

Netzwerk für Extremismusforschung
in Nordrhein-Westfalen

WIRKUNG POLITISCHER ERWACHSENENBILDUNG

Präventionsmöglichkeiten am Beispiel
der Bildungsarbeit gegen Rechtsextremismus

Klaus-Peter Hufer / Jana Trumann

Im Auftrag von

Ministerium für
Kultur und Wissenschaft
des Landes Nordrhein-Westfalen



ZUSAMMENFASSUNG

Es ist in Deutschland bildungspolitischer Konsens, dass eine demokratische Gesellschaft politische Bildung braucht. Daher wird von den Ländern der Politikunterricht ebenso verbindlich geregelt, wie in den Erwachsenen-/Weiterbildungsgesetzen der Sach- oder Fachbereich Politische Bildung für kommunale Träger verpflichtend ist. Eines der Ziele politischer Bildung ist es, zur Festigung einer pluralen und offenen Gesellschaft beizutragen. Den Grund dafür liefert die Geschichte Deutschlands, ein weiterer liegt in den aktuellen gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen. Sie zeigen ein Erstarren des manifesten Rechtsextremismus sowie dessen Vor- und Umfeld, des Rechtspopulismus. Dementsprechend liegt die Auseinandersetzung damit verstärkt im Zentrum politischer Bildung. Es bleibt jedoch zu klären, welche Wirksamkeit die unterschiedlichen Aktivitäten und Formate politischer Bildung für die Stärkung der demokratischen Gesellschaft haben.

Gut begründete Antworten darauf zu geben, ist der Anspruch dieses Kurzgutachtens. Es richtet seinen Blick auf die politische Erwachsenenbildung. Im Unterschied zum Politikunterricht an den allgemeinbildenden Schulen ist dieser Bereich wenig systematisch erforscht und seine Bedeutung für die Entwicklung und Unterstützung politischