmenden ermöglichen einen organisationalen Mehrwert, sie fließen unmittelbar in die Bildungsarbeit ein. Bisher schlossen sieben Teilnehmende mit einem Zertifikat ab, ein Geschäftsführer einer Landeseinrichtung, drei hauptamtliche Kolleg_innen und drei freiberufliche. Die Lernergebnisse waren ein Konzept zur Demokratie- und Menschenrechtsbildung für die Landeseinrichtung, ein Konzept für eine Fortbildung für Multiplikator_innen mit einer Reflexionseinheit zur „eigenen Haltung zur Demokratie“, zwei Unterrichtseinheiten für einen Sprachkurs mit Geflüchteten, sowie Einheiten zu Ageismus, Grundrechten und für eine offene politische Veranstaltung im sozialen Raum.

Die Teilnehmenden reflektieren politische und gesellschaftliche Dimensionen ihrer Arbeit, diskutieren die Relevanz von Demokratie- und Menschenrechtsbildung als Querschnittsthema, erörtern Kernelemente der Demokratie als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform und die Bedeutung von Menschenrechten im Alltagsbezug.

Im Sinne der Präventionsziele bedenken die Teilnehmenden demokratische und menschenrechtsorientierte Aspekte in ihrer Arbeit und entwickeln das eigene Arbeits- oder Lehrangebot im Sinne primärer und sekundärer Prävention. Sie sind sensibilisiert bezüglich möglicher Verletzungen von Menschenrechten, autoritärer oder antidemokratischer Einstellungen oder Verhaltensweisen und sind in der Lage sie zu thematisieren.

Die eigene Haltung zur Demokratie und zu Menschenrechten und ihre Präsentation im Arbeitsprozess wurde reflektiert. Die je eigene Haltung wurde abgeglichen mit institutionellen (z. B. Leitbild) und gesellschaftlichen Herausforderungen. Die Haltung baut auf Wertvorstellungen und Prinzipien auf. Sie orientieren die Vorstellungen über die künftige Gesellschaft. Fokussiert sind die drei Kompetenzdimensionen Haltung, Kennen (z. B. von Einstellungen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit) und Können im Sinne erweiterter Handlungsfähigkeit, wie sie sich auch in den Fach- und personalen Kompetenzen des DQR wiederfinden oder in Anlehnung an die Reformpädagogik Johann Heinrich Pestalozzis (1748-1827): Lernen mit Kopf (Kennen), Herz (Haltung) und Hand (Können).

Auf dieser Grundlage bearbeiten die Teilnehmenden, wie antidemokratischen, autoritären, populistischen, rechtsextremen, von Vorurteilen geprägte Einstellungen und Formen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (GMF) situationsangemessen als Querschnittsthema aufgenommen (aktiv) bzw. begegnet (reaktiv) werden kann. Impulse finden sich in den folgenden Modulen:

- Modul 1: Einführung in die Demokratie- und Menschenrechtsbildung,
- Modul 2: Demokratie als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform
- Modul 3: Menschen und ihre Lebensumstände
- Modul 4/5: Erprobung pädagogischer Ansätze
- Modul 6: Reflexion

3. Ausgewählte Beispiele der Konkretion in der Fortbildung

Zur Verdeutlichung der Umsetzungen der Idee sind hier je ein Beispiel aus jedem Modul ausgeführt: die Erfahrungshebung im Modul 1, die Bearbeitung der Demokratie als Lebensform im Modul 2, die Reflexion von Erklärungsansätzen für die gesellschaftlichen Ursachen menschenfeindlicher Einstellungen im Modul 3, die Erprobung verschiedener Methoden in den Modulen 4 und 5 und die Kollegiale Beratung im Modul 6.

Ausgangspunkt im Modul 1 ist die eigene Person, im Abgleich mit der historisch gewordenen Institution und dem professionellen Auftrag. Wir nutzen das pädagogische Modell der Themenzentrierten Interaktion (TZI)⁴, das drei Faktoren gleichwertig bedenkt: Das ICH, das WIR und das THEMA, umschlossen vom GLOBE, der Gesellschaft (TZI-Dreieck). So arbeiten wir vom Subjekt (ICH) über die Gruppe (WIR, inkl. der institutionellen Eingebundenheit), zu den Aufträgen oder Themen und ihren gesellschaftlichen Zusammenhängen.

Auf Moderationskarten werden die je eigenen (ICH) Assoziationen, Positionen oder Haltungen zu Demokratie- und Menschenrechtsbildung festgehalten, um auf der Basis dieser ersten Reflexion die Haltung/Position der Institution (Einrichtung der Erwachsenenbildung) in den Blick zu nehmen. Hier sind die Leitbilder und die historischen Entwicklungen der Erwachsenenbildung als soziale Bewegung (Identität) bedeutsam (vgl. Zeuner 2018, 29). Und wie verbinden sich drittens diese Perspektiven mit meinem Auftrag und seiner Umsetzung? Von der HALTUNG leiten wir zum KENNEN und KÖNNEN (Handeln). Was muss ich Kennen, damit ich Demokratie- und Menschenrechtsbildung in meine Konzepte integriere und was muss ich Können, um diese konkret umzusetzen? Im Prozess entfalten sich komplexe Bilder der Subjekte und Gruppe. Es verdeutlicht sich, welche Bedeutung eigene biografisch gewachsene und historisch-institutionell gewordene Haltungen für die Realisierung des Auftrages Demokratie- und Menschenrechtsbildung als Querschnittsthema und Arbeitsprinzip haben. Dies provoziert meine Handlungsfähigkeit (Können). Das GLOBE, die Umwelt, reflektiert die gesellschaftlichen Voraussetzungen, Zusammenhänge, Erfordernisse und Widersprüche für eine gelingende Arbeit, die ebenfalls assoziativ auf Moderationskarten zusammengetragen werden. Der Prozess zielt auf die subjektiv allgemeine Handlungsfähigkeit.

Im Modul 2 reflektieren die Teilnehmenden Ideen und Entwicklungsperspektiven von Demokratie (Kennen). Ausgehend von eigenen Vorstellungen und Erfahrungen zur Demokratie werden neuere Diskussionen vorgestellt und mit autoritären, rechts-populistischen, antidemokratischen oder marktradikalen Gedanken konfrontiert (vgl. BzpB 2016). Das Konzept der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (GMF)

und Ideologien der Ungleichheit rücken in den Blick. Die Balance von Gleichheit, Freiheit und Solidarität wird gewogen. Gefährdungspotentiale sind im Augenschein und Perspektiven einer Demokratie als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform eröffnet (vgl. Meilhammer 2018, 210). Die Aufschlüsselung dieser drei Perspektiven zeigt, dass im Besonderen die Demokratie als Lebensform nach wie vor eine Herausforderung darstellt. Die Übung „Das Schokoladenspiel“ ermöglicht eine Vertiefung in eigener Erfahrung mit demokratischem Handeln.

Das Modul 3 stellt analytische Erklärungsmodelle vor, um das Weltverstehen zu unterstützen. Auf dieser Basis wird die Kompetenzorientierung in der politischen Bildung reflektiert. Gesellschaftliche Kompetenzen nach Oskar Negt (2010, vgl. auch Zeuner 2013 und Nierobisch 2018, 240 ff.) ergänzen und konkretisieren den Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR). Negt beschreibt als Methodenkompetenz die Fähigkeiten, sich Orientierung zu verschaffen, Zusammenhänge herzustellen und Unterscheidungsfähigkeit. Sie bilden die Grundlagen für seine Identitätskompetenz, für ökologische und historische (inklusive utopischer) Kompetenz, für technische, Gerechtigkeits- und ökonomische Kompetenz, sie gelten als eine didaktische Grundorientierung für die Erwachsenenbildung. Ein Einstieg in Grundlagen der Menschenrechtsbildung schließt den Block ab.

Die Module 4 und 5 ermöglichen die Erprobung von Methoden (Können). Ausgewählte Aspekte konkretisieren Zugänge zur inklusiv citizenship education. Zwei Kurzgeschichten (aus Anti-Bias-Konzepten) regen zur Reflexion eigener Vorurteile an. Es geht um Vorstellungen zu Geschlechtsetikettierungen, Nationalitätsideen oder Modernitätsverständnissen, die sich intersektional kreuzen. Eigene Glaubenssätze werden befragt. Das „Identitätenlotto“⁴⁵ wird erprobt, die Vielheit der Menschen wahrgenommen und die jeweilige gesellschaftliche und subjektive Bedeutung meiner oder anderer Identitäten reflektiert. Eine Reflexion über die Wertigkeit von verschiedenen Sprachen verdeutlicht die Verbindung zur hergestellten Bedeutung (Macht) der Herkunftssprachländer in der Welt. Türkisch, eine der meist gesprochenen Sprachen in Deutschland, wird als unattraktiv wahrgenommen, sie zu erlernen scheint uninteressant zu sein. In diesem Kontext wird die Diskussion, türkisch als weitere optionale Fremdsprache zu installieren bedeutsam.

Modul 6 führt in die Kollegiale Beratung ein und erprobt das Instrument mit der Vorstellung und Reflexion der je eigenen Konzepte. Durch alle Module ziehen sich die Kompetenzdimensionen von Haltung – Kennen und Können, jedoch in unterschiedlicher Intensität.

4. Vorläufiges Fazit

Die AEWB verstetigt das Angebot. Aus allen Säulen der niedersächsischen Erwachsenenbildung nahmen Kolleg_innen teil, aus Volkshochschulen, Heimvolkshochschulen und Landeseinrichtungen; Leitungskräfte, haupt- und nebenamtliche pädagogische und andere Mitarbeitende. Das Konzept konnte mehrfach vorgestellt werden. In einer Volkshochschule wird die Idee mit allen Kolleg_innen bearbeitet. Aus den Diskussionen entstand der Bedarf sich stärker als in dieser Fortbildung möglich, mit

der Geschichte der Erwachsenenbildung zu beschäftigen, was die AEWB ermöglicht. Das Konzept gesellschaftlicher Kompetenzen (Negt) soll um Hartmut Rosas Resonanzpädagogik vertieft werden. Resonanz als „das prozesshafte in-Beziehung-treten mit einer Sache“ (Rosa/Enders 2016, 7), womit das Arbeitsprinzip Demokratie- und Menschenrechtsbildung internalisiert werden kann. „Die Verwurzelung der VHS (bzw. der Erwachsenenbildung, E.W.) in der europäischen Aufklärung und ihre Leitideen von Emanzipation, Mündigkeit und Teilhabe prägen bis heute ihren demokratischen Auftrag“ (Ulrich Klemm, 2018, 313).

Anmerkungen

- 1 Das Konzept erstellte Ulli Ballhausen vom Institut für Didaktik der Demokratie der Universität Hannover gemeinsam mit dem Autor.
- 2 Decker/Brähler geben die Leipziger Autoritarismus-Studie heraus. Sie ist die Nachfolge-studie der Leipziger-Mitte-Studien, die seit 2002 erscheinen. Der Titel „Mitte-Studie“ wird künftig für die Studienreihe der Friedrich-Ebert-Stiftung verwendet. Die jüngste „Mitte-Studie“ erschien im Mai 2019 (Zick et al. 2019).
- 3 Kollegiale Beratung ist ein methodisches Instrument zur systematischen Beratung.
- 4 Ruth Cohn entwickelte die Grundlagen der Themenzentrierten Interaktion, die einen zentralen Ansatz der Humanistischen Pädagogik darstellt.
- 5 Vgl. Juliette Wedl in diesem Band.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1956): Aufklärung ohne Phrasen. Zum Deutschen Volkshochschultag 1956 – Ersatz für das „Studium Generale“? In: Die Zeit, Nr. 41, vom 11.10.1956, S. 4, www.zeit.de/1956/41/aufklaerung-ohne-phrasen, Abfrage: 09.03.2019.
- Bzpb: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg., 2016): Dossier Rechtspopulismus, in: www.bpb.de/politik/extremismus/rechtspopulismus/, Abfrage: 22.03.2019.
- Decker, Oliver; Brähler, Elmar (Hrsg. 2018): Flucht ins Autoritäre. Rechtsextreme Dynamiken in der Mitte der Gesellschaft, Leipziger Autoritarismus-Studie 2018, Gießen.
- Faulstich, Peter (2011): Aufklärung, Wissenschaft und lebensentfaltende Bildung. Geschichte und Gegenwart einer großen Hoffnung der Moderne, Bielefeld.
- Faulstich, Peter; Zeuner, Christine (2001): Erwachsenenbildung und soziales Engagement – Historisch-biographische Zugänge, Bielefeld.
- Heitmeyer, Wilhelm (2018): Autoritäre Versuchungen. Signaturen der Bedrohung I, Berlin.
- Holzer, Daniela (2018): Das Politische in der Erwachsenenbildung, in: Grottlüschen, Anke; Schmidt-Lauff, Sabine; Schreiber-Barsch, Silke; Zeuner, Christine (Hrsg.): Das Politische in der Erwachsenenbildung, Frankfurt/M., S. 17-26.
- Klemm, Ulrich (2018): Politische Bildung als Instrument gesellschaftlicher Veränderung. Wie gesellschaftspolitisch wirkmächtig können, dürfen und sollen Volkshochschulen sein? In: Hessische Blätter für Volksbildung, 4/2018, S. 313-322.
- Lanthenas, François Xavier (2012:1792): Volksgesellschaften als politische Bildungseinrichtungen, in: Kruse, Wolfgang (Hrsg.): Die Französische Revolution. Programmatische Texte von Robespierre bis de Sade, Wien, S. 103-109.
- Meilhammer, Elisabeth (2018): Erwachsenenbildung für die Demokratie – Erwachsenenbildung in der Demokratie: Verortungen und Problemlagen, in: Hessische Blätter für Volksbildung, 3/2018, S. 208-216.
- Negt, Oskar (2010): Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform, Göttingen.

- Nierobisch, Kira (2018): Utopiefähigkeit und lebendige Widersprüche – Skizzen einer kritischen Demokratiebildung, in: Hessische Blätter für Volksbildung, 3/2018, S. 235-244.
- Niedersächsisches Landesprogramm gegen Rechtsextremismus – für Demokratie und Menschenrechte (2016): in: [lpr.niedersachsen.de/html/download.cms?id=2274&datei=Das+Nieders %E4chsische+Landesprogramm+gegen+Rechtsextremismus.pdf](http://lpr.niedersachsen.de/html/download.cms?id=2274&datei=Das+Nieders+%E4chsische+Landesprogramm+gegen+Rechtsextremismus.pdf), Abfrage: 09.03.2019.
- Rosa, Hartmut; Endres, Wolfgang (2016): Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert, 2. Auflage, Weinheim.
- Schep, Heinz-Hermann (1991): Antoine de Condorcet, in: Hans Scheuerl (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Von Erasmus von Rotterdam bis Herbert Spencer, Bd. 1, München, S. 159-169.
- Zeuner, Christine (2013): Entwicklung und Umsetzung eines didaktisch-methodischen Konzepts zur politischen Bildung. Oskar Negts „Gesellschaftliche Kompetenzen“, in: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 20, 2013. Wien, in: www.erwachsenenbildung.at/magazin/13-20/meb13-20.pdf, Abfrage: 15.03.2019.
- Zeuner, Christine (2018): Die verloren gegangene politische Tradition der Erwachsenenbildung – eine Ergänzung zu Daniela Holzers Beitrag, in: Grotlüschen, Anke; Schmidt-Lauff, Sabine; Schreiber-Barsch, Silke; Zeuner, Christine (Hrsg.): Das Politische in der Erwachsenenbildung, Frankfurt/M., S. 29-31.
- Zick, Andreas; Küpper, Beate; Berghan, Wilhelm (2019): Verlorene Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/19, Bonn.

Identitätenlotto

Ein kommunikatives Spiel mit vielfältigen Einsatzmöglichkeiten in der Erwachsenenbildung

Juliette Wedl

Zusammenfassung

Das diskussionsreiche Lehr-Lernspiel „Identitätenlotto. Ein Spiel quer durchs Leben“ bringt neben Gender- und Diversitywissen verschiedene Themen rund um Identität und Gesellschaft auf den Tisch. Dabei vermittelt es auch Wissen über die seit 2019 realisierte 3. Option des Geschlechtseintrages „divers“. Mit einer neuen, zufällig gezogenen Spielidentität anhand der Differenzkategorien Geschlecht, ethnisch-nationale Herkunft und sexuelle Orientierung werden verschiedene Lebensthemen durchlaufen und so das Leben aus einer anderen Perspektive betrachtet. Ziel des Spiels ist es, Identitäten und Geschlecht in ihrer Vielfalt zu vermitteln sowie für Stereotype und Diskriminierungen zu sensibilisieren. Der Beitrag gibt einen kurzen Einblick in das Spiel und zeigt verschiedene konkrete Anwendungsfelder in der Erwachsenenbildung auf.

Wie ist das Leben in einer anderen Identität? Diese Frage führt durch das Lehr-Lernspiel „Identitätenlotto“, welches in diesem Beitrag vorgestellt wird. Daran anschließend werden die Themen, die mit diesem Spiel auf den Tisch kommen, sowie konkrete Anwendungsfelder in der Erwachsenenbildung aufgezeigt.

1. Entdecke die Vielfalt des Lebens! Eine kurze Spielbeschreibung

Wie ist das Leben in einer anderen Identität? Diese Frage führt Dich durch das Spiel „Identitätenlotto. Ein Spiel quer durchs Leben“ (ILO). Zunächst ziehst Du eine zufällige Spielidentität, die Du nach Deinen Vorstellungen ausgestaltest. Deine Spielidentität lebt in Deutschland – je nach Lebensmittelpunkt der Spielgruppe wahlweise auch in Österreich oder der Schweiz. Die Spielidentität entwickelt sich, indem Du mit Spielfigur und Würfel verschiedene Lebensthemen durchläufst: Alltag, Familie, Lebensplanung und Selbstbild. Auf diesem Weg begegnen Deiner Spielidentität Alltagsereignisse wie Essenseinladungen oder Geldsorgen und sie trifft auf Fragen des Lebens wie „Findest du in der Öffentlichkeit Vorbilder mit deiner Identität?“. Diese regen zum Nachdenken und Diskutieren an. Du antwortest entsprechend Deiner

Spielidentität. Aber aufgepasst! Deine Mitspieler*innen dürfen mitreden und Widerspruch einlegen. Über den Lebensweg entscheidet mit dem Würfel der Zufall, aber Du gestaltest das Schicksal Deiner Spielidentität auch mit. So erlebst und entwickelst Du ihr Leben und befragst ihre Möglichkeiten in bestimmten Lebenssituationen. Ereigniskarten vertiefen den Kontakt zwischen den Spielidentitäten und Wissenskarten bieten die Chance, Neues zu lernen. Die verschiedenen Spielzüge haben Folgen, die Deine Spielidentität vorwärts bringen oder ausbremsen. Auf diese Weise sammelst und verlierst Du Ressourcensteine, die für die Lebensressourcen Deiner Spielidentität stehen. Wer am Spielende die meisten hat, hat gewonnen! Doch ist die Spielidentität, die gewonnen hat, auch die glücklichste gewesen? Diese Frage beantwortet Ihr mit dem Auswertungsmodul „Glücksbarometer“. Mit dem „Gedankenspiegel“ könnt Ihr das Spielerlebnis reflektieren. Das Brettspiel für 2-6 Spieler*innen bringt lebhaft Diskussionen und überraschende Erkenntnisse. (Mehr unter: www.identitaetenlotto.de; Wedl 2018; Wedl/Mayer/Becker 2019)

Ziel des Spiels ist es, Identitäten und Geschlecht in ihrer Vielfalt zu vermitteln sowie für Stereotype und Diskriminierungen zu sensibilisieren. Es soll ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, dass mit den Identitäten durchaus unterschiedliche individuell wie gesellschaftlich bedingte Realisierungs- und Gestaltungschancen verbunden sind. An diesen offenbaren sich auch Aus- und Einschlüsse, Benachteiligungen und Privilegierungen. Nicht zuletzt trägt das Spiel dazu bei, Normierungen kritisch zu hinterfragen.

Zielgruppe des Spiels sind Erwachsene und Jugendliche ab 15 Jahre, die sich mit vielfältigen Identitäten und unterschiedlichen Lebensrealitäten auseinandersetzen wollen und für die eine spielerische Erfahrungsumgebung geschaffen werden soll: In Freizeit-, Bildungs- und Arbeitskontexten.

Die *Anwendungsmöglichkeiten* in der Erwachsenenbildung sind vielfältig. Sie reichen von Gender- und Diversitytrainings über allgemeine politische Bildung sowie Bildungsangebote für konkrete Berufsgruppen wie Psycholog*innen, Mediziner*innen, Jurist*innen, Personalverantwortliche, Führungskräfte und Produktentwickler*innen. Aber auch für die Teambildung ist es geeignet. Damit ist das Spiel nicht nur im Kontext der Vermittlung von Gender- und Diversitykompetenzen einsetzbar, sondern bietet Möglichkeiten in allen Bereichen, in denen die menschliche Vielfalt sowie das Verhältnis von Mensch und Gesellschaft von Bedeutung sind.

2. Themen auf den Tisch

Das Spiel Identitätenlotto bietet die Möglichkeit, Diversity- und Genderwissen bzw. eine intersektionale¹ Perspektive auf Identität spielend zu erleben und zu entdecken. Der Perspektivwechsel, der durch das initiale Ziehen einer Spielidentität erfolgt, verbindet sich mit einer mehr oder weniger intensiven Reflexion verschiedener Themen, die durch das Spiel mit auf dem Tisch liegen (können). Es sind Themen, die für ein demokratisches und respektvolles Miteinander relevant sind, für deren Diskussion jedoch im Alltag selten Zeit ist.

- *Identität* – mit den Spielidentität, die Teil der gelebten Vielfalt in unserer Gesellschaft sind, wird die Wahrnehmung für die Individualität verschiedener Identitäten geschärft. Anknüpfen lassen sich Fragen zum Identitätskonzept sowie zur Wirkung von Selbst- und Fremdzuschreibungen. Im Identitätenlotto werden die Identitäten in einem dekonstruktivistischen Verständnis als tendenziell ungeschlossen und die Subjektpositionen als relational gefasst.
- *Gender & Diversity* – aufgrund des Entstehungskontextes am Braunschweiger Zentrum für Gender Studies liegt der Schwerpunkt auf Gender: Heterosexualität und die binäre Geschlechterordnung (Frau/Mann) als soziale Normen werden aufgebrochen, indem eine menschliche Vielfalt der Geschlechter und der sexuellen Orientierungen sichtbar wird. Dies ermöglicht mitunter einen Blick über den eigenen Tellerrand. Dem Spiel liegt dabei ein intersektionales Verständnis von Gender zugrunde, sodass mit den Spielidentitäten in der Grundversion zusätzlich die ethnisch-nationale Herkunft ins Spiel kommt. Durch die geplanten Erweiterungen können die Spielidentitäten zudem in Bezug auf sozio-ökonomische Herkunft und Körper/Psyché differenziert werden. Spielend wird die gesellschaftliche und individuelle Bedeutung dieser strukturellen Differenzkategorien erlebbar.
- *Divers als 3. Geschlechtsoption* – das in Deutschland und Österreich seit 2019 rechtlich gültige Geschlechtermodell, das die Binarität aufgebrochen hat, wird vermittelt.² Es bietet somit eine Möglichkeit, diesen veränderten Sachbestand spielerisch kennenzulernen und zu einer gesellschaftlichen Kultur beizutragen, die diese Veränderungen realisiert.
- *Stereotype* – welche Rolle spielen sie in der Gesellschaft und in unserem Umgang miteinander? Der mit dem Spiel verbundene Perspektivwechsel zeigt auch, wie viel oder wenig wir über andere Menschen wissen. Dennoch machen wir uns ein Bild über sie. Das Identitätenlotto erzwingt meist den Rückgriff auf Stereotype – und macht dadurch den Mechanismus, der auch im Alltag greift, direkt erfahrbar. Damit verbinden sich Fragen darüber, wie ein Umgang ermöglicht werden kann, der möglichst wenig auf Stereotype zurückgreift, und was einen respektvollen zwischenmenschlichen Umgang ausmacht.
- *Selbst- und Menschenbild* – das Spiel regt Gedanken zu diesem Thema an, indem bewusste und unbewusste Bilder über andere Menschen notwendigerweise ins Spiel kommen. Dabei kann auch der eigene Standpunkt in der Gesellschaft bewusster wahrgenommen und reflektiert werden.
- *Soziale (Un-)Gleichheiten* – sie werden durch die ungleichen Voraussetzungen und Lebenschancen, durch zufällige Schicksale, sowie die strukturellen wie individuellen Bedingungen im Spiel erfahrbar. Insofern ist das Zusammenspiel von Subjekt und Struktur Thema. Gleichzeitig wird der Einfluss positiver und negativer Erlebnissen ersichtlich – denn neben den strukturellen sind auch soziale und zwischenmenschliche Bedingungen relevant für ein gutes Leben. Diese Erfahrung kann Handlungsmöglichkeiten im eigenen Umfeld eröffnen.
- *Werte & Normen* – sie werden sowohl auf individueller als auch gesellschaftlicher Ebene thematisiert. Denn Ein- und Ausschlüsse sind mit Normierungen verbunden, die diese produzieren. Welche Werte notwendig sind, um Toleranz und Ak-

zeptanz von Vielfalt zu fördern, ist eine der Fragen, die sich mit dem Spiel verknüpfen lässt.

- *Verständnis & Empathie* – wie weit diese möglich sind, kann im Anschluss an das Spiel diskutiert werden. Indem das Spiel die Frage stellt, wie die Lebenssituation von anderen Menschen ist, können Antworten gesucht werden, kann eine Neugierde und Offenheit entstehen. Das Spiel lässt eine Ahnung entstehen über die Bedingungen, die sich mit anderen Subjektpositionen verbinden. Gleichzeitig wird eine Grenze spürbar, sich in andere hineinversetzen zu wollen bzw. zu sollen. Dieses steht im Widerspruch zu der kognitiven oder emotionalen Empathie, die ein wichtiger Bestandteil von zwischenmenschlichen Beziehungen ist. Insofern lässt sich fragen, wovon es abhängt, dass wir uns in andere hineinversetzen können bzw. meinen, es zu können, und wie dieses das Mitgefühl und das Verständnis beeinflussen.

3. Anwendungsfelder in der Erwachsenenbildung

Identitätenlotto ist als spielbasiertes Lernen im weitesten Sinne für die Politische Bildung geeignet, aber nicht darauf beschränkt. Viele Themen des Spiels sind auch in anderen Bereichen der Erwachsenenbildung von Bedeutung.

Das Spiel ist eine Methode, die weder belehrend noch trocken ist – was eine neugierige Auseinandersetzung mit den Themen leichter macht. Durch die Spielidentitäten wird eine Distanz zu der eigenen Identität und Einstellung geschaffen: Da die eigene Haltung nicht Thema ist, können davon unterschiedliche Positionen ausprobiert werden. Dies ermöglicht eine Auseinandersetzung mit der eigenen inneren Haltung sowie eine Selbstreflexion, die Voraussetzung für ein tolerantes Auftreten und eine professionelle Handlungskompetenz sind.

Im Rahmen der Bildungsarbeit muss der Einsatz des Identitätenlottos thematisch gerahmt werden. Es kann aber in der Vermittlung einen Baustein bilden, der einen spielerischen und erweiternden Zugang ermöglicht – sowohl als Hinführung zu einem Thema, d. h. als Opener, als auch zur vertiefenden Reflexion.

Im Folgenden einige Anwendungsbeispiele, die sicherlich nicht erschöpfend sind:

*Wissensvermittlung, z. B. in der Politischen Bildung aber auch in geschlechtszuweisenden Berufen wie Ärzt*innen und Standesbeamt*innen*

Mit dem Spiel ist eine Kenntniserweiterung rund um die Themen Geschlecht, 3. Geschlechtsoption und sexuelle Orientierung verbunden. Hierzu tragen das mit den Spielidentitäten vermittelte Hintergrundwissen sowie die Diskussionen bei. Die Wissenskarten greifen zudem Fakten aus den Bereichen Gleichstellung, Gender bzw. Queer Studies und Antidiskriminierung auf. Eingebunden z. B. in die thematische Behandlung der Entwicklung sozialer Bewegungen oder der Menschenrechte kann das Spiel dazu anregen, über essentielle Werte demokratischer Gesellschaften ins Gespräch zu kommen. Oder es können das Verhalten gegenüber nicht der medizini-

schen Norm entsprechenden Menschen kritisch reflektiert und gute Umgangsformen entwickelt werden.

*Sensibilisierung für eine gender- und diversitätsoffene Arbeit, z. B. in der Multiplikator*innenschulung, Beratungsarbeit und sozialen Berufen*

Eine gender- und diversitätsoffene Arbeit erfordert neben dem Wissen um die Vielfalt von Identitäten ein Verständnis für die ungleichen Lebenschancen und somit die Effekte der sozialen Verhältnisse. Gleichzeitig ist eine Selbstreflexion erforderlich, die sich kritisch mit den eigenen Vorstellungen und Werten sowie mit der eigenen Position in der Gesellschaft auseinandersetzt. Identitätenlotto kann hier einen spaßbringenden Reflexionsanlass bieten um sich zu überlegen, wie ein professioneller Umgang mit verschiedensten Menschen gestaltet werden kann. Es kann dabei unterstützen, eine respektvolle Haltung und diskriminierungsarme Umgangsweisen zu entwickeln. Dieses ist u. a. für Multiplikator*innen als auch Berater*innen und allgemein soziale Berufe von Bedeutung.

Sensibilisierung für vielfältige Repräsentationen, z. B. in Film, Werbung & Öffentlichkeitsarbeit

Werbung, Firmendarstellungen und Öffentlichkeitsarbeit sind nicht selten durchzogen von stereotypen Vorstellungen. Zur Sensibilisierung kann hier das Spiel eingesetzt werden, damit eine Vorstellung über die Vielfalt der Menschen entsteht – und der Weg dafür geöffnet wird, dass diese Vielfalt auch in den Repräsentationen und Ansprachen Eingang findet. Damit zusammenhängend können die Folgen stereotyper Darstellungen reflektiert werden.

Qualitätssicherung z. B. in Bezug auf Dienstleistungen, Sicherheitsdiensten, Unternehmen & Produktentwicklung

Zur Qualitätssicherung gehört in allen Bereichen, in denen der Kontakt mit Menschen im Zentrum steht oder aber Produkte für Menschen entwickelt werden, eine Erweiterung des Blicks auf die Vielfalt der Menschen. Dieses ist eine Grundlage, um inklusiv zu Arbeiten und so die Zielgruppe zu erweitern. Dabei spielt z. B. sowohl die Ebene der Ansprache, der Außendarstellung und der Zielgruppenorientierung eine Rolle als auch die Betriebs- und Unternehmenskultur. Das Identitätenlotto kann ein Methodenbaustein auf dem Weg zu einem respektvollen Umgang miteinander sein. Hier sind z. B. Sicherheitsdienste ebenso gefragt wie soziale Berufe und verschiedenste Dienstleistungen wie Hotelgewerbe und Gastronomie. Aber auch für die Personalabteilungen und Unternehmensführung ist dieses wichtig für eine gute Arbeit.

Kompetenzentwicklung im Bereich Gender & Diversity

Das Identitätenlotto kann ein Baustein im Rahmen von sogenannten Gender- und Diversitytrainings sein mit dem Ziel, die Kompetenzen zu stärken. Das Spiel kann zur Sensibilisierung und Wissensvermittlung sowie als Reflexionsinstrument genutzt werden. Dabei steht das Begreifen eines intersektionalen Genderverständnisses im Zentrum. Es kann aber auch zum Ausgangspunkt für eine vertiefende Auseinandersetzung genutzt werden, z. B. durch einen Einstieg mit biographischen Erzählungen zu den Spielidentitäten oder eine Reflexionsaufgabe, in der der Alltag oder berufliche Kontext aus der Perspektive der Spielidentität beobachtet wird (siehe Wedl/Barrenscheen 2019; Hosser et al. 2019). Diese Methode kann genutzt werden, um den eigenen Berufs- oder Lebenskontext auf seine Offenheit für verschiedene Identitäten zu prüfen.

Kompetenzentwicklung im Bereich Interkultureller Arbeit und Kommunikation

Anhand der Differenzkategorie ethnisch-nationale Herkunft können darauf bezogene Vorstellungen und Werte diskutiert werden. Dies kann dazu beitragen, (negative und positive) Stereotype zu reflektieren und bestenfalls abzubauen. Das Spiel ermöglicht z. B. einen Einstieg, in dem über kulturelle Unterschiede gesprochen, über Kultur, Werte und Einflüsse recherchiert oder über die Bedeutung von (intersektionalen) Diskriminierungsformen bzw. den Bedingungen der Einwanderungsgesellschaft nachgedacht wird. Neben der allgemeinen Bedeutung ist dieses für Personen interessant, die mit Migrant*innen arbeiten oder für Migrant*innen selbst, wenn sie ausreichend Deutschkenntnisse besitzen.

Werteverständigung, z. B. im Rahmen von Teamentwicklung und Leitbilderstellung

Das erfahrungsbasierte und diskussionsreiche Spielerlebnis kann für gruppendynamische Prozesse genutzt werden. Eine Spielrunde als gemeinsame Aktivität im Team bietet die Möglichkeit, mit Spaß wichtige Fragen des Lebens zu diskutieren und sich so näher kennen zu lernen, aber auch ein gemeinsames Erlebnis zu teilen. Eine solche Auseinandersetzung kann auch einen ersten Baustein im Rahmen einer Leitbilderentwicklung bilden, die Diversität berücksichtigen möchte.

Freizeitspaß z. B. in der Jugendarbeit

Gerade das Spielerische eignet sich, um Jugendlichen ab 15 Jahren eine sexuelle und geschlechtliche Vielfalt vor Augen zu führen ohne über sich selber sprechen zu müssen. Es kann sowohl dezidiert der Sensibilisierung und thematischen Reflexion dienen als auch einfach ein Freizeitspiel sein.

Hinweise zum Spielablauf

Spieldauer: Für das Spiel sollten mindestens 90 Minuten inklusive der reflektierenden Abschlussrunde eingeplant werden. Die Spieldauer ist jedoch flexibel festlegbar und kann auch verkürzt oder verlängert werden. Gegebenenfalls können die Spielzüge des Ziehens und Einfindens in die Spielidentität ausgelagert werden.

Material und räumliche Anforderungen: Tischgruppen für 2-6 Personen mit je einem Spiel Identitätenlotto. Das Spiel kann im Vorfeld aufgebaut werden.

Spielphasen: Das Spiel besteht aus fünf Spielphasen.

1. Am Anfang steht der Spielaufbau.
2. Dann folgt das Identitätenlotto, d. h. das Ziehen der Spielidentität, sowie
3. die Identitätsfindung, d. h. das Ausgestalten der gezogenen Spielidentität. Das Heft Hintergrundwissen informiert über klärungsbedürftige Begriffe. Hinweise zu Publikationen und Webseiten finden sich auf der Webseite des Spiels. Anschließend stellen sich die Spielidentitäten am Tisch kurz vor.
4. In der folgenden Spielphase „Quer durchs Leben“ geht es mit Spielstein würfelnd durch die Lebensthemen.
5. Abschließend findet eine Reflexion statt, für die sowohl das Auswertungsmodul als auch das Ergänzungsheft verschiedene Fragen zur Verfügung stellt.

Anschaffung: Das Spiel erscheint im Mai 2019 und ist über den spielecht Spieleverlag für 45 € zu erwerben. Ein Mengenrabatt ist vorgesehen.

Anmerkungen

- 1 Unter Intersektionalität wird das Zusammenwirken verschiedener Ungleichheit erzeugender Differenzkategorien verstanden. Diese sind nicht unabhängig voneinander zu betrachten, sondern in ihren Verschränkungen und Wechselwirkungen: Soziale Positionierungen ergeben sich im Kreuzpunkt verschiedener Differenzlinien. Klassisch werden hier die Strukturkategorien Geschlecht (Gender), ethnisch-nationale Herkunft und sozio-ökonomische Herkunft (Klasse) genannt. Je nach Theoriekontext werden weitere benannt, z. B. Körper und Alter (Walgenbach 2012).
- 2 Der Geschlechtseintrag „divers“ steht Menschen zur Verfügung, die nicht einem der bisher rechtlich anerkannten Geschlechter „männlich“ oder „weiblich“ zugehörig sind und somit intergeschlechtlich sind. Auf diese dritte positive Option hat sich die Politik in Deutschland und Österreich 2018 geeinigt, nachdem Änderungen in beiden Ländern durch entsprechende Urteile der Verfassungsgerichte notwendig geworden sind. Divers ist ein (juristischer) Sammelbegriff und – zumindest bisher – keine Selbstbezeichnung. Intergeschlechtliche sind Menschen, deren angeborene genetische, hormonelle oder organische Merkmale nicht der binären medizinischen Norm „weiblich/männlich“ entsprechen. Davon zu unterscheiden sind transgender Personen: Bei ihnen entspricht das bei Geburt zugewiesene Geschlecht zeitweise oder dauerhaft nicht dem eigenen Geschlechtsbewusstsein.

Literatur

Hosser, Daniela/Winheller, Sandra/Schröder, Johanna/Neumann, Luisa (2019): Lehreinheit: „Interface: GenderXPersonalityXCulture – Persönlichkeitspsychologie“. In: Winheller,

- Sandra/Wedl, Juliette (Hg.): E-Learning-Lehreinheiten aus den Gender Studies. Band 2. Hg. vom Braunschweiger Zentrum für Gender Studies. Braunschweig: Universitätsbibliothek der Technischen Universität Braunschweig. i. E.
- Walgenbach, Katharina (2012): Intersektionalität – eine Einführung. www.portal-intersektionalitaet.de [27.03.2019]
- Wedl, Juliette (2018): Identitätenlotto – Ein Spiel quer durchs Leben. Ein Lehr-Lernspiel zu Gender, Vielfalt und Diskriminierung. In: Freie Universität Berlin: Toolbox Gender und Diversity in der Lehre. www.genderdiversitylehre.fu-berlin.de/toolbox/_content/pdf/Wedl-2018.pdf [27.03.2019].
- Wedl, Juliette/Barrenscheen, Katja (2019): Der ILo-Schatten als kritisches Reflexionsinstrument zur Bedeutung von Vielfalt. In: Winheller, Sandra/Wedl, Juliette (Hg.): E-Learning-Lehreinheiten aus den Gender Studies. Band 2. Hg. vom Braunschweiger Zentrum für Gender Studies. Braunschweig: Universitätsbibliothek der Technischen Universität Braunschweig. i. E.
- Wedl, Juliette/Mayer, Veronika/Becker, Janina (2019): Identitätenlotto: ein Lehr-Lern-Spiel quer durchs Leben zum Thema Gender, Vielfalt und soziale Ungleichheit. In: Kauffeld, Simone/Othmer, Julius (Hg.): Handbuch Innovative Lehre. VS. i. E.

Demokratiewerkstätten in der Erwachsenenbildung – Diskursive, partizipative und selbstbestimmte politische Bildung

René Barrios, Udo Engbring-Romang, Angela Springer, Alexander Wicker

Zusammenfassung

Demokratiewerkstätten sind selbstorganisierte, jedoch betreute Arbeitsgemeinschaften, in denen Menschen aus ihrem konkreten Lebens- und Interessenszusammenhang heraus sich politische Themen erschließen, diese in einem geschützten Raum diskursiv verhandeln und in einem letzten Schritt wiederum selbst zu Akteuren der politischen Bildung werden. Damit eröffnen sie einen pädagogischen Raum für das Erlernen von Debattenkultur, Argumentationskompetenz und der Fähigkeit zur Perspektivübernahme und leisten damit einen Beitrag zur Erhaltung der Demokratiefähigkeit der Gesellschaft.

Im Rahmen eines durch den Hessischen Weiterbildungspakt geförderten Verbundprojektes arbeiten die Volkshochschulen der Städte Wetzlar und Marburg sowie der Landkreise Main-Kinzig und Marburg-Biedenkopf an der Übertragung dieses in der Jugendbildung bereits erprobten Formats auf die Erwachsenenbildung im kommunalen Raum. Der vorliegende Beitrag führt in Geschichte und konzeptionelle Grundprinzipien der Demokratiewerkstätten-Arbeit ein, skizziert die Architektur des Verbundprojektes und stellt erste Ergebnisse der Projektarbeit vor.

1. Einleitung

Bundespräsident Frank-Walter Steinmeier (2017) befindet: „Wir leben in einer Zeit, in der Demokratie und unsere offene Gesellschaft ganz offensichtlich unter Druck stehen. Viele [...] kehren der Demokratie den Rücken. [...] Die Sehnsucht nach den ganz einfachen Antworten nimmt zu und ganz offensichtlich auch die Bereitschaft, diese einfachen Antworten zu geben. Eine neue Faszination des Autoritären weht da im Augenblick durch Europa und vermutlich macht sie auch vor unseren Grenzen nicht gänzlich halt.“

Gibt es in diesem Zusammenhang einen Bruch zwischen einem Teil der Gesellschaft und den Menschen, die sich haupt- oder ehrenamtlich für das Gemeinwohl als politische Amts- und Mandatsträgerinnen und Mandatsträger engagieren? Der Dresd-

ner Politikwissenschaftler Werner Patzelt behauptet, „die politische Klasse habe sich vom Volk entfremdet, wisse nicht mehr, was die Leute wirklich drückt, und infolgedessen züchten wir nun mehr und mehr eine antidemokratische oder zumindest diese Demokratie ablehnende Grundeinstellung.“ (Deutschlandfunk 2015). Doch ist es umgekehrt vielmehr für „Pegida“, „AfD“ und andere Gruppierungen geradezu politisch lebensnotwendig, eine solche Entfremdung weiter zu behaupten, um sich als Vertreter eines „wahren Volkswillens“ gegen die „politische Klasse“ in Stellung zu bringen – „zynische Verschleierungsstrategien, die das wahre Gesicht des aufkommenden Totalitarismus verbergen.“ (Voßkuhle 2017).

Ein solches Auseinanderdriften ist jedoch tatsächlich zu beobachten. Eine repräsentative Studie spricht von „mehreren, ganz unterschiedlich gelagerte[n] Gräben [...] : Das herausragende Ergebnis beschreibt die große Kluft zwischen dem, was die Bürger glauben, wie die Politiker sind [...] und wie die Politiker sein sollen, also zwischen Ist-Bild und Ideal-Bild.“ (Change Centre 2013, 3). Gegenseitige Erwartungen können durch Information und politische Bildung konvergieren. Das beseitigt zwar nicht alle Konflikte zwischen dem, was ebenso landläufig wie pauschalisierend als „Politik“ bezeichnet wird, und den Bürgerinnen und Bürgern. Im Gegenteil, politische Konflikte sind in unserer Aushandlungsdemokratie erwünscht und notwendig. Diese notwendigen Aushandlungsprozesse von Interessen können aber bei realistischen Erwartungen an und Bildern von der jeweils „anderen Seite“ sachlicher werden, politische Bildung kann so zur Ausbildung einer zielorientierten und pragmatischen Debattenkultur beitragen. Das scheint im politisch-gesellschaftlichen Klima, wie es derzeit oft medial transportiert wird, dringend geboten.

Einen pädagogischen Raum für die Einübung und Erprobung einer solchen Debattenkultur können die Demokratiewerkstätten als Format der außerschulischen politischen Bildung bieten. Sie sind auch eine Antwort auf das, was der Frankfurter Politikwissenschaftler Reinhard Wolf als Ursachen für diese Entwicklung identifiziert hat: (a) eine steigende Komplexität politischer Fragen; und (b) eine einfachere Abschottung gegenüber abweichenden Meinungen durch die dem Internet und Social Media inhärenten Mechanismen (vgl. Wolf 2017, 6 f.). Er schlägt eine Reihe von Regeln für das eigene Diskursverhalten vor (ebd., 8 ff.), u. a. müssten Sachargumente ernst genommen werden, auch wenn sie von der „falschen Seite“ kommen. Ferner müssten sich Demokratinnen und Demokraten abweichenden Meinungen bewusst und regelmäßig aussetzen und Menschen, die ebensolche Meinungen vertreten, sollten aufgefordert werden, diese ausführlich zu äußern und (nicht ausschließlich normativ) zu begründen.

Daneben gibt es eine zunehmend größer werdende Gruppe von Menschen, die nicht oder noch nicht wählen können und sich auf den ersten Blick wenig um hiesige Politik kümmern: Neuzugewanderte, die zum Teil mit den Möglichkeiten der demokratischen Teilhabe (noch) nicht vertraut sind oder ihre eigenen Stärken noch nicht kennen. Hier besteht Aufklärungsbedarf, denn der Orientierungskurs am Ende des ersten Spracherwerbs gibt hier nur erste Grundlagen für ein Wissen zu Staat, Gesellschaft und Politik.

„Veranstaltungen der außerschulischen politischen Bildung [sind] der einzige soziale Ort, an dem Bürgerinnen und Bürger in einem persönlichen Diskurs ohne Handlungsdruck und ohne sich politisch festlegen zu müssen Fragen des politischen Zusammenlebens erörtern können“ (Sander 2002, 44). Dennoch ist das Angebot an politischer Bildung im Kursangebot der Volkshochschulen bisher verschwindend gering (vgl. Laku 2016, 86). Demokratiewerkstätten können für Volkshochschulen vor diesem Hintergrund ein neues Format auf diesem Feld sein.

2. Geschichte der Demokratiewerkstätten

Demokratiewerkstätten (DW) sind ein ursprünglich für die schulische politische Bildung entwickeltes Konzept. Der Büdinger Kreis e. V., ein überparteilicher Verein zur politischen Bildung und Kommunikation, hat es 1997 im Rahmen des „Nidderau-Projekts“ (Rudolf/Zeller 2001) entwickelt und in einem umfassenden Leitfaden veröffentlicht (Rudolf/Wicker 2003). Der Leitfaden sollte zur Verbreitung des Konzepts dienen und Pädagoginnen und Pädagogen ermutigen, selbst DW zu gründen und zu betreuen. Dem Leitfaden war deshalb eine „Methoden- und Themenkiste“ in Form einer CD-ROM als Arbeitshilfe beigelegt. Seither ist das Konzept auch im Rahmen von Volkshochschule rezipiert und ausgestaltet worden. Der Büdinger Kreis e. V. selbst hat es seit 1997 kontinuierlich angewendet und auch weiterentwickelt, seit 2010 gemeinsam mit der Volkshochschule der Bildungspartner Main-Kinzig (BiP-vhs) an gleichzeitig bis zu vier Schulen im Main-Kinzig-Kreis.

Neben der gymnasialen Oberstufe, an der DW gut funktionieren, wurde das Konzept immer wieder auch zum einen für andere Schulformen und -stufen, zum anderen aber auch für Settings außerhalb der Schule nutzbar gemacht. 2005/06 beispielsweise wurde eine DW an einem Standort der Bundeswehr in Rheinland-Pfalz etabliert.

3. Das Konzept „Demokratiewerkstätten“

Diskutieren – Lernen – Gestalten

Demokratiewerkstätten sind freiwillige und selbstorganisierte, jedoch betreute Arbeitsgemeinschaften, in denen Menschen aus ihrem konkreten Lebenszusammenhang heraus politische (bzw. auch historische oder ökonomische) Themen lernend aufarbeiten, diese in einem geschützten Raum diskursiv verhandeln und in einem letzten Schritt selbst zu Akteuren der politischen Bildung für ihren Sozialraum werden. Sie nehmen ihren Ausgangspunkt in einer Auftaktveranstaltung zu einem (beliebigen) politischen Thema im jeweiligen Sozialraum und kanalisieren das dort entstehende Interesse an der vertieften Behandlung politischer Themen in einem auf Dauer angelegten Bildungsangebot, aus dem heraus dann wieder neue Veranstaltungen der politischen Bildung in unterschiedlichsten Formaten entstehen.

Konzeptionelle Grundprinzipien

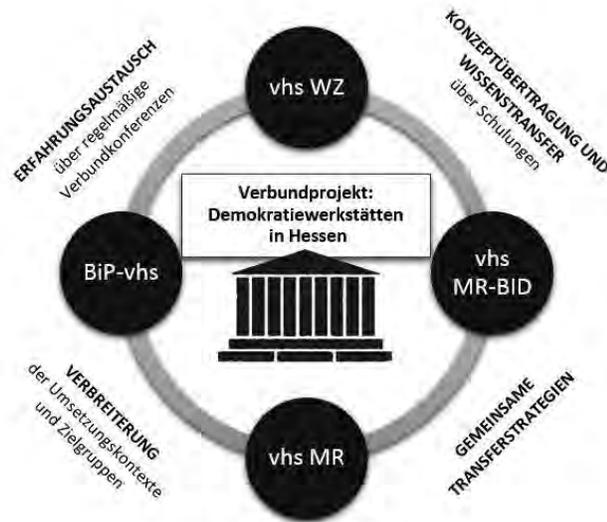
Für die Arbeit von DW gelten einige wenige Grundprinzipien:

- In einer DW unterliegt die inhaltliche wie auch organisatorische Ausgestaltung der gemeinsamen Arbeit prinzipiell der *Selbstorganisation* und *Selbstbestimmung* der Teilnehmenden. Das bedeutet, dass alle Entscheidungen über Themen, Termine und Orte der Treffen von den Teilnehmenden selbst getroffen werden.
- Die Zusammenarbeit in einer DW ist als *Bildungspartnerschaft* konzipiert. Das schließt klassische, linear-frontale und hierarchisch geprägte Bildungssettings faktisch aus. Als Demokratiewerkstattleitung (DWL) kommt eine pädagogisch erfahrene, eigens für die Tätigkeit qualifizierte Person zum Einsatz, die die Arbeit in der Gruppe in erster Linie organisatorisch rahmt, methodisch begleitet und den Prozess moderiert. Thematisches Fachwissen steuert sie erst in zweiter Linie und nur nach Bedarf der Gruppe zu (vgl. Rudolf/Wicker 2003, 84). Das Handeln der DWL ist auf „Selbstbestimmtheit [der Gruppe] als entscheidende[s] Erfolgskriterium“ orientiert (ebd.).
- Die DW hat den Anspruch, sich ganz in der *Nähe* der Beteiligten zu konstituieren – das gilt thematisch aber auch geographisch.
- DW sind ausdrücklich als *Bildungsarrangements* konzipiert und grenzen sich damit scharf von allen Formen politischer Interessenvertretung ab. Die DW bildet den Rahmen dafür, dass Teilnehmende sich über Lernprozesse eine politische Meinung bilden bzw. diese weiter entwickeln. Um dies gewährleisten zu können, müssen sie als Denk-Räume zwingend politische Neutralität bewahren. Die DW selbst wird sich als Gremium also niemals politisch positionieren. Zum politischen Diskurs trägt sie ausschließlich im Wege der politischen Bildung bei. Im politischen Raum besteht Gefahr für ihre Integrität vor allem durch zwei mögliche Reaktionsmuster: das der positiven oder das der negativen Vereinnahmung, also entweder der Instrumentalisierung durch eine politische Partei oder Gruppierung für die eigene politische Agenda oder der Abgrenzung bei gleichzeitiger Identifikation mit dem politischen Wettbewerber. Zur Vermeidung beider Reaktionen ist die Berufung auf den Bildungscharakter und die absolute Zurückhaltung bei der öffentlichen Positionierung *als Demokratiewerkstatt* mithin der einzige Weg. Nach innen ist die DW völlig frei in der Auswahl ihrer Themen und der Gestaltung ihres Diskurses. Teilnehmende an einer DW sind selbstverständlich ebenso in keiner Weise eingeschränkt in ihrer politischen Meinungsäußerung. Im Gegenteil: Die DW soll ja gerade dazu beitragen, dass sich ihre Teilnehmenden eine solche Meinung überhaupt bilden können. Nur eben sprechen sie dann für sich und nicht für die DW. Für Teilnehmende können sich im Rahmen der Arbeit ggf. Wege für darüber hinaus gehende Formen des Engagements erschließen, diese sind dann jedoch streng außerhalb der eigentlichen DW zu verorten. Politische (Selbst-)Wirksamkeit wird also bei den Teilnehmenden mittelbar durch individuellen Kompetenz- und Wissenszuwachs erreicht, nicht durch unmittelbare Teilnahme der DW am politischen Diskurs als Gruppe.

- DW sind aus der Perspektive der anbietenden Institution auf *Nachhaltigkeit* angelegt, d. h. sie existieren nach der Gründung als fortlaufendes Angebot der vhs z. B. in einer Schule oder Kommune. Ausgehend von einem punktuellen Impuls wird entstehendes politisches Interesse aufgegriffen und in dauerhaftes Engagement für die politische Bildung verstetigt. Personell wie auch thematisch kann die DW dabei von Diskontinuität geprägt sein, es werden also Menschen eine Zeitlang teilnehmen und dann aus verschiedenen Gründen wieder ausscheiden, andere werden dauerhaft dabei bleiben. Das Angebot der DW besteht jedoch fort und ist gerade nicht projektförmig, auch wenn einzelne Arbeitsphasen projekthaft organisiert sein können. Nach Abschluss einer solchen Phase arbeitet die DW an neuen Themen und möglicherweise mit z. T. neuen Teilnehmenden weiter. Die anbietende Institution ist dabei GarantIn des Nachhaltigkeitsmerkmals.
- DW sind keine betriebswirtschaftlichen, Output-orientierten Arbeitseinheiten. Die Beteiligung der Teilnehmenden erfolgt freiwillig und ausschließlich intrinsisch motiviert. Je nach Arbeitsphase kann die Teilnahme jedoch auch eine verlässliche, verbindliche Mitarbeit erfordern, so z. B. während der Planung einer Bildungsveranstaltung. Dadurch bewegt sich die Arbeit immer *im Spannungsfeld zwischen Ungezwungenheit und Verbindlichkeit*. Die DWL muss hier ggf. individuelle Entscheidungen der Teilnehmenden für oder gegen die Mitarbeit akzeptieren. Auch das „Scheitern“ einmal gefasster Pläne an der Realität der von den Teilnehmenden einzubringenden Zeit- und Engagementressourcen ist dabei denkbar.
- Das Engagement der Teilnehmenden in einer DW findet *ebrenamtlich* statt und ist gebührenfrei zu gewährleisten.

4. Konzeptentwicklung, -erprobung und Transfer im Verbundprojekt

Um das Format DW in der Arbeit mit Erwachsenen zu erproben, realisieren die Volkshochschulen der Städte Wetzlar und Marburg sowie der Landkreise Main-Kinzig (BiP-vhs) und Marburg-Biedenkopf seit März 2018 ein durch den Hessischen Weiterbildungspakt gefördertes Verbundprojekt. In diesem verfolgen die einzelnen Volkshochschulen jeweils eigene, organisatorisch voneinander unabhängige Vorhaben, die durch das Format DW sowie eine eingeflochtene Vernetzungs- und Transferarchitektur verbunden sind. Die Volkshochschulen Marburg und Wetzlar entwickeln dabei gezielt DW für die Zielgruppe Neuzugewanderte, wohingegen die BiP-vhs und die vhs Marburg-Biedenkopf DW ohne Zielgruppenspezialisierung planen. Das Projekt ist auf drei Jahre (bis Ende 2020) angelegt. Seine Umsetzung erfolgt in drei Schritten:



(1) *Konzeptübertragung und Wissenstransfer:* Im ersten Projektabschnitt fokussieren die Projektmitarbeitenden die Konsequenzen, die eine Übertragung des Konzepts auf die Erwachsenenbildung insbesondere an Volkshochschulen mit sich bringt. Das übertragene Konzept sowie das an der BiP-vhs bereits vorhandene methodische und umsetzungspraktische Wissen wird im Rahmen von Inhouse-Fortbildungen gezielt an die Verbundpartner weitergegeben¹.

(2) *Praxiserprobung mit Verbreiterung der Umsetzungskontexte und Zielgruppen:* Über die jeweils verschiedenen thematischen Ausrichtungen der Verbundprojekte, vielfältige Netzwerk-/Kooperationspartner sowie unterschiedliche Zielgruppen wird in der folgenden Umsetzungsphase ein breiter Erfahrungshintergrund und vielfältiges Praxiswissen zum Einsatz des Formats mit Erwachsenen erzeugt.

(3) Über gemeinsame Transfer- und Multiplikationsstrategien wird in der letzten Phase des Projektes die Bekanntheit des Formats DW innerhalb und außerhalb der „vhs-Landschaft“ erhöht, das erzeugte Praxiswissen an Interessierte weitergegeben und so die Wahrnehmung der vhs als Akteurin der politischen Bildung gestärkt.

Gerahmt wird die Projektarbeit durch den regelmäßigen Erfahrungsaustausch der Projektmitarbeitenden in Verbundkonferenzen, die die Umsetzungen vor Ort begleiten. Das an den unterschiedlichen Orten erzeugte Praxiswissen wird dadurch bereits im Prozess geteilt und verdichtet, bei auftretenden Schwierigkeiten unterstützt kollegiale Beratung die Umsetzungen vor Ort.

5. Erste Ergebnisse nach einem Jahr Projektlaufzeit

Übertragung des Konzepts auf die Erwachsenenbildung an Volkshochschulen

Das DW-Konzept für den kommunalen Raum zu erschließen, birgt zum einen Potenziale. Er ist die „unmittelbarste und für den Bürger ‚greifbarste‘ Ebene politischer Willensbildung“, denn dort „bietet sich dem Bürger die erste und umfangreichste Möglichkeit, am politischen Geschehen mitzuwirken“ (Rudolf/Zeller 2001, 217 f.). Zum anderen muss sich die DW durch die kommunale Verortung der Volkshochschule nicht nur organisatorischen, sondern auch inhaltlichen Herausforderungen stellen, wie dem „Spannungsfeld von legitimer Loyalitätserwartung und inhaltlicher Selbstzensur [...]. Soll politische Bildung gelingen, erfordert das von allen Beteiligten ein hohes Maß an Fingerspitzengefühl, Toleranz und Verantwortungsbewusstsein“ (Laku 2016, 96). Letztgenanntes gilt, auch wenn sich die DW der parteipolitischen Auseinandersetzung qua Konzept zu entziehen versucht.

Die Teilnehmerstruktur innerhalb einer DW erweist sich im schulischen Kontext als recht differenziert: Zum einen erreicht sie dort die „Bildungs- und Engagementelite“, jene also, die z. B. ohnehin schon anderweitig engagiert sind. Zum anderen aber fühlen sich viele durch das offene Konzept der DW angezogen, die sich ein Engagement im gesellschaftlichen Bereich (noch) nicht vorstellen können, sozial u. U. eher am Rand stehen o. ä.

Dies ist auch im vhs-Kontext zu erwarten. Um dort dieses Potenzial zu erschließen, müssen die Volkshochschulen jedoch gewohnte Wege der Öffentlichkeitsarbeit verlassen. Stattdessen müssen Netzwerkpartner und „Gatekeeper“ gewonnen und in die Arbeit einbezogen werden. Gelingt dies, so ist bei einer Durchführung im Rahmen der allgemeinen Erwachsenenbildung – zumindest potenziell – mit einer größeren Heterogenität der Teilnehmenden zu rechnen. Diese resultiert aus der größeren Spanne der angesprochenen Lebensalter sowie der breiter gestreuten Bildungserfahrung. Auch sind bei Erwachsenen politische Haltungen und Grundüberzeugungen ggf. schon stärker ausgeprägt und verfestigt als bei Jugendlichen. Von dieser Heterogenität profitieren – hinsichtlich der Stärkung von Debattenkultur und Argumentationskompetenz, aber auch der Fähigkeit zur Perspektivübernahme – alle Beteiligten, sie ist aber zugleich eine Herausforderung für die DWL. Auch dass Teilnehmende im Rahmen der DW selbst Bildungsangebote organisieren, kann letztlich die Reichweite bis zu den bildungs- und politikferneren Gruppen sichern (vgl. u. a. Wicker 2012; Rudolf/Wicker 2003).

Die grundsätzliche Attraktivität eines solchen Angebots auch für die erwachsene Zielgruppe speist sich aus dem Befund, dass die Menschen in einer global vernetzten Welt mit einer Vielzahl von Themen und Sichtweisen konfrontiert sind. Informationen unterschiedlichster Qualität erreichen sie auf unterschiedlichsten Kanälen. Das fordert auf vielfältige Weise heraus. Die Demokratiewerkstatt ist ein Ort, an dem diese Vielfalt gemeinsam eingeordnet werden kann. Zusammen wird der Herausforderung begegnet, scheinbar unvereinbare Positionen in Einklang zu bringen, ohne einen Konsens herstellen zu müssen. Die so angestoßenen individuellen und gemeinschaft-

lichen Lernprozesse münden in die Gestaltung von Angeboten politischer Bildung. Damit wird der bzw. die Einzelne gestärkt, werden Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglicht, Menschen zusammengebracht, der demokratische Diskurs vor Ort belebt und die gemeinsame demokratische Kultur gestärkt. Konfrontationen können moderiert und produktiv gewendet werden, es entsteht ein geschützter Raum, in dem die Meinungsvielfalt gefördert, einander zugehört und Lernen ermöglicht wird. Denn es geht nicht darum, andere zu überzeugen, sondern gemeinsam mehr über einen politischen Sachverhalt oder Zusammenhang zu erfahren und letztlich auch anderen – außerhalb der DW – diese Erkenntnisse zu ermöglichen.

Die Verfügbarkeit der erwachsenen Teilnehmenden ist allerdings gegenüber der von Schülerinnen und Schülern (durch Berufstätigkeit, Care-Arbeit inner- und außerhalb der Familie, bereits bestehendes gesellschaftliches Engagement und andere soziale Verpflichtungen etc.) eingeschränkt. Die Umsetzung des Prinzips der Nähe ist durch das Fehlen eines mit der Schule vergleichbaren, institutionellen Bezugsrahmens erschwert. Der Status der DW als Bildungsarrangement muss in der Schule vermutlich weniger aufwändig etabliert werden als im außerschulischen Kontext, wo er evtl. stärker mit den Erwartungen der Teilnehmenden, aber auch der Kommune kollidiert.

Außerdem konfligieren die skizzierten Grundprinzipien an verschiedenen Stellen mit den gängigen Rahmenbedingungen der Institution Volkshochschule. Das Prinzip der Selbstbestimmung verlangt fortlaufende Aushandlungsprozesse und Absprachen sowie Flexibilität nicht nur von den Teilnehmenden und DWL, sondern auch von der Institution (z. B. flexible Verfügbarkeit von Räumlichkeiten). Ebenso ist ein dem Grundsatz der Nachhaltigkeit entsprechendes Format ohne institutionell definiertes Ende aus vhs-Sicht ungewöhnlich. Beim Einsatz von Honorarkräften werden durch die Volkshochschulen i. d. R. Gebühren erhoben (wobei es im Kontext politischer Bildung verschiedentlich andere Regelungen gibt). Dies macht für die Umsetzung den Einsatz von Drittmitteln oder Querfinanzierungen erforderlich.

Schulung von Demokratiewerkstattleitungen

Ein halbtägiger Workshop (6 Unterrichtseinheiten à 45 min) soll pädagogisch erfahrene Personen in die Lage versetzen, (a) das spezifisch Politische an politischer Bildung zu reflektieren, (b) das DW-Konzept und seine Grundprinzipien kennenzulernen und (c) sich der eigenen Rolle als DWL in diesem Konstrukt bewusst zu werden. In Anlehnung an Sander (2002, 42) kommt es für die DWL also darauf an, die Qualität politischen Urteilens zu verbessern, ohne dass sich die Teilnehmenden dabei inhaltlich festlegen müssen. Diese Qualitätsverbesserung definiert Sander (vgl. ebd., 42 f.) als vertikalen und horizontalen Komplexitätszuwachs. Mit vielen praktischen Beispielen aus über 20 Jahren DW-Arbeit gilt es hierbei, die Teilnehmenden an die DW und vor allem deren offenes Format heranzuführen.

Der Teilnehmendenkreis der bislang vier Workshops (zweimal Marburg, je einmal Marburg-Biedenkopf und Wetzlar) war divers und umfasste u. a. Studierende, Ehrenamtliche, Rentnerinnen und Rentner aus verschiedenen beruflichen Kontexten sowie pensionierte Lehrkräfte. Sehr unterschiedliche Ergebnisse fördert zuverlässig der

Versuch einer Eingrenzung von politischer Bildung zutage, wie er zu Beginn des Workshops unternommen wird. In der DW wird politische Bildung keineswegs als reiner „Vermittlungs-, Thematisierungs- und Umsetzungsmodus“ (Laku 2016, 86) verstanden, sondern als auf Wissens- und Kompetenzerwerb gerichteter Prozess der Beschäftigung mit politischen Themen. Zum besseren Verständnis dieser Themen können Fragestellungen und Erkenntnisse aus (Zeit-)Geschichte, Ökonomie oder anderen Fächern selbstverständlich dennoch hilfreich sein.

Wesentliches Ergebnis aus den Schulungen ist der Wunsch nach kollegialem Austausch und der Betreuung der DW im Tandem. Das konnte kurzfristig in die Projekte eingewoben werden. Auch die angebotenen, zusätzlichen Workshops zu Methoden in der Erwachsenenbildung und Moderation zur Stärkung der methodischen Handlungskompetenz der DWL, die sich in den Projekten in Marburg, Marburg-Biedenkopf und Wetzlar auf verschiedene Weise anschlossen, waren unbedingt nachgefragt. Die Teilnehmenden äußerten nach den Workshops überwiegend Interesse an der Aufgabe als DWL und gaben an, im Wesentlichen dafür gerüstet zu sein.

Erste Praxiserfahrungen am Beispiel der Umsetzung an der vhs Wetzlar

Die Auftaktveranstaltung zur Gründung einer Demokratiewerkstatt an der vhs Wetzlar fand am 31.10.2018 in der Stadtbibliothek – dem primären Kooperationspartner – statt. Insgesamt fanden sich 22 Interessierte ein. Nach einer Begrüßungs-, Vorstellungs- und Einführungsphase konnten die Anwesenden an verschiedenen Stationen eines von der DWL erstellten Parcours ihre eigenen Vorstellungen und Ideen vortragen oder entwickeln. Schwerpunktmäßig wurde über drei Themenkomplexe diskutiert: Schule, Demokratie und Medien. In einem letzten Abschnitt trafen sich nach der Gruppenarbeit alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer nochmals im Plenum, um ihre Überlegungen und Ergebnisse zu präsentieren. Dies bot einen Einblick in Möglichkeiten und Themenvielfalt der DW. Zentral war die Erfahrung der Anwesenden und potentiellen DW-Mitglieder, dass sie die Akteure bzw. Subjekte der DW sind. Abschließend wurden die nächsten Termine vereinbart – die DW Wetzlar war gegründet. Es wurde vereinbart, Treffen im zweiwöchigen Rhythmus durchzuführen – in der Regel über 90 Minuten, bei Bedarf auch länger; so entwickelte sich auch die Praxis bei den 10 Terminen, die seither bis zum Frühsommer 2019 stattfanden.

Die Rahmenbedingungen in der vhs erscheinen nicht ideal. Zwar verfügt die vhs Wetzlar über eigene Räumlichkeiten, diese liegen jedoch außerhalb des Stadtkerns. Die Nutzung der Räumlichkeiten der zentral gelegenen Stadtbibliothek schafft nur bedingt Abhilfe, da über sie nicht frei verfügt werden kann.

Eine weitere Herausforderung liegt nicht nur in der Gewinnung geeigneter DWL, sondern erstreckt sich auch auf deren kontinuierliche Schulung und Qualifizierung sowie den gewünschten kollegialen Austausch (s. o.).

Da immer zwei Personen aus einem Pool von DWL ein Treffen betreuen, bedarf es einer ausgeprägten Koordination zwischen der DWL in Bezug auf organisatorische und inhaltliche Aspekte. Auch zwischen DWL und Teilnehmenden sowie DWL und Projektleitung ist eine regelmäßige Absprache und Kommunikation wichtig.

Auch an die Teilnehmenden stellt das Konzept mitunter hohe Ansprüche. Diese kommen speziell im Vergleich mit einem schulischen Setting zum Vorschein. Die ausgeprägt offenen und teilnehmendenzentrierten Methoden greifen nicht automatisch. Die Offenheit, die dem Konzept inhärent ist, stellt auch die vhs aufgrund der oben beschriebenen Anforderungen vor die Herausforderung, deutlich flexibler als gewohnt zu agieren.

In Wetzlar hat sich gezeigt, dass die bereits im Konzept antizipierten und in der Schulung adressierte Heterogenität der Teilnehmenden (Alter, Herkunft, Muttersprache, Fremdsprachenniveau, Bildungsstand, Lernerfahrungen, Lebenswelt u. a.) eine besondere Herausforderung darstellt. Darauf reagiert die Projektleitung, indem sie gemeinsam mit der DWL den Schulungsaufwand, den kollegialen Austausch und die Reflexion forciert.

6. Fazit und Ausblick

Bei der Erschließung des Konzeptes der Demokratiewerkstätten für die Erwachsenenbildung machen die theoretische Reflexion ebenso wie die ersten Praxiserfahrungen deutlich, dass durch die Adressierung von Zielgruppen mit zum Teil großer Heterogenität andere Herausforderungen als im schulischen Alltag auftreten. Dies ist auch auf den Organisationsrahmen der Volkshochschule zurückzuführen – als Ort des freiwilligen Lernens mit gleichzeitig reglementierten Rahmenbedingungen. Die identifizierten Spannungsfelder erstrecken sich auf Bereiche, die durch die Begriffe Verbindlichkeit vs. Offenheit, Freiheit und Selbstbestimmung vs. Kontinuität und Steuerung, Unverbindlichkeit und methodische Offenheit vs. Wunsch nach Anleitung/Vorgaben eingerahmt werden. Der Versuch, heterogen zusammengesetzten Gruppen von Erwachsenen die Chance zur Selbstorganisation in der politischen Bildung zu geben, kann ergänzende Formate generieren.

Fortgang und Erfolg des Projekts müssen zu einem späteren Zeitpunkt beurteilt werden. Dafür ist zu klären, ob Erfolg an rein quantitativen Größen (wie der Anzahl der Anwesenden) oder auch an pädagogischen Derivaten wie der Kursleitenden-Qualifizierung in einem sensiblen und zukunftsorientierten Feld der Erwachsenenbildung (politische Bildung, interkulturelle Öffnung) festzumachen ist. Schon jetzt lässt sich konstatieren, dass ein kreativer Umgang mit den oben genannten Herausforderungen und Spannungsfeldern für das Gelingen zentral sein wird.

Anmerkungen

- 1 Diese Schulungen können ab dem zweiten Jahr der Projektlaufzeit auch von Volkshochschulen in Anspruch genommen werden, die nicht am Projektverbund beteiligt sind, um so das Format über den Projektkontext hinaus in die vhs-Landschaft zu multiplizieren.

Literatur

- Change Centre (2013): GAP-Studie: Gegenseitige Akzeptanz von Politikern und Bürgern. Ergebnisbericht für die Landeszentrale für politische Bildung NRW. Berlin.
- Deutschlandfunk (2015): „Wir züchten eine antidemokratische Grundeinstellung“. Werner Patzelt im Gespräch mit Jochen Spengler. www.deutschlandfunk.de/phaenomen-pegida-wir-zuechten-eine-antidemokratische.694.de.html?dram:article_id=334364 [15.6.17].
- Landeskuratorium für Weiterbildung und Lebensbegleitendes Lernen in Zusammenarbeit mit dem Hessischen Kultusministerium (Laku 2016): Weiterbildungsbericht Hessen 2015, Wiesbaden.
- Rudolf, Karsten/Wicker, Alexander (2003): Demokratiewerkstätten – Keimzellen der Jungen Bürgergesellschaft. Neue Orte und Formen politischer Bildung: Leitfaden zum Konzept inkl. Methoden- und Themenkiste. Büdingen/Hessen.
- Rudolf, Karsten/Zeller, Melanie (2001): Wie entsteht politisches Engagement? Das Nidderau-Projekt – eine empirische Wirkungsstudie zur politischen Bildung. Schwalbach/Ts.
- Sander, Wolfgang (2002): Politische Bildung nach der Jahrtausendwende. Perspektiven und Modernisierungsaufgaben, Aus Politik und Zeitgeschichte, Nr. B 45 (12.11.), S. 36-44.
- Steinmeier, Frank-Walter (2017): Rede zur Preisverleihung im Kreativwettbewerb „VOLKER – für Demokratie-Kommunikation“, Berlin, 30.4., www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Frank-Walter-Steinmeier/Reden/2017/04/170430-Volker-Preisverleihung.html [2.12.17].
- Voßkuhle, Andreas (2017): „Ein Populist ist ein Gegner der Demokratie“, Frankfurter Allgemeine Zeitung, 23.11.17, www.faz.net/aktuell/politik/inland/bundesverfassungsrichter-voßkuhle-und-sein-rezept-gegen-populismus-15304961.html [23.11.17].
- Wicker, Alexander (2012): Demokratiewerkstätten – ein partizipatives Angebot der politischen Bildung, in: Deutscher Volkshochschul-Verband e. V. (Hrsg.), Mitmischen! Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an der Programmgestaltung von Jungen Volkshochschulen, Bonn, S. 52-55.
- Wolf, Reinhard (2017): Die Selbstgefälligkeit der Intelligenz im Zeitalter des Populismus. Plädoyer für mehr Lernbereitschaft in der Demokratie, Aus Politik und Zeitgeschichte, Nr. 44-45 (27.10.), S. 4-10.

Volkshochschule als Ort der Demokratie

Wie gesellschaftspolitisch wirkmächtig können, dürfen und sollen Volkshochschulen sein?

Steffen Wachter

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag ist die angekündigte inhaltliche Kommentierung der Beiträge aller Bundestagsfraktionen im Heft 4/2018 zu 100 Jahren Volkshochschule. Diese hatten dort Stellungnahmen zur Frage, wie wirkmächtig Volkshochschulen sein „können, dürfen und sollen“ abgegeben, die im Heft nicht kommentiert wurden. Steffen Wachter, einer der beiden Vorsitzenden des Bundesarbeitskreises Politik, Gesellschaft und Umwelt beim DVV, liefert nun diese Kommentierung positioniert sich und stellt Folgerungen und Forderungen für die politische und gesellschaftliche Bildungsaufgabe der Volkshochschulen auf.

1. Kommentierung der Beiträge

Nach jahrelangen Erfahrungen im Umgang mit Statements von Vertreter*innen politischer Parteien ist es wichtig, deren Aussagen zu kontextualisieren und somit auf ihre Authentizität zu prüfen. Die Kommentierung erfolgt daher in der Reihenfolge ihrer Veröffentlichung im Heft unter Bezugnahme der jeweiligen Wahlprogramme zur Bundestagswahl 2017.

Der Beitrag von *Astrid Mannes von der CDU* entspricht in hohem Maße dem Wahlprogramm der CDU und ist in der vorliegenden Fassung eigentlich kein Statement auf die an sie gerichtete Frage, sondern eine Zustandsbeschreibung der gesellschaftlichen Herausforderungen für die Politische Bildung im Allgemeinen. Im Wahlprogramm der CDU/CSU gibt es keine einzige explizite Benennung von Volkshochschulen. Die von Volkshochschulen übernommenen Aufgaben wie Integrationskurse, Weiterbildung oder Lebenslanges Lernen werden dort immer wieder als allgemeines Postulat hervorgehoben, ohne jedoch auf die Konkretion einer strukturellen und finanziellen Verankerung der vhs einzugehen. Der Beitrag von Frau Mannes thematisiert die Rolle der Volkshochschulen erst am Ende, als flächendeckender, niedrigschwelliger und kostengünstiger Akteur. Eine Antwort auf die Fragestellung

nach deren Wirkmächtigkeit wird aber nicht explizit gegeben. Es wird vielmehr die Wichtigkeit einer funktionierenden Bildungslandschaft in einer Staatsgemeinschaft hervorgehoben, und es werden eine Vielzahl von Akteuren für diese Aufgabe benannt. Immerhin werden die Volkshochschulen vor allem aufgrund ihrer wohnortnahen Angebote in diesem Kanon der Anbieter als „unverzichtbar“ (vgl. Mannes 2018, S. 325) eingeschätzt.

Oliver Kaczmarek von der SPD wird in seinem Beitrag hinsichtlich der Rolle der Volkshochschulen weitaus konkreter und nimmt schon zu Beginn Bezug zu Formaten und Bereichen der politischen Bildung, die von Volkshochschulen geleistet werden. Nach einem Exkurs zur allgemeinen Bedeutung Politischer Bildung im Kontext unserer historischen Verantwortung in Deutschland kommt er explizit auf die Fragestellung zurück. Er sieht die vhs in der „Pflicht, als Lernort einen Beitrag zur politischen Bildung zu leisten“ (Kaczmarek 2018, S. 327). Er leitet das von ihrer Kernaufgabe ab, gesellschaftspolitisch wirkmächtig zu sein und konstatiert ihr die Erfüllung ihrer Rolle. Dies korrespondiert auch mit dem Wahlprogramm der SPD, welches konkret die Volkshochschulen benennt und mit Aufgaben- und Themenfeldern belegt. So wird dort der Ausbau von Bildungseinrichtungen bundesweit auf kommunaler Ebene benannt, welche die finanziell relevante Bezugsgröße als Träger von Volkshochschulen darstellt. Weiterhin findet sich die explizite Benennung der vhs im Bereich Digitalisierung für Ältere und der Themenfelder Alphabetisierung, nachholende Schulabschlüsse, Unterstützung für Einrichtungen, die sich gegen Rassismus und für Demokratie einsetzen, Gleichberechtigung, Antidiskriminierung, Bekenntnis zur Interkulturalität, Förderung der freien Kultur und Erinnerungskultur und Europa als Bildungsaufgabe.

Götz Frömming von der AfD bezieht sein Statement auf das Humboldt'sche Bildungsideal als Maxime einer zweckfreien Bildung im preußischen Sinne. Diesbezüglich konstatiert er Volkshochschulen die drohende Entwicklung hin zu einem „Konglomerat aus Bildungssozialämtern und Selbsthilfegruppen für verwertbares Wissen“ (Frömming 2018, S. 329). Dies bezieht er vor allem auf die Integrationskurse für Zugewanderte, aber auch auf Angebote zur Gesundheitsbildung, Berufsorientierung oder Fremdsprachenkurse. Nach seiner Auffassung müsste die vhs zurück zu den klassischen Bildungsidealen. Diesbezüglich spielt die Wirkmächtigkeit der vhs in der Politischen Bildung als Fragestellung überhaupt keine Rolle. Die Zuschreibungen an die Volkshochschule sind die eines politisch neutralen und ungesellschaftlichen Ortes, den diese darstellen sollte. Insofern auch ein Statement auf die Fragestellung, ohne dieses direkt zu benennen. Dies entspricht auch der Haltung der AfD in ihrem Wahlprogramm: Keine explizite Benennung und Stellung zur Erwachsenenbildung, keine ausformulierte Kulturpolitik. Ablehnung von Gender, Interkulturalität und geschlechtergerechter Sprache gehören zum kulturellen Ideologiebestand der Programmatik der AfD. Stattdessen wird eine so benannte Leitkultur – als gesetzte einheitliche „nationale Kultur“ – zum Gegenpol eines Multikulturalismus postuliert und die Ablehnung der nichthumanistisch geprägten Kulturen und Religionen deutlich gemacht. Die Aussagen zur Volkshochschule sind demzufolge nur abzuleiten, weichen von der Fragestellung ab und führen immer wieder zu den eigenen gesetzten

Themen oder Leitidealen. Nach den Erfahrungen der letzten Jahre seit Einzug der Partei in Parlamente und Gremien ein beliebtes Mittel in der Strategie der AfD zur Reduzierung des Diskurses auf Selbsterhöhung und Feindbilder. Dieses Vorgehen macht es den Lesern oder Hörern schwer, nicht in die von der AfD gesetzte Thematik zu verfallen, zumal die dort dargestellten Argumentationen oft sehr dezidiert und schlüssig wirken und immer wieder an persönlichen Ansatzpunkten zur eigenen Identität und Geschichte anknüpfen. Bei näherer Untersuchung der Aussagen finden sich so immer wieder Rückbezüge auf intellektuelle Ideologien, die von der Identitären und Neurechten Bewegung in ganz Europa verwendet werden. Der Beitrag von Frömming instrumentalisiert mit Blick auf eine einheitliche nationale Kultur die Klaskiker hinsichtlich der Rolle und Aufgaben der Volkshochschulen.

Jens Brandenburg von der FDP nimmt als erster die Fragestellung der Redaktion in den Titel seines Statements mit auf. Nach einer allgemeinen Verortung der Bedeutung von Politischer Bildung mit vielen aktuellen Beispielen aus dem internationalen Kontext schreibt er Volkshochschulen eine große Bedeutung als „bekannteste Bildungseinrichtung des lebenslangen Lernens“ (Brandenburg 2018, S. 332) zu. Der Autor attestiert den Volkshochschulen, aufgrund eines ganzheitlichen Bildungsbegriffs, einer weltanschaulich und parteipolitisch neutralen Haltung, einer chancengleichen Zugangsmöglichkeit und eines breitgefächerten Bildungsangebots, „ein hervorragender Ort der politischen Bildung“ zu sein (vgl. ebd, S. 332 ff.) Nach seiner Auffassung können, sollen und dürfen sie „Zentren der Politischen (Weiter-) Bildung“ sein, wengleich er seine Forderungen hauptsächlich auf die Anreicherung mit digitalen Bildungsformaten fokussiert. Zudem bringt er den Begriff der Renaissance der Politischen Bildung ins Spiel, was insofern als passend und zugleich irritierend gewertet werden kann, als gerade die FDP ab den 1990er Jahren als Regierungspartei eine *Vermarktung der Bildung* vorangetrieben hat und die Förderung der Volkshochschulen mit Verweis auf den freien Markt zu beschneiden versuchte. Interessant ist dieses starke positive Statement für einen Ausbau und eine Stärkung der Rolle der vhs vor dem Hintergrund des Wahlprogramms der FDP. Hier findet sich keine explizite Benennung der Erwachsenenbildung und der vhs. Vielmehr wird eine Modernisierung der Demokratie durch Ausbau von Bürgerschaftlichem Engagement und moderierter Bürgerbeteiligung benannt und der Bedeutung lebenslangen Lernens mit Online Tools die Zukunft gewiesen.

Birke Bull-Bischoff von DIE LINKE setzt Politische Bildung mit Demokratiebildung im Sinne von Oskar Negt gleich und verweist auf Politische Bildung als den Kernbereich der Existenz von Volkshochschulen. Sie nimmt die Volkshochschulen in die Verantwortung, als gesellschaftspolitischer Ort antidemokratischen Tendenzen entgegenzuwirken. Sie spricht sich auch für eine klare Positionierung der Einrichtungen aus und interpretiert das Neutralitätsgebot des Beutelsbacher Konsenses als Aufgabe, zwar parteipolitisch neutral zu bleiben, aber inhaltlich Stellung zu beziehen: „Die Volkshochschulen können, dürfen und sollen gesellschaftliche Wirkungsmacht entfalten. Ein Zuviel an Engagement für die Demokratie kann es nicht geben“ (Bull-Bischoff 2018, S. 335). Diese Haltung spiegelt sich auch im Parteiprogramm auf struktureller und inhaltlicher Ebene wider: Volkshochschulen und andere öffentlich

geförderte Weiterbildungseinrichtungen müssen ausreichend und dauerhaft finanziert werden, fordert die LINKE dort.

Lebenslangen Zugang zur Bildung für Alle, Politische Bildung als Teil der beruflichen Bildung, feste Bezahlung für Lehrkräfte in der Weiterbildung, offene Kulturelle Bildung für alle als Demokratiebildung und Förderung der Erinnerungskultur. Dies klingt nach einem Loblied auf die Volkshochschulen, wobei es bisher keine bundespolitische Möglichkeit gibt, diese Postulate auf ihre Umsetzung zu prüfen, da DIE LINKE bisher noch nicht in Regierungsverantwortung war. Zudem bezieht sich Forderung nach Aufarbeitung und Erinnerungskultur sehr stark auf die Zeiten des Nationalsozialismus und die BRD in der Nachkriegszeit, während die Aufarbeitung der eigenen Rolle und Verstrickung mit der SED-Vergangenheit weiterhin als schwierig gilt.

Beate Walter-Rosenheimer von Bündnis 90/DIE GRÜNEN bezieht ihr Bild von Volkshochschule auf ihre persönliche Erfahrung, die, wenn sie gemacht wurde, als positiv gewertet wird, aber von diversen Vorurteilen geleitet ist. Der vhs wird ein Ort zugewiesen, an dem Politische Bildung „im Wortsinn“ nicht mehr praktiziert werde. Diese Rolle schreibt Walter-Rosenheimer gegenwärtig den Landeszentralen und der Bundeszentrale für Politische Bildung sowie den Stiftungen der politischen Parteien, den Parteien selbst und den Schulen und Hochschulen zu (vgl. ebd. S. 336). Deshalb sollten sich die Volkshochschulen von ihren historischen Wurzeln abnabeln und sich stattdessen zu ihrer Rolle als soziale Institution bekennen. Der Begriff „Volkshochschule“ wird kritisch abgegrenzt gegenüber der „Hochschule“ (hier sieht die Autorin in der Realität eine unzutreffende institutionelle Selbstbeschreibung) als auch gegenüber dem Begriff „Volk“, bei dem sie die negative Konnotation problematisiert.

Die Zuschreibungen sind stark im Kontext des Selbstverständnisses und der Geschichte der Partei zu sehen, die sich historisch als Bürgerinitiative gegen das Establishment und seine Institutionen verstehen will. Die Partei ist historisch stark vom Bild der Studentenbewegung geprägt, an dem die Selbstzuschreibung immer noch festhält, weshalb auch Universitäten als Ort politischer Bildung hervorgehoben werden, ungeachtet dessen, dass die Realität an Hochschulen, abgesehen von der fachlichen Ausbildung heute, in der Außenwirkung als wenig politisch im gesellschaftlichen Kontext zu sehen sind. Die Bewertung und Verortung der vhs deckt sich auch mit dem Wahlprogramm der Grünen, welches eine explizite Benennung von Volkshochschulen im Zusammenhang mit Chancengerechtigkeit benennt, aber keine Konkretion bei der strukturellen und finanziellen Ausstattung vornimmt. Stattdessen werden Bürgerschaftliches Engagement, Hochschulen, Ehrenamt, Vereine/Initiativen, Verbraucherschutz, lebenslange digitale Bildung und Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) als Schlüssel zu einer demokratischen Gesellschaft benannt. Die Rolle der Volkshochschule wird dementsprechend apolitisch ausgerichtet und reduziert die vhs auf ein Konglomerat von Tanz-, Sprach- und Töpferkursen. Damit übernimmt die Partei eine konservativ-nostalgische Sicht auf die Bildungslandschaft, unterwirft die Volkshochschulen dem Nützlichkeitspostulat und entbindet sie jeder gesellschaftspolitischen Funktion.

2. Volkshochschule als Ort der Demokratie – Politische Bildung als fester Bestandteil der Volkshochschule

Im Heft 4/2018 hat Prof. Dr. Ulrich Klemm, Verbandsdirektor des Landesverbandes der Volkshochschulen in Sachsen und Mitglied des Bundesarbeitskreises Politik – Gesellschaft – Umwelt des DVV, auf sehr pointierte Weise den Bogen von der historischen Entwicklung, über die Gegebenheiten vor Ort bis zur Herausforderung gespannt (Klemm 2018, S. 313 ff.). Der Bundesarbeitskreis hat sich seinerseits in verschiedenen Publikationen und Handreichungen deutlich zur Bedeutung der Politischen Bildung in der Volkshochschularbeit positioniert (Lesky, Schams, Wachter 2017, S. 112 ff., u. 2017, S. 3). Grundlage für die Volkshochschularbeit ist ein ganzheitliches Verständnis von Politischer Bildung, welches die Volkshochschule von allen anderen Einrichtungen der Erwachsenenbildung deutlich unterscheidet und die Politische Bildung im Kontext gesellschaftlicher Bildung verortet. Die Breite des Bildungsangebots der Volkshochschulen bietet viele Ansätze für politische Bildung – sei es etwa in den Integrationskursen, in Kursen zu gesellschaftlichen Fragen in der Gesundheitsbildung, Auswirkungen der Digitalisierung auf die Gesellschaft etc. Dieser ganzheitliche Ansatz wird auch in den Hessischen Blättern 4/2018 deutlich, da sich die Beiträge zur kulturellen Bildung von Hans Hermann Groppe als auch zur beruflichen Bildung von Anette Groth immer wieder auf die Politische Bildung beziehen. Doch der ganzheitliche Ansatz der Volkshochschule beschränkt sich nicht nur auf die Inhalte, sondern auch auf die Organisationsform Volkshochschule, die als die kommunale Weiterbildungseinrichtung per se einen politischen Auftrag hat – Volkshochschule kann bezogen auf diesen Auftrag überhaupt nicht zu einem apolitischen Ort werden!

Ein wichtiger Punkt ist aber sicherlich die Positionierung und Selbstbestimmung der Volkshochschulen in Bezug auf die Stellung und Ausrichtung der Politischen Bildung. Ohne diese deutliche und zentrale Hervorhebung dieser Kernaufgabe und Rolle werden sich die Volkshochschulen immer wieder gerechtfertigten Vorwürfen über ihr Angebot und ihre Ausrichtung stellen müssen. Dazu ist es wichtig, auch im 100. Jahr des Bestehens die historischen Entwicklungen nicht zu verklären und die blinden Flecke zu benennen und zu bearbeiten. Dazu gehören in neuer Zeit vor allem die in Ansätzen neoliberale Ausrichtung und Selbstoptimierung in den 1990er und 2000er Jahren¹, die Rolle als Integrationsdienstleister² und auch die als politische Renaissance ausgerufenen Rettung der Demokratie durch Projektmittel³.

3. Folgerungen und Forderungen für die Politische Bildung an Volkshochschulen

Bei allen Entwicklungen und Anpassungen der vhs als gesellschaftlicher Ort bleibt immer die Frage nach der Selbst- und Mitbestimmung und vor allem der unabhängigen Handlungsfähigkeit der Institution. Dies bedingt eine strukturelle Grundförderung der Institutionen, eine unabhängige Angebotsplanung und eine Neutralität bei

gleichzeitiger Kontroversität in den Veranstaltungen bezogen auf politische, konfessionelle und strukturelle Rahmenbedingungen.

Insbesondere im Bereich der Politischen Bildung bedarf es einer klaren strukturellen Förderung als Kernaufgabe der vhs losgelöst von der Verwaltungslogik der Kostenrechnung. Politische Bildung ist kein Verwertungszusammenhang und kein zeitlich befristetes Projekt. Insofern sind die in der Weiterbildung üblichen Bezugsgrößen wie Mindestteilnehmendenzahlen, Entgeltordnungen etc. ein Verhinderungsgrund für gelingende Politische Bildung. Um dem Anspruch einer Bildung für alle Menschen gerecht werden zu können und zeitgemäße Politische Bildung machen zu können, bedarf es einer personellen und programmatischen Grundfinanzierung. Nur so kann die Volkshochschule ein offener Begegnungs- und Lernort sein, aufsuchende Bildungsarbeit praktizieren, Beteiligungsformate initiieren und nachhaltig umsetzen, ein politisches Forum in der kommunalen Bildungslandschaft bieten und Netzwerkarbeit betreiben. Selbstverständlich sind die Fragen des Stellenwertes und der Umsetzung Politischer Bildung nicht nur finanziell zu begründen. Es sind in erster Linie Entscheidungen der Ausrichtung der Institution und Forderungen an die Verantwortlichen, den Gründungsauftrag der Volkshochschulen auch nach 100 Jahren noch entsprechend umzusetzen. Und: auch unter betriebswirtschaftlichen Prämissen war und ist es möglich, Politische Bildung als Thema zu platzieren, wenn es denn von Seiten der Leitung gewünscht ist. Hier sind mancherorts auch seitens der Volkshochschulen eine zu geringe Verantwortungsübernahme für dieses Handlungsfeld zu kritisieren. Dazu kommt die anstehende Weiterentwicklung von expliziter und impliziter Politischer Bildung. Unter implizit ist in diesem Zusammenhang z. B. die Mitgestaltung von Curricula im Bereich von Integrationskursen oder ein Anteil von gesellschaftspolitischen Themen in allen Handlungsfeldern zu verstehen, wie dies derzeit z. B. bei Bildungsfreistellungen in Hessen geschieht. Zudem bedarf es der grundsätzlichen Qualifizierung von allen Kursleitenden als Querschnittsaufgabe in der vhs, um zu erreichen, dass die Vermittlungspersonen von Bildung im Auftrag der vhs in allen Kursen zur Multiplikation der gesellschaftspolitischen Zielsetzung der Einrichtung beitragen. Dies ist nötig, damit die Volkshochschulen eine Kultur der kritisch-reflexiven Auseinandersetzung fördern und damit ein neues Miteinander erreichen. Aktuelle Beispiele hierfür sind die ethischen Fragen im Zeitalter von Digitalisierung, Globalisierung und Migration oder Bildung für nachhaltige Entwicklung ebenso wie die Frage nach neuen Beteiligungsmöglichkeiten und -formen. All dies führt dazu, dass politische Bildung im 21. Jahrhundert Bürgerinnen und Bürgern Antworten finden lässt auf die Frage: In welcher Welt wollen wir leben?

Anmerkungen

- 1 Dies fand in großem Maße durch Qualitätstestierungs- und andere Zertifizierungsverfahren statt, die Kosten- und Leistungsrechnung und eine Ausrichtung der inhaltlichen Arbeit an Finanz- und Verwaltungsvorgaben zur Folge hatte.

- 2 Die vhs Statistik 2017 weist fast 50 % der Unterrichtseinheiten bundesweit im Bereich Deutsch als Fremdsprache aus. Diese Kurse werden vom BAMF gesteuert, finanziert und kontrolliert.
- 3 Das Bundesprojekt Demokratie Leben hat aktuell einen jährlichen Etat von über 115 Millionen Euro.

Literatur

- Brandenburg, Dr. Jens (2018): Politische Bildung als Instrument gesellschaftlicher Verantwortung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 2018, Heft 4, S. 330-333
- Bull-Bischoff, Birke (2018): Politische Bildung als Instrument gesellschaftlicher Veränderung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 2018, Heft 4, S. 333-335
- DVV- Deutscher Volkshochschulverband (2011): Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung. Bonn
- Frömming, Dr. Götz (2018): „Mehr Humboldt bitte!“ – Oder: Geburt und Werden der Volkshochschulen aus dem Geist des preußischen Reformers. In: Hessische Blätter für Volksbildung 2018, Heft 4, S. 327-330
- Kaczmarek, Oliver (2018): Politische Bildung für den Zusammenhalt im Land. In: Hessische Blätter für Volksbildung 2018, Heft 4, S. 325-327
- Klemm, Prof. Dr. Ulrich (2018): Politische Bildung als Instrument gesellschaftlicher Veränderung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 2018, Heft 4, S. 313-322
- Lesky – Schams – Wachter (2017): Demokratie braucht Volkshochschule. In: U. Klemm (Hrsg.), Die Idee der Volkshochschule und die politische Gegenwart (2017), S. 112-124.
- Mannes, Dr. Astrid (2018): Aktuelle Herausforderungen im Bereich der Politischen Bildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 2018, Heft 4, S. 323-325
- Volkshochschule als Ort der Demokratie. Hilfestellungen zum Umgang mit antidemokratischen Äußerungen und Gruppierungen (2017)
- Walter-Rosenheimer, Beate (2018): Politische Bildung als Instrument gesellschaftlicher Veränderung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 2018, Heft 4, S. 335-337
- Wahlprogramm der AfD: www.afd.de/wp-content/uploads/sites/111/2017/06/2017-06-01_AfD-Bundestagswahlprogramm_Onlinefassung.pdf
- Wahlprogramm der CDU: www.cdu.de/system/tdf/media/dokumente/170703regierungsprogramm2017.pdf?file=1
- Wahlprogramm der SPD: www.spd.de/fileadmin/Dokumente/Bundesparteitag_2017/Es_ist_Zeit_fuer_mehr_Gerechtigkeit-Unser_Regierungsprogramm.pdf
- Wahlprogramm der FDP: www.fdp.de/sites/default/files/uploads/2017/08/07/20170807-wahlprogramm-wp-2017-v16.pdf
- Wahlprogramm Bündnis 90/DIE GRÜNEN: gruene-bayern.de/wp-content/uploads/2017/05/BUENDNIS_90_DIE_GRUENEN_Bundestagswahlprogramm_2017_barrierefrei.pdf
- Wahlprogramm DIE LINKE: www.die-linke.de/fileadmin/download/wahlen2017/wahlprogramm2017/die_linke_wahlprogramm_2017.pdf

**DIE FACHZEITSCHRIFT FÜR ALLE POLITISCHEN BILDNER
JETZT MIT NEUEM KONZEPT UND IN NEUEM FORMAT**



Lernen Sie das neue Journal für politische Bildung kennen. Fordern Sie jetzt Ihr kostenloses LESEEXEMPLAR an:

www.journal-pb.de

Eine Initiative des Bundesausschuss Politische Bildung und des Wochenschau Verlags



**WOCHENSCHAU
VERLAG**



Politik in der Erwachsenenbildung

Ein Programmbereich mit Potenzial

Die Monografie präsentiert die politische Erwachsenenbildung als aktiven und kreativen Bereich der Erwachsenenbildung. Sie führt in die Ziele, Inhalte und Methoden des Bereichs ein und stellt spezifische Themen und Entwicklungen vor.

„Klaus Peter-Hufer vermittelt unterhaltsam und klar strukturiert sein großes Wissen über Ziele, Inhalte und Methoden [...] mit seinem Band belebt er die Diskussion über diese Disziplin.“

Weiterbildung - Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends, 3/2016



Klaus-Peter Hufer

Politische Erwachsenenbildung

Plädoyer für eine vernachlässigte Disziplin

2016, 139 S., 24,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5654-8

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

LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität: Erste Ergebnisse

Auf der AlphaDekade-Konferenz 2019 am 7. und 8. Mai in Berlin wurden die Ergebnisse der Studie „LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität“ (LEO 2018) vorgestellt (Grotlüschen/Buddeberg/Dutz/Heilmann/Stammer 2019). Die vom BMBF geförderte Studie untersucht die Lese- und Schreibkompetenzen von Erwachsenen sowie Alltagspraktiken und Kompetenzen in verschiedenen Lebensbereichen. LEO 2018 schreibt als Querschnittstudie die „LEO – Level One Studie“ (LEO 2010) aus dem Jahr 2010 fort (Grotlüschen/Riekmann 2012)¹.

LEO 2018 erfasst die Lese- und Schreibkompetenzen der Deutsch sprechenden erwachsenen Bevölkerung auf den unteren Kompetenzstufen – den sogenannten Alpha-Levels – differenziert. Durch eine statistische Verlinkung der Testaufgaben sind die Ergebnisse für 2010 und 2018 vergleichbar.

Die Studie widmet sich außerdem Praktiken und Kompetenzen in verschiedenen Lebensbereichen. Diese Bereiche sind digitale, politische, finanz- und gesundheitsbezogene Praktiken und Grundkompetenzen, schriftbezogene Praktiken im Kontext von Arbeit, Familie und Alltag sowie Lese- und Schreibkompetenz im Kontext von Weiterbildung und von Migration und Mehrsprachigkeit

Anlage der Studie

Leo 2018 basiert auf einer bevölkerungsrepräsentativen Zufallsstichprobe der deutschen Wohnbevölkerung im Alter

von 18 bis 64 Jahren. Die Nettostichprobe umfasst 6.681 Personen und wurde mit einer Zusatzstichprobe von 511 Personen mit einem niedrigen Schulabschluss aufgestockt. Der Gesamtumfang der Stichprobe umfasst somit 7.192 Personen. Die Stichprobe ist auf Grundlage des Mikrozensus gewichtet.

Befragt wurden Personen, die ausreichend gut Deutsch sprechen, um einer etwa einstündigen Befragung folgen zu können. Die standardisierte Befragung wurde mit computergestützten persönlich-mündlichen Interviews durchgeführt. Die Erhebung der Daten erfolgte durch das Umfrageinstitut Kantar Public vom März bis September 2018.

Kompetenztest und Verlinkung

Zur Messung der Lese- und Schreibkompetenz wurde im Wesentlichen das Assessment von LEO 2010 beibehalten. Es besteht aus einem so genannten „Anker-Testheft“ und einem vertiefenden „Alpha-Testheft“. Zunächst bearbeiten alle Befragten den relativ groben Anker-Test. Unterschreiten die Befragten einen zuvor festgelegten Schwellenwert an richtig beantworteten Aufgaben, erhalten sie das Alpha-Testheft mit leichteren Aufgaben.

Die Testaufgaben wurden mit einem Modell der Item Response Theory (IRT) skaliert. Dabei werden die Aufgabenschwierigkeiten geschätzt, so dass der Schwierigkeitskennwert jeder Testaufgabe bekannt ist. Um die beiden Studien vergleichbar zu machen, wurden die Schwierigkeiten der Testaufgaben von 2018 und 2010 in beide Richtungen kontrolliert. Erst danach wurden die Personenwerte auf einer Skala von 0-100 Punkten und in Alpha-Levels ausgewiesen. Dabei werden jeder Person zehn plausible Schätzwerte zugewiesen (PVs). Die für 2018 bestimmten Kompetenz-

werte wurden auf die Skala von LEO 2010 transformiert und zur Bestimmung der Alpha-Level wurden die Schwellenwerte aus 2010 (Hartig/Riekmann 2012, S. 117) beibehalten. Im Ergebnis lässt sich so bestimmen, wie sich die Bevölkerungsanteile auf den verschiedenen Alpha-Levels verändert haben.

Begrifflichkeit

Die Autor*innen der Studie haben sich dazu entschlossen, in LEO 2018 anstelle des in der Vergangenheit verwendeten Begriffs „funktionaler Analphabetismus“, der als stigmatisierend, international kaum anschlussfähig und ungeeignet für die erwachsenbildnerische Praxis kritisiert wird (vgl. Steuten 2014), den Begriff „geringe Literalität“ bzw. „gering literalisierte Erwachsene“ zu verwenden. Geringe Literalität bedeutet, dass eine Person höchstens einfache Sätze in der deutschen Sprache lesen und schreiben kann. In den LEO-Studien entspricht dies den Alpha-Levels 1 bis 3 (vertiefend zur Systematik der Alpha-Levels siehe auch Grotlüschen/Riekmann 2011). Die so definierte und im Test gemessene Literalität wird auch als dominante Literalität (Grotlüschen 2011) bezeichnet und wird durch gesellschaftliche Konventionen und Regeln festgelegt. Den „New Literacy Studies“ (z. B. Street 2003) folgend kann Literalität auch als soziale Praxis verstanden werden, die von Kontext zu Kontext und von Person zu Person verschieden ist. Diese Literalitäten stehen gesellschaftlich nicht nebeneinander, sondern sind hierarchisch geordnet. Die dominante Literalität steht dabei hierarchisch oberhalb umgangssprachlicher Literalitäten (vernacular literacies).

LEO 2018 betrachtet daher auch soziale (schriftbezogene) Praktiken und Kompetenzen in verschiedenen Lebens-

bereichen. Ziel ist es, gesellschaftliche Teilhabe und das Risiko von Teilhabeausschlüssen für die Gruppe der gering literalisierten Erwachsenen genauer zu untersuchen.

Ergebnisse und Trend zur Lese- und Schreibkompetenz in Deutschland 2018

Im Jahr 2018 lesen und schreiben 12,1 Prozent der Deutsch sprechenden Erwachsenen auf niedrigem Kompetenzniveau (Alpha-Levels 1-3). Im Vergleich mit 2010 (siehe Tabelle 1) ist dies ein Rückgang von 2,4 Prozentpunkten. Diese Veränderung ist statistisch signifikant ($p < 0,01$).

Hochgerechnet auf die Bevölkerung entspricht dies 6,2 Millionen gering literalisierten Erwachsenen. Verglichen mit 7,5 Millionen Menschen auf den Alpha-Levels 1-3 im Jahr 2010 verbleiben also 2018 rund 1,3 Millionen weniger Menschen im Bereich geringer Literalität.

Tabelle 1: Anteile der Deutsch sprechenden erwachsenen Bevölkerung (18-64 Jahre) nach Alpha-Levels, Vergleich 2010 zu 2018.

Alpha-Level	Anteil 2010	Anteil 2018	Signifikanz der Veränderung
Alpha 1	0,6 %	0,6 %	Nicht signifikant
Alpha 2	3,9 %	3,4 %	Nicht signifikant
Alpha 3	10,0 %	8,1 %	Nicht signifikant
Alpha 1 bis 3	14,5 %	12,1 %	Signifikant ($p < 0,01$)
Alpha 4	25,9 %	20,5 %	Signifikant ($p < 0,01$)
Über Alpha 4	59,7 %	67,5 %	Signifikant ($p < 0,01$)
Summe	100 %	100 %	

Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität bzw. leo. – Level-One Studie 2010. Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18-64 Jahre), n=7.192 (2018) bzw. n=8.436 (2010), gewichtet. Abweichung von 100 % ist rundungsbedingt.

Zur Erklärung dieser Ergebnisse bieten sich folgende Ansätze an:

Zum einen könnte eine vermehrte Teilnahme an Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen zu einer Verbesserung der Lese- und Schreibkompetenzen der Bevölkerung geführt haben. Die Volkshochschulstatistiken der vergangenen Jahre belegen zwar einen kontinuierlichen Anstieg der Belegungen im Bereich Alphabetisierung (zuletzt Reichart/Lux/Huntemann 2019), diese Zahlen können den Rückgang von 1,3 Millionen gering literalisierten Erwachsenen aber allenfalls zu einem kleinen Teil erklären.

Betrachtet man jenseits von Lese- und Schreibkursen auch Integrationskurse, den zweiten Bildungsweg, betriebliche Grundbildung, Qualifikationsangebote der Bundesagentur für Arbeit oder Familien- und Elternbildung, ergibt sich eine deutlich höhere, aber in der Summe schwer zu quantifizierende Zahl von Belegungen und Teilnehmenden. Als Einflussfaktor auf die Schreib- und Lesekompetenz der Bevölkerung sind diese Angebote nur schwer einzuschätzen, auch weil sie inhaltlich nicht explizit auf Literalität bezogen sind.

Aus LEO 2010 ist bekannt, dass das formale Bildungsniveau, die Herkunftssprache, das Alter oder der Erwerbsstatus signifikante Zusammenhänge mit Literalität aufweisen. Da sich die Verteilung dieser Faktoren in der Bevölkerung von 2010 auf 2018 verändert hat, kann dies zu einer Veränderung des Niveaus der Literalität in der Bevölkerung geführt haben. Die Erwerbsquote hat sich zwischen beiden Studien deutlich erhöht und der Anteil von Personen mit höheren Schulabschlüssen ist weiter gestiegen. Dies hängt auch damit zusammen, dass gerade die älteren Jahrgänge aus LEO 2010, die im aktuellen Sample nicht mehr enthalten sind, durchschnittlich einen niedrigeren Schulabschluss aufwiesen (ähnlich berichtet für Frankreich bei Jeantheau 2015, S. 181).

Hätte die Bevölkerungsstruktur bei der Erhebung 2010 der Bevölkerungsstruktur von 2018 entsprochen, hätte sich kein signifikanter Unterschied zwischen beiden Studien ergeben. Dies wurde auf Basis beider Datensätze mit Hilfe des sogenannten Entropie Balancing bestätigt. Somit lässt sich die Veränderung des Anteils der gering literalisierten Erwachsenen vor allem durch eine veränderte Bevölkerungszusammensetzung erklären.

Während der Effekt der Weiterbildungspolitik für die Literalität uneindeutig ist, zeigt sich hinter der veränderten Bevölkerungszusammensetzung auch die Bildungs-, Arbeitsmarkt- und Integrationspolitik der letzten Jahrzehnte. Trotz geringer Teilnahmezahlen in den Alphabetisierungskursen konnten andere Maßnahmen und Entwicklungen mögliche negative Prädiktoren für Literalität mehr als ausgleichen.

Schriftbezogene Praktiken

LEO 2018 untersucht neben der Lese- und Schreibkompetenz auch eine Reihe von schriftbezogenen und nicht-schriftlichen Praktiken in verschiedenen Lebensbereichen. Gering literalisierte Erwachsene üben viele Praktiken seltener aus als die Gesamtbevölkerung. Dies bedeutet nicht, dass sie von Teilhabe in den verschiedenen Lebensbereichen grundsätzlich ausgeschlossen sind. Sie partizipieren aber seltener und sind vulnerabler gegenüber partieller Exklusion. Jedoch zeigen sich auch Praktiken, die von gering literalisierten Personen häufiger oder genauso häufig ausgeübt werden wie im Schnitt der Bevölkerung. Im Folgenden sollen beispielhaft digitale und politische Praktiken dargestellt werden. Eine ausführlichere Darstellung der Praktiken auch aus den anderen Bereichen findet sich bei Grotlüschen et al. (2019).

Tabelle 2: Regelmäßiges Ausüben von digitalen Praktiken („täglich“ oder „mindestens einmal pro Woche“). Anteile an Personen nach Alpha-Levels und in der Gesamtbevölkerung.

Regelmäßig ausgeübte digitale Praktiken	Alpha 1–3	Gesamtbevölkerung
Nutzung von Computer mit Internetzugang	55,4%	82,7%
Nutzung von Smartphone oder Tablet	78,0%	89,4%
Schreiben von E-Mails	35,9%	63,7%
Schreiben von Kurznachrichten (z. B. WhatsApp, SMS)	70,3%	86,2%
Versenden von Sprachnachrichten	39,1%	37,4%
Nutzung von Videotelefonie	19,1%	14,1%
Lesen von Beiträgen in sozialen Netzwerken	41,8%	41,4%
Schreiben eigener Beiträge in sozialen Netzwerken	23,5%	19,4%
Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18-64 Jahre), n=7.192, gewichtet.		

Gering literalisierte Menschen nutzen häufiger ein Smartphone oder ein Tablet als einen Computer mit Internetzugang (siehe Tabelle 2). Bei der Nutzung eines Smartphones ist auch der Unterschied zur Gesamtbevölkerung deutlich geringer. Das Schreiben von E-Mails ist dagegen eine Praktik, die Erwachsene mit geringer Schriftsprachkompetenz deutlich seltener ausüben als die Gesamtbevölkerung. Diese Unterschiede werden kleiner, wenn das Schreiben nicht konzeptionell

schriftlich ist, sondern eher dem Format eines Gesprächs folgt, wie etwa das Schreiben von Kurznachrichten. Bestimmte digitale Praktiken werden von Personen auf den Alpha-Levels 1-3 mindestens genauso häufig ausgeübt wie in der Gesamtbevölkerung. Dies ist etwa beim Versenden von Sprachnachrichten oder der Nutzung von Videotelefonie der Fall, aber auch beim Lesen und Schreiben in sozialen Netzwerken.

Tabelle 3: Ausübung von politischen Praktiken. Anteile an Personen nach Alpha-Levels und in der Gesamtbevölkerung.

Politische Praktiken	Alpha 1-3	Gesamtbevölkerung
Täglich eine Zeitung lesen (gedruckt oder im Internet)	23,6%	41,9%
Täglich Nachrichtensendungen ansehen (im TV oder Internet)	61,7%	62,3%
Mindestens einmal pro Woche mit nahestehenden Personen über das politische Geschehen sprechen	34,6%	55,4%
Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18-64 Jahre), n=7.192, gewichtet.		

Bei den politischen Praktiken zeigt sich, dass Personen auf den unteren Kompetenzstufen deutlich seltener Zeitungen lesen, Nachrichtensendungen werden aber fast genauso häufig angesehen wie von der Gesamtbevölkerung. Personen, denen das Lesen von Zeitungen also schwer fällt, können dies durch den Konsum

von Nachrichtensendungen kompensieren. Deutlich wird hier auch, dass Politik bei Erwachsenen mit geringer Literalität nicht auf grundsätzliches Desinteresse stößt. Jedoch ist auch festzuhalten, dass gering literalisierte Erwachsene seltener mit ihnen nahestehenden Personen über das politische Geschehen sprechen.

Ausblick

Die hier knapp zusammengefassten Ergebnisse finden sich in erweiterter Form in der bereits veröffentlichten Pressebrochüre (Grotlüschen et al. 2019). Diese kann vom Projekt-Blog² heruntergeladen werden. Dort finden sich neben der englischen Fassung der Broschüre und dem kommentierten Fragebogen auch zwei Videovorträge zu Hauptergebnissen und deren Einordnung. Für das Jahr 2020 ist außerdem eine Veröffentlichung der Ergebnisse in Buchform vorgesehen.

Anke Grotlüschen, Klaus Buddeberg, Gregor Dutz, Lisanne Heilmann, Christopher Stammer

Anmerkungen

- 1 Beide Studien sind Querschnittstudien zu unterschiedlichen Zeitpunkten. Es handelt sich also nicht um eine Längsschnittstudie.
- 2 blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/

Literatur

Grotlüschen, A. (2011): Zur Auflösung von Mythen. Eine theoretische Verortung des Forschungsansatzes lea. – Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. In: Grotlüschen, A./Kretschmann, R./Quante-Brandt, E./Wolf, K. D. (Hg.): Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. Münster: Waxmann, S. 12–39.

Grotlüschen, A./Buddeberg, K./Dutz, G./Heilmann, L./Stammer, C. (2019): LEO 2018. Leben mit geringer Literalität. Hamburg.

Grotlüschen, A./Riekmann, W. (2011): Konservative Entscheidungen. Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland. In: Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 34(3), S. 24–35.

Grotlüschen, A./Riekmann, W. (Hg.) (2012): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster: Waxmann.

Hartig, J./Riekmann, W. (2012): Bestimmung der Level-Grenzen in der leo. – Level-One Studie. In: Grotlüschen, A./Riekmann, W. (Hg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster: Waxmann, S. 106–121.

Jeantheau, J.-P. (2015): IVQ 2011. What lessons can be drawn from the evolution of the state of adult literacy in France? In: Grotlüschen, A./Zimper, D. (Hg.): Literalitäts- und Grundlagenforschung. Münster: Waxmann, S. 177–196.

Reichart, E./Lux, T./Huntemann, H. (2019): Volkshochschul-Statistik. 56. Folge, Arbeitsjahr 2017. Bielefeld: wbv.

Steuten, U. (2014): Literalität und Stigma. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 2, S. 125–135.

Street, B. (2003): What's „new“ in the New Literacy Studies. Critical approaches to literacy in theory and practice. In: Current Issues in Comparative Education 5(2), S. 77–91.

Dokumentationen

Wissen Teilen. Zukunft Gestalten. Zusammen Wachsen.

Nationale Weiterbildungsstrategie (Auszug)

Die Herausforderungen des technischen und wirtschaftlichen Struktur- und Branchenwandels im Blick, hat die Bundesregierung gemeinsam mit den Sozial- und Wirtschaftspartnern, den Ländern und der Bundesagentur für Arbeit sowie unter Einbezug der Wissenschaft und der betrieblichen Praxis eine Nationale Weiterbildungsstrategie (NWS) erarbeitet. Die NWS fokussiert auf die berufliche Weiterbildung. Sie hat zum Ziel, die berufliche Handlungsfähigkeit im Rahmen von Anpassungs- bzw. Erhaltungsqualifizierungen zu sichern oder im Rahmen von Entwicklungs- bzw. Aufstiegsqualifizierungen zu erweitern und berufliche Aufstiege zu ermöglichen. Auch Umschulungen oder der nachholende Erwerb von Grundkompetenzen oder eines Berufsabschlusses lassen sich – in einem weiteren Sinne – zum Bereich der beruflichen Weiterbildung zählen. Ziel betrieblicher Weiterbildungen ist, den Qualifikationsbedarf innerhalb von Betrieben zu decken.

Die Weiterbildungsstrategie formuliert Antworten auf den Wandel der Arbeitswelt und gibt Impulse für eine neue Weiterbildungskultur in Deutschland, die die selbstbestimmte Gestaltung individueller Bildungs- und Erwerbsbiografien und die gestiegene Verantwortung der Weiterbildungsakteure unterstreicht. Digitale und nachhaltige Transformation muss flankiert werden, um sicherzustellen, dass sie allen Menschen dient. Dabei haben Unternehmen, Beschäftigte und die öffentliche Hand eine geteilte Ver-

antwortung und Verpflichtung. Das bedeutet auch, dass Menschen Weiterbildungschancen nicht erst dann nutzen sollten, wenn konkrete oder drohende Arbeitslosigkeit vorliegt, sondern dass sie frühzeitig und präventiv aktiv werden können. Dabei wollen die Partner der NWS alle Personengruppen mit einer unterdurchschnittlichen Weiterbildungsbeteiligung besonders unterstützen. In der Umsetzung dieser Leitlinie unterstützt die Nationale Weiterbildungsstrategie die Fachkräftestrategien des Bundes und der Länder einschließlich der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung. Die NWS bildet einen wesentlichen Bestandteil der inländischen Säule der Fachkräftestrategie der Bundesregierung. Darüber hinaus kann die Nationale Weiterbildungsstrategie für andere Regelungsbereiche, z. B. Gesetzgebungsverfahren, Impulse geben, ohne deren Ergebnissen vorzugreifen.

Vor dem Hintergrund der internationalen Arbeitsmarktmobilität nimmt die NWS insbesondere auch Qualifizierungsstrategien und -aktivitäten der Europäischen Union und der OECD in den Blick. Durch den Austausch über relevante Themen, Lösungsansätze sowie die Entwicklung gemeinsamer Initiativen und Projekte werden wichtige Grundlagen für die Weiterentwicklung des deutschen Weiterbildungssystems gelegt.

Im Einzelnen verständigen sich die Partner in der NWS auf die folgenden zehn Handlungsziele. Zur Umsetzung dieser Ziele formulieren die Partner der NWS Commitments zu konkreten Aktivitäten und Vorhaben.

1. Die Transparenz von Weiterbildungsmöglichkeiten und -angeboten unterstützen

Die enorme Vielfalt der Akteure und Angebote in der Weiterbildung ist Basis und Chance für bedarfsgerechtes, indivi-

duelles und lebensbegleitendes Lernen. Für die Transparenz des Weiterbildungsmarktes stellt diese Vielfalt jedoch eine Herausforderung dar: Die Suche nach passenden Weiterbildungsangeboten und Fördermöglichkeiten kann sich aufwändig und langwierig gestalten. Die Nationale Weiterbildungsstrategie (NWS) hat deshalb zum Ziel, weiterbildungsinteressierten Personen, Beschäftigten und Personalverantwortlichen in Unternehmen eine zielgerichtete Navigation auf dem Weiterbildungsmarkt zu erleichtern. Die vielfältigen Strukturen in der Weiterbildung erfordern, dass die Übersichtlichkeit der Weiterbildungs- und Beratungsangebote sowie der Fördermöglichkeiten in Bund und Ländern so verbessert wird, dass alle Menschen ihren persönlichen Lern- und Entwicklungsprozess noch zielgerichteter und passgenauer gestalten können. Dabei sollen auch die Bedarfe von kleinen und Kleinstbetrieben berücksichtigt werden.

2. Förderlücken schließen, neue Anreize setzen, bestehende Fördersysteme anpassen

Während die Verantwortung für die betriebliche Weiterbildung bei den Betrieben liegt, verteilt sich die Verantwortung für die darüber hinausgehende berufliche Weiterbildung auf viele Schultern. Es ist notwendig, dass mit Blick auf die besondere weiterbildungspolitische Herausforderung alle Akteure – d. h. Staat, Unternehmen, Beschäftigte und Sozialpartner – gemeinschaftlich dafür Sorge tragen, dass der Wandel gelingt.

Dabei werden die verantwortlichen Akteure prüfen, wie festgestellte Förder- und Finanzierungslücken geschlossen werden können (z. B. bezüglich besonderer Zielgruppen wie gering Qualifizierten), wie zusätzliche Anreize gesetzt werden können (z. B. für individuelle berufliche Weiterbildung sowie im Bereich berufsbezogener Grundkompetenzen)

und wie die Vernetzung regionaler weiterbildungspolitischer Akteure weiter gestärkt werden kann.

Bei den steigenden Bedarfen nach umfassenderen Weiterbildungen und Zusatzqualifizierungen gilt es, die betrieblichen und gesellschaftlichen Belange genau wie die beruflichen und persönlichen Interessen der und des Einzelnen zu berücksichtigen. Die Förderung der Weiterbildung umfasst neben der finanziellen Förderung der Weiterbildung die Unterstützung bei der zeitlichen Organisation selbstgesteuerten beruflichen Lernens. Unternehmen, Beschäftigte und die öffentliche Hand tragen unterschiedliche Finanzierungsverantwortungen. Gemeinsames Ziel ist es, die Anschlussfähigkeit und Kombinationsmöglichkeit von individuellen, betrieblichen, tariflichen und öffentlichen Angeboten zu ermöglichen.

3. Lebensbegleitende Weiterbildungsberatung flächendeckend vernetzen und Qualifizierungsberatung insbesondere für kleine und mittlere Unternehmen stärken

Vor dem Hintergrund des sich wandelnden Arbeitsmarktes bedarf es einer hochwertigen und anbieterneutralen Weiterbildungsberatung sowohl für Erwerbspersonen als auch für Unternehmen. Eine entsprechende Beratung kann mögliche Qualifizierungsbedarfe und Qualifizierungsoptionen für Unternehmen und für den Einzelnen aufzeigen und dazu beitragen, dass Ratsuchende auf einer gut vorbereiteten und informierten Basis Weiterbildungsentscheidungen, z. B. für berufliche Aufstiege oder Umstiege, eigenständig treffen können. Die Bundesregierung hat mit dem Qualifizierungschancengesetz und der Stärkung der Weiterbildungs- und Qualifizierungsberatung bei der Bundesagentur für Arbeit (BA) bereits einen wesentlichen Schritt gemacht. Darüber hinaus bestehen zahlrei-

che Beratungsangebote und -instrumente. Insgesamt verfolgt die Nationale Weiterbildungsstrategie das Ziel, die bestehenden Beratungsangebote, insbesondere von Bund, Ländern, Kammern, Verbänden und Bildungswerken, zu einer flächendeckenden, qualitativ hochwertigen lebensbegleitenden Beratungsstruktur auszubauen und zu vernetzen. Im Rahmen der Weiterbildungsberatung muss es auch darum gehen, die entsprechenden Personengruppen (z. B. gering qualifizierte, Fachkräfte, Führungsnachwuchs) in enger Abstimmung mit den Betrieben verstärkt für eine berufliche Weiterbildung zu motivieren und den möglichst niedrigschwelligen Zugang zu einer beruflichen Weiterbildung zu ebnen.

4. Die Verantwortung der Sozialpartner stärken

Die Sozialpartner tragen an verschiedener Stelle wesentlich zu einer funktionierenden, praxisorientierten beruflichen Fort- und Weiterbildung bei: zum einen im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung, zum anderen zusammen mit den Wirtschaftsorganisationen im Rahmen der Ordnungsarbeit.

Der betrieblichen Weiterbildung kommt eine Schlüsselrolle dabei zu, die arbeitsmarkt- und sozialpolitischen Herausforderungen der digitalen Transformation aktiv zu gestalten. Betriebliche Weiterbildung ist Voraussetzung einer vorausschauenden Fachkräfte- und Innovationspolitik. Sie wird damit zunehmend zu einem Kernelement der strategischen Personalplanung in der betrieblichen Praxis. Betriebsräte sollten insbesondere mit Blick auf die Digitalisierung noch einen besseren Beitrag dazu leisten können, im Betrieb benötigte Kompetenzen aufzubauen und zu erhalten, um so Fachkräftemangel vorzubeugen. Über die Frage von Möglichkeiten der besse-

ren Beteiligung von Betriebsräten an Weiterbildung besteht unter den Partnern der Nationalen Weiterbildungsstrategie (NWS) kein Konsens.

Die Eigenverantwortung der Unternehmen und ihre Zuständigkeit sind schon heute Treiber einer modernisierten Weiterbildung. Sozialpartnerschaft spielt dabei eine zentrale Rolle. Die Betriebsparteien verfügen über umfassende Expertise zur frühzeitigen Erkennung von Qualifikationsbedarfen in den jeweiligen Branchen, insbesondere in Abstimmung mit der Geschäftsstrategie und den Geschäftsprozessen. Diese Expertise fließt bereits heute in die Ordnungsarbeit sowohl beim Erlass von Ausbildungsordnungen als auch beim Erlass und der Modernisierung der Aufstiegsfortbildungen ein. Das bewährte Konsensprinzip gewährleistet dabei, dass die Gewerkschaften und die betrieblichen Interessenvertretungen in der bewährten Sozialpartnerschaft ein genuiner Partner der Betriebe sind und bleiben.

5. Die Qualität und Qualitätsbewertung von Weiterbildungsangeboten prüfen und stärken

Qualitätssicherung ist eine Querschnittsaufgabe, die alle Aspekte der beruflichen Weiterbildung umfasst. Hierzu gehören vor allem die Identifizierung der Bildungsbedarfe und -ziele, die Infrastruktur, die Professionalisierung des Weiterbildungspersonals sowie auch die pädagogisch-fachliche Umsetzung der Maßnahmen. (...)

6. Erworbene Kompetenzen von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer in der beruflichen Bildung sichtbar machen und anerkennen

Derzeit existieren in Deutschland keine einheitlichen, flächendeckenden und

standardisierten Möglichkeiten, informell und nonformal erworbene berufliche Kompetenzen verlässlich nachzuweisen. Um den Fachkräftebedarf zu decken und faire Teilhabechancen zu bieten, müssen die Sichtbarkeit und die Verwertbarkeit informellen beruflichen Lernens und die damit verbundenen Möglichkeiten zum Ausbau beruflicher Kompetenzen und für berufliche Weiterbildung verbessert werden.

In Deutschland verfügen über 2 Mio. Menschen zwischen 20 und 34 Jahren bzw. über 1,5 Mio. Menschen zwischen 25 und 34 Jahren über keinen Berufsabschluss und somit über schlechtere Voraussetzungen für eine dauerhafte qualifizierte Beteiligung am Erwerbsleben. Ein Großteil der formal gering qualifizierten Personen hat jedoch bereits berufsrelevante Kompetenzen erworben. Es gilt, diese Kompetenzen sichtbar zu machen und erprobte Validierungsverfahren in die Breite zu transferieren. Dabei ist Konsens, dass es nicht das Ziel von Validierungsverfahren ist, die etablierten Ausbildungssysteme zu ersetzen.

7. Fortbildungsabschlüsse und Weiterbildungsangebote entwickeln

Die zunehmende Digitalisierung der Arbeitswelt führt dazu, dass sich viele Tätigkeitsprofile und Kompetenzanforderungen wandeln. Ein Ziel der Nationalen Weiterbildungsstrategie (NWS) besteht darin, Fortbildungsabschlüsse und Weiterbildungsangebote in Abstimmung mit den Wirtschafts- und Sozialpartnern so weiterzuentwickeln, dass sie zusätzlichen Kompetenzanforderungen, z. B. im Zuge der Digitalisierung, Rechnung tragen. Orientierung hierfür sind der Bedarf der Unternehmen an entsprechend qualifizierten Fachkräften sowie die individuelle berufliche Entwicklung.

8. Bildungseinrichtungen als Kompetenzzentren für berufliche Weiterbildung strategisch weiterentwickeln

Die Weiterbildungsstrukturen in Deutschland sind geprägt durch eine Vielzahl von Zuständigkeiten, Instrumenten und Angeboten öffentlicher und privater Einrichtungen und zuständiger Stellen sowie der Betriebe. Diese dezentrale, vielfältige Struktur macht es möglich, Menschen in unterschiedlichen Lebenslagen bedarfsgerecht Weiterbildungsangebote bereitzustellen. Die Nationale Weiterbildungsstrategie hat zum Ziel, die Durchlässigkeit und die Flexibilität von Weiterbildungspfaden zu erhöhen und Synergien – auch in Bezug auf eine digitale Infrastruktur und unter deren Nutzung – zu verstärken. Dazu sollen berufliche, akademische und allgemeine Bildungseinrichtungen strategisch weiterentwickelt, die verschiedenen Weiterbildungsangebote noch stärker aufeinander abgestimmt und verzahnt sowie Netzwerke zwischen den Akteuren von Weiterbildung verstärkt ausgebaut werden – ohne dass dabei Wettbewerbsverzerrungen entstehen.

9. Das Personal in der Weiterbildung stärken und für den digitalen Wandel qualifizieren

Die Digitalisierung der Arbeitswelt verändert Arbeitsaufgaben sowie Qualifikations- und Fachkräftebedarfe. Damit stellt sie auch neue Anforderungen an das pädagogische Fachpersonal in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Trainerinnen und Trainer sowie Personal- und Weiterbildungsverantwortliche sind derzeit nicht nur vor die Herausforderung gestellt, auf eine zunehmend digitalisierte Arbeitswelt vorzubereiten, sie müssen auch verstärkt in der Lage sein,

moderne Informations- und Kommunikationstechnologien zur Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen zu nutzen. Die Nationale Weiterbildungsstrategie (NWS) hat zum Ziel, das Weiterbildungspersonal, das für die Qualität der Lernangebote entscheidend ist, bei der Bewältigung der neuen Anforderungen zu unterstützen – zum Beispiel durch Qualifizierungsmaßnahmen. Dazu gehören auch angemessene Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen für das Weiterbildungspersonal.

10. Die strategische Vorausschau stärken und die Weiterbildungsstatistik optimieren

Die fortschreitende Digitalisierung führt zu grundlegenden Veränderungen unserer Arbeitswelt. Tätigkeiten verändern sich, neue Erwerbsformen und Berufe entstehen. Die Bedeutung digitaler Kompetenzen nimmt zu und Qualifizierungen müssen entsprechend weiterentwickelt und angepasst werden. Betriebe und Beschäftigte müssen sich schnell auf diese Veränderungen einstellen können und brauchen daher frühzeitig Orientierung über mögliche künftige Entwicklungen. Die Nationale Weiterbildungsstrategie (NWS) setzt es sich daher zum Ziel, die Instrumente für eine strategische Vorausschau weiterzuentwickeln und die Informationswege insbesondere in Richtung kleine und mittlere Unternehmen (KMU) zu verbessern.

Um das Geschehen in der Weiterbildung besser einschätzen zu können und auch die Wirkungen der NWS zu bewerten, muss die Weiterbildungsstatistik optimiert werden.

Quelle: www.bmbf.de/files/190612_BMAS_BMBF_NWS_Strategiepapier_Web.pdf

Rezensionen

Anke Grotlüschen/Sabine Schmidt-Lauff/Silke Schreiber-Barsch/Christine Zeuner (Hg.) (2019): Das Politische in der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag, 268 S., ISBN: 978-3-7344-0725-3.

Der Sammelband ist hervorgegangen aus der Tagung „Das Politische in der Erwachsenenbildung“, die am 16. und 17. März 2017 an der Fakultät für Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg in Gedenken an Peter Faulstich (1946-2016) stattfand. Entsprechend dem vielfältigen Wirken von Peter Faulstich bedienen die insgesamt 33 Beiträge verschiedenste Themen in Form von *Diskursen* einerseits und *Foren* andererseits.

Drei *Diskurse* greifen explizit „Das Politische“ in der Erwachsenenbildung, in der Lerntheorie und in der internationalen Erwachsenenbildung auf. Im ersten *Diskurs* „Das Politische in der Erwachsenenbildung“ (S. 10) bilden die Ausführungen von Daniela Holzer die gedankliche Hinführung zur komplexen Thematik. Hierbei folgt sie der These, dass bei einer Bewegung in gesellschaftlichen Verhältnissen „jeder Aspekt des Lebens und damit auch der Erwachsenenbildung politisch ist“ (S. 17). Einen besonderen Stellenwert nimmt in diesem Zusammenhang die Betrachtung des „angeblich Unpolitischen“ (S. 22) ein. Das „per se politische“ (S. 24) wird durch die Replik von Klaus-Peter Hufer um die Frage nach Abgrenzung ergänzt. Damit einher geht die Positionierung der Erwachsenenbildung in einem politischen Kontext und ihrer Verbindung von Theorie und Praxis. Christine Zeuner erweitert den

Diskurs, indem das politische Interesse und die politische Funktion der Erwachsenenbildung thematisiert werden. Weiterhin regt sie zum kritischen Nachdenken über eigenes pädagogisches Handeln im Spannungsfeld zwischen „dem Politischen“ und der Erwachsenenbildung an. Mit dem Blick auf Beschäftigungsverhältnisse unter Einbezug gewerkschaftlicher Aspekte eröffnet der Beitrag von Josef Mikschl neue Sichtweisen auf das Referat von Daniela Holzer. Neben dem Verweis auf die prekären Verhältnisse im Tätigkeitsfeld nimmt er Bezug auf die Erfolge der Gewerkschaften für die Tätigen in der Erwachsenenbildung. Beispielsweise werden die Honorarerhöhung für Integrationskurslehrkräfte, die politische Interessensvertretung sowie die Steigerung der öffentlichen Wahrnehmung genannt.

Durch die stetige Bezugnahme und Perspektiverweiterung werden den Leserinnen und Lesern bereits zu Beginn des Sammelbandes vielfältige Anregungen zur kritischen Reflexion geboten. Fragestellungen, wie „Was ist ‘das Politische?’“, „Wie kann man ‘das Politische‘ sichtbar machen?“, „Was ist nicht ‘politisch?’“ oder „Wie spiegelt sich ‘das Politische‘ im erwachsenenbildnerischen Handeln wider?“ drängen sich ins Bewusstsein.

Anke Grotluschen, Henning Pätzold sowie Ulla Klingovsky nehmen innerhalb des zweiten *Diskurses* „*Das Politische in der Lerntheorie*“ (S. 35) Anschluss an die subjektwissenschaftliche Auffassung des Lernbegriffs durch Peter Faulstich. Während Anke Grotluschen in ihrem Beitrag den „politischen Gehalt der Theorie“ (S. 48) fokussiert, insbesondere mit Hinweis auf das wenig genutzte „politische Potenzial der Subjektwissenschaften“ (S. 43), greift Henning Pätzold die Frage nach der Möglichkeit eines fehlenden politischen Gehalts auf und analysiert dies anhand der subjektwissenschaftli-

chen Lerntheorie. Als Erkenntnis wird die bestehende Beziehung zwischen Lernenden untereinander, Lehrenden und Forschenden festgehalten. Mit einer Würdigung für die Schaffung eines „disziplinären Diskursraum[s] über die Politizität der Erwachsenenbildung“ (S. 51) rundet Ulla Klingovsky den Diskurs ab. Durch die enge gegenseitige Bezugnahme der Beiträge eröffnet sich den Leserinnen und Lesern nicht nur ein gelungener Einstieg in den Schwerpunkt Lernen innerhalb des zweiten Diskurses, sondern regt auch zur eigenständigen Reflexionen des Gegenstandes an.

Während der eben beschriebene Diskurs etablierte Ansätze von Peter Faulstich zur weiterführenden Ausarbeitung nutzt, greifen Sabine Schmidt-Lauff, Silke Schreiber-Barsch sowie Regina Egetenmeyer im dritten *Diskurs* „*Das Politische in der internationalen Erwachsenenbildung*“ (S. 55) ein Thema auf, das von Peter Faulstich mit gewisser Distanz betrachtet wurde. Insbesondere die Annäherung in Form einer „Spurensuche“ und von „Gedankenexperimenten“ (S. 55) verleihen dem hochkomplexen Beitrag, der – anders als die vorangehenden Diskurse – gemeinsam verfasst wurde und keine Einzelbeiträge verbindet, seine Besonderheit. Damit einhergehen z. B. Betrachtungen zur Möglichkeit, „das Fremde und das Andere“ (S. 57) durch Reisen zu erfassen, sowie die Thematisierung der Errungenschaft einer internationalen Community in der Erwachsenenbildung und dem damit entstandenen Entwicklungsraum. Daran anschließend könnte ein weiterer Beitrag, verfasst in internationaler Autorenkooperation, einen ersten Einblick in die Arbeit der internationalen Community geben und somit eine Bezugnahme über die nationale Ebene hinaus ermöglichen.

Während die Diskurse eine thematische Rahmung durch „das Politische“ er-

fahren, geben die *Foren* Raum für weitere Themenbereiche, die im Wirkungskreis von Peter Faulstich liegen. Die Beiträge im Forum eins fokussieren die „Theorie des Lernens und Lehrens“, wohingegen sich die Beiträge des zweiten Forums mit der Bedeutung der Aufklärung als „Grundlage beruflicher, gesellschaftlicher und politischer Bildung“ beschäftigen. Überlegungen zu „Medien und Technologie“ beinhalten die Beiträge aus Forum drei. Im darauffolgenden Forum wird das Theorem der mittleren Systematisierung und „seiner unerhörte Relevanz für Weiterbildungspolitik“ aufgegriffen. Ein Beitrag zur Bedeutung von temporalen Phänomenen bildet den Inhalt des fünften Forums „Zeit und strukturelle Rahmungen“. Neben den im sechsten Forum enthaltenden Beiträgen zur „Strategie der betrieblichen Weiterbildung“, greift der Sammelband im Zuge des Forums sieben nochmals den Themenschwerpunkt mittlere Systematisierung auf. An dieser Stelle steht jedoch „Lernen in jedem Alter“ im Zentrum. Die Beiträge des Forums „Kunst, Comic & Museen“ ermöglichen einen Einblick in die kulturelle Erwachsenenbildung. Weiterhin sind Beiträge zu Thema „Raum und Lernorte in gesellschaftlichen Verhältnissen“ im neunten Forum zusammengefasst. Den Abschluss des Sammelbandes bilden die Beiträge zur „Biographizität“. Die zu würdigende Heterogenität der Foren macht eine Entscheidung bei der Auswahl der näher zu betrachtenden Beiträge unumgänglich. Während in den Diskursen die Herausgeberinnen des Werkes Betonung gefunden haben, sollen im weiteren Verlauf die Beiträge der Gäste der Tagung Erwähnung und Anerkennung finden. Zeitgleich zeigt dies die unterschiedliche Nähe zum Werk Peter Faulstichs. Dabei werden die Bezugspunkte auf unterschiedlichen Wegen hergestellt: So be-

zieht sich beispielsweise das Forum zur „Mittleren Systematisierung: Ein Theorem und seine unerhörte Relevanz“ konkret auf das Gutachten „Berufsbildungsperspektiven 2017 – Gute Arbeit braucht gute Weiterbildung“ (S. 119), das unter Mitwirken von Peter Faulstich in Kooperation mit der IG Metall und ver.di entstanden ist. Dieter Gnahn vertieft hier in seinem Beitrag mögliche und notwendige Reformansätze für die Weiterbildung, wobei aktuelle Herausforderungen sowie der daraus resultierende Entwicklungsbedarf dargestellt werden. Andere Beiträge wählen einen umfassenderen Ansatz, indem sie das Denken Peter Faulstichs an konkreten Problemen nachvollziehen. Ein schönes Beispiel stellt der Beitrag von Hannelore Faustich-Wieland dar. Unter Rückbezug auf das Lernortkonzept berichtet sie aus der Perspektive einer Beteiligten über Raumkonflikte im Psychologischen Institut in Berlin und den daraus resultierenden Lernerfolg. Ähnliches gilt für Beiträge aus dem Forum „Theorie des Lernens und Lehrens“. Auf Basis von Faulstichs Erkenntnissen zum expansiven Lernen werden beispielsweise von Heide von Felden Beziehungen zwischen Lebenslangem Lernen und Biografieforschung diskutiert und dabei die Bedeutung der Erforschung langfristiger Lernprozesse insbesondere in Form narrativer Interviews betont. Helmut Ittner fokussiert hingegen das Interesse an einer subjektwissenschaftlichen Theorie des Lehrens im Kontext von Fortbildungen für Lehrkräfte beruflicher Schulen. Die empirische Durchdringung von „dem Politischen“ in den Lehr-Lernverhältnissen ist dabei ein besonderes Anliegen. Ein geringeres Maß an Bezugsintensität zeigt sich beim Beitrag „Wenn sich Beschäftigte in einem „war of talent“ sehen – Berufliche Weiterbildung in der IT-Branche“ von Ines Langemeyer. Der

projektbezogene Beitrag ist auf Grundlage betrieblicher Fallstudien entstanden, wobei ein interessantes Ergebnis ist, dass sich die Mitarbeiter als Einzelkämpfer im Konkurrenzverhältnis zu anderen sehen. Die in der Einleitung des Beitrags versprochene politische Diskussion des Themas bleibt leider auch am Ende ein Ausblick für weiterführende Betrachtung. Aufgrund dessen ist auch die Nähe zu Peter Faulstich lediglich über die Zuordnung der Thematik „betriebliche Weiterbildung“ zu finden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es sich um einen Sammelband für „Faulstich-Kenner“ handelt – und für die, die ihn und seine Wirkbreite näher kennenlernen und daran weiterdenken wollen. Dem Wirken Faulstichs entsprechend, erwartet die Leserinnen und Leser eine breite Palette an thematischen Foci, theoretischen Reflexionen und empirischen Forschungen. Wenngleich in den Beiträgen auf den ersten Blick oft nur ein Hauch „des Politischen“ mitschwingt, verleiht diese Fokussierung dem Sammelband dennoch eine Einheit und einen roten Faden. Die Bezüge auf das Werk Peter Faulstichs sind dabei unterschiedlich intensiv ausgeprägt und werden stets mit neuen inhaltlichen Verknüpfungen sowie reflexionsbedürftigen Aussagen verknüpft. Dies macht es für EinsteigerInnen in das Werk Peter Faulstichs (nicht zuletzt auch aufgrund der Kürze der Beiträge) bisweilen schwer, die komplexen Sachverhalte, theoretischen Konstrukte und kritischen Anmerkungen in Tiefe zu durchdringen. Der Sammelband kann als Ergebnis und Ausgangspunkt gleichermaßen gesehen werden. Zum einen als gelungenes Ergebnis der Tagung „Das Politische in der Erwachsenenbildung“ und als gedruckte Würdigung an das Wirken von Peter Faulstich. Zum anderen bietet der Sammelband zahlreiche Möglichkeiten zum *Weiterbilden*,

Weiterlernen, Weiterdenken, Weiterforschen und *Weiterdiskutieren*.

Jessica Kleinschmidt

Giesela Wiesner, Ralph Egler, Katharina Heidrich, Katharina Schenk (Hg.): Organisationsentwicklung mit QESplus (2017). (2018): Partizipatives Führen in Weiterbildungseinrichtungen stärken. Ulm: Klemm + Oelschläger. 1. Auflage. 138 S. ISBN: 978-3-86281-122-9. 16,80 Euro.

Neue wissenschaftliche (empirische) Erkenntnisse, Erfahrungen aus der Praxis oder auch bildungspolitische Programmatiken und Förder Richtlinien nehmen Einfluss auf den stetigen Wandel und auch von Qualitätsmanagementsystemen oder wie im vorliegenden Fall des Qualitätsentwicklungssystems QESplus. Anfang der 2000er Jahre entstand eine Vielzahl von branchenspezifischen QM-Systemen (vgl. Ambos, Koscheck, Martin, Reuter 2018), so auch QES, als ursprüngliches **QualitätsEntwicklungsSystem** zur Selbstevaluation im Weiterbildungsbereich. Initiiert wurde die Entwicklung des QESplus durch das 2002 von Prof. Dr. Jörg Knoll mitgegründete Leipziger Institut für angewandte Weiterbildungsforschung e. V. sowie den 2004 von der Arbeitsgruppe der Professur **Erwachsenenbildung/Berufliche Weiterbildung** der TU Dresden rund um Prof. Dr. Gisela Wiesner gegründeten Verein **Qualität in Bildung und Beratung e.V (QiBB)**. Eine erste Revidierung erfolgte 2004 als QESplus, wobei das plus für die externe Zertifizierungsmöglichkeit steht. Nun liegt eine grundlegend überarbeitete Version (2017) vor, die den Aspekt der Führung und Leitung noch stärker forciert. Die Autorenschaft setzt sich aus Mitgliedern der beiden Vereine sowie einer freiberuflichen Auditorin und Beraterin zusammen.

Die Publikation kann als Handreichung/-buch in Form eines Sammelbandes beschrieben werden, in der/dem Veränderungen begründet, Struktur und Funktion des QMS beschrieben und Handlungsanleitungen gegeben werden. Sie richtet sich insbesondere an Führungskräfte und deren Mitarbeitenden in Bildungs- und Beratungseinrichtungen, aber auch an Zertifizierungsagenturen, Auditoren_Auditorinnen, Wissenschaftler_innen, Studierende, Lehrende sowie alle bildungspolitisch und praktisch Interessierten.

Als Intention der Herausgebenden lässt sich festhalten, QM stärker als Steuerungsinstrument der Leitungsebene im Sinne von Organisationsentwicklung zu fokussieren und Handlungsanleitungen für die Qualitätsentwicklung mit QESplus (2017) zu geben.

Die Arbeit knüpft an wissenschaftliche Diskurse zum Zusammenhang von Qualitäts- und Organisationsentwicklung (S. 12-16) sowie an zwei Studien zum Wandel des Führungsverständnisses an, wovon eine die Dissertation eines Mitautors ist (S. 16-18). Daneben kommen besonders die Erfahrungen aus der Praxis von Führungskräften und Auditoren_Auditorinnen zum Tragen, die mit leitfadengestützten Interviews systematisch erhoben wurden (S. 29ff.). Explizit theoretische bzw. systematisch begründete Anschlüsse werden nicht benannt.

Als Ausgangspunkt für die Überarbeitung und Neuausrichtung werden insbesondere Praxiserfahrungen mit der Arbeit mit QESplus sowie neue Befunde aus Wissenschaft und Forschung benannt (S. 11, 29).

Der Aufbau des Buchs gliedert sich in zwei Teile. Im ersten Teil werden neue Erkenntnisse und Erfahrungen zu QM-Systemen in der Weiterbildung benannt, wobei die Gruppe der Führungskräfte und Auditoren_Auditorinnen besonders

in den Blick genommen wird. Auf der Basis des ersten Kapitels werden im zweiten Teil Handlungsanleitungen abgeleitet. Dabei werden neben der Vorstellung des Modells und seinen Anforderungen zusätzlich Erfahrungen aus der Beratungspraxis im Kontext der AZAV Zulassungsvorbereitung mit QESplus eingebunden.

Im Unterschied zu vielen anderen Qualitätsmanagementmodellen fällt auf, dass sich bereits in dem Titel „Organisationsentwicklung mit QESplus“ eine besondere Verknüpfung von Qualitätsentwicklung und Organisationsentwicklung andeutet. Konsistenter Weise wird entsprechend zu Beginn „Qualitätsentwicklung als immanenter Bestandteil der Organisationsentwicklung“ plausibel verortet sowie theoretische Steuerungspotentiale von QMS im Anschluss an Kalman 2012 erörtert. Sodann werden Konsequenzen für die verstärkte Berücksichtigung der Führungsebene im QESplus Modell gezogen. Im zweiten Kapitel werden die Ergebnisse einer eigenen Erhebung zu Perspektiven von Führungskräften und Auditoren_Auditorinnen auf Qualitätsentwicklung vorgestellt. Hierzu wurden zwölf leitfadengestützte Interviews durchgeführt und inhaltsanalytisch ausgewertet. Auch hieraus wurden Konsequenzen für die Weiterentwicklung von QESplus gezogen, wobei generell die „grundsätzliche Notwendigkeit einer ‚guten‘ Struktur für Qualitätsentwicklungen und Abstimmung jedes Bestandteils des QESplus auf Führungstätigkeit [...]“ (S. 39) festgehalten werden, wobei die Verantwortung für QM eindeutig bei den Führungskräften verortet wird (S. 40).

Im zweiten Teil wird das Modell als Rahmen- bzw. Referenzmodell vorgestellt, welches „insbesondere auf die stärkere Einbindung und Adressierung der *Führungskräfte* zielt“ (S. 57, herv. i. O.) und dabei einen partizipativen Füh-

rungsstil fordert und unterstützt. Insgesamt werden die sieben Handlungsbereiche: Organisation, Personal, Teilnehmende/Interessengruppen, Kommunikation, Rahmenbedingungen und Evaluation definiert, wobei hierzu jeweils Anforderungen auf Einrichtungs- und Dienstleistungsebene festgelegt werden. Darüber hinaus gibt es übergreifende Bereiche, die sich auf die Führung und das Qualitätsverständnis beziehen. Aktuelle AZAV-Anforderungen sind den Bereichen jeweils zugeordnet.

Insgesamt wird das Ziel, Qualitätsentwicklung stärker als Teil der Organisationsentwicklung zu verorten und dabei die Bedeutung der Leitung respektive Führung hervorzuheben, stringent verfolgt und eigene Ziele und Vorgaben umgesetzt. Offen bleiben jedoch die Nachvollziehbarkeit der Literatur- und Studienauswahl sowie die kritische Reflexion der Reichweite. So wird bezugnehmend auf unveröffentlichtes Material von Töpfer (2012) ein deutlich überdurchschnittliches theoretisches Steuerungspotential des Modells auf der Ebene der Lehr-Lern-Interaktion (68,8% vs. 41% als Mittelwert über verschiedenen QM-Modelle) proklamiert, ohne dass der Zusammenhang bzw. sich daraus ergebende Schwierigkeiten zwischen theoretischem Potential und praktischer Umsetzung systematisch untersucht wird. Gleiches gilt für den Aspekt der Partizipation im Führungshandeln einerseits und der Steuerung andererseits. Die tiefgehende Analyse solcher Prozesse und Ambivalenzen liegt sicherlich nicht im Fokus der Verfasser_innen, weshalb die

geführte Auseinandersetzung grundsätzlich positiv zu bewerten ist. Für das Ziel, auch einen praxisnahen Nutzen zu generieren, wäre ein tiefergehendes Verstehen der Hintergründe jedoch sicherlich wertvoll, wenn die Arbeit über eine bloße Verwendung hinausgehen soll. Ein weiterer positiv auffallender Aspekt ist, dass die Frage nach Professionalisierungseffekten gestellt wird (S. 24, 85). Kritisch ist dabei jedoch anzumerken, dass leider offenbleibt, was mit Professionalisierung gemeint ist. So suggeriert der Text ein verkürztes Verständnis, das sich auf klare Handlungsorientierungen durch QESplus und individuelle Reflexionsfähigkeit des Personals beschränkt.

Organisations- respektive Qualitätsentwicklung nicht statisch, sondern als stetigen Prozess zu verstehen, spiegelt sich auch in der Weiterentwicklung des QESplus-Modells wider. Insgesamt legen die Autoren_Autorinnen ein Modell vor, das den zweifelsfrei wichtigen Aspekt der Führung stärker in den Mittelpunkt rückt und dabei eine partizipative Führungskultur forciert. Es bleibt zu hoffen, dass in der Praxis dabei auch professionsethische Standards in der Anwendung und auch Begutachtung zum Tragen kommen. Unabhängig davon ist es den Verfassenden hoch anzurechnen, dass sie sowohl Rückmeldungen aus der Praxis als auch wissenschaftliche Erkenntnisse vereindend in der neuen Version des Modells verarbeitet haben. Somit ist es gelungen, ein praktikables als auch aktuelles Qualitätsmanagemententwicklungssystem vorzulegen.

Martin Reuter

Mitarbeiter/innen

Bani Bora, Jg. 1965 Ph. D, Director, Centre for Social Change, India – Veröffentlichungen u. a.: (2016) Adult Education Policies in India and International Influences. In: Schemmann (Hg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Köln, S. 17–35.

René Barrios, Jg. 1980, HPM vhs Wetzlar.

Udo Engbring-Romang, Dr., Jg. 1955, Programmbereichsleiter „Gesellschaft“ vhs Marburg – Veröffentlichungen u. a.: (2018) Der Weg der Sinti und Roma. Wie „Zigeuner“-Bilder und Vorurteile einen Völkermord möglich machen können, Marburg.

Ulrika Engler, Jg. 1975, Direktorin Niedersächsische Landeszentrale für politische Bildung.

Martin Dust, Dr. phil., Jg. 1962, Geschäftsführer Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung Niedersachsen – Veröffentlichungen u. a.: Demokratiebildung – Zur Einführung in den Themenschwerpunkt (zus. mit Schmidt-Lauff. In: HBV 03/2018, S. 203-207.

Klaus-Peter Hufer, Dr. rer. pol. phil. habil., apl. Professor, Jg. 1949, apl. Professur Universität Duisburg-Essen (Privatdozentur) – Veröffentlichungen u. a.: (2019) Argumente am Stammtisch – Erfolgreich gegen Parolen, Palaver und Populismus, Schwalbach/Ts., 8. komplett über. und aktualisierte Auflage.

Angar Klein, Dr. phil., Jg. 1959, Privatdozent für Politikwissenschaften Humboldt-Universität zu Berlin (Lehrstuhl Politische Theorie) und Publizist.

Thomas Krüger, Jg. 1959, Präsident Bundeszentrale für politische Bildung; Präsident Deutsches Kinderhilfswerks; Mitglied im Rat für

Kulturelle Bildung; Mitglied Sachverständigenkommission für den 16. Kinder- und Jugendbericht.

Sabine Schmidt-Lauff, Prof. Dr. habil., Jg. 1968, Professur für Weiterbildung und lebenslanges Lernen Helmut-Schmidt-Universität Hamburg – (2019) Veröffentlichungen: (zus. mit Grotlüschen/Schreiber-Barsch/Zeuner (Hg.) Das Politische in der Erwachsenenbildung, Frankfurt am Main.

Angela Springer, Jg. 1975, Programmbereichsleiterin Politik-Gesellschaft-Umwelt vhs Landkreis Marburg-Biedenkopf – Veröffentlichungen u. a.: (2010) Das unbekannt Original. Lernberatung als empirische Realität. In: Klingovsky/Kossack/Wrana (Hg.): Die Sorge um das Lernen, Bern, S. 121-133.

Steffen Wachter, Jg. 1968, Referatsleiter Gesellschaft, Politik, Inter-Kulturelle Bildung, Gesundheitsbildung und Internationale Projekte beim hvv e. V. – Veröffentlichungen u. a.: (2018) Erwachsenenbildung für die Migrationsgesellschaft, Bielefeld.

Erik Weckel, Jg. 1963, Pädagogischer Mitarbeiter Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (AEWB) – Veröffentlichungen u. a.: (2019) Rechtspopulismus, antidemokratische Haltungen und Positionen handlungsorientiert reflektieren – Querschnittsaufgabe und Arbeitsprinzip in der Erwachsenenbildung. In: Böhnke/Thran/Wunderwald (Hg.): Rechtspopulismus im Fokus, Wiesbaden, S. 253-272.

Juliette Wedl, Jg. 1967, Geschäftsführung Braunschweiger Zentrum für Gender Studies – Veröffentlichungen u. a.: (2019) Identitätenlotto. Ein Lehr-Lern-Spiel quer durchs Leben zum Thema Gender, Vielfalt und soziale Ungleichheit. (mit Mayer/Becker), in: Kauffeld/Othmer (Hg.): Handbuch innovative Lehre, Heidelberg, S. 255-268.

Alexander Wicker, Jg. 1974, Leiter Fachbereiche Gesellschaft und Kultur Bildungspartner Main-Kinzig GmbH – Veröffentlichungen u. a.: (2012) Demokratiewerkstätten – ein partizipatives Angebot der politischen Bildung, Bonn.



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



Gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen

Voraussetzungen für Integration und weiterführende Bildung schaffen

➔ wbv.de/die

Mitarbeitende in Institutionen finden in diesem Band theoretisch fundiertes Erfahrungswissen sowie didaktische und methodische Empfehlungen für die Konzeption, Planung und Durchführung von Bildungsangeboten für Menschen mit Fluchthintergrund.



Silvester Popescu-Willigmann, Bernd Remmele (Hg.)

„Refugees Welcome“ in der Erwachsenenbildung

Adressatengerechte Programmgestaltung in der Grundbildung

Perspektive Praxis
2019, 191 S., 34,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-5978-5
Als E-Book bei wbv.de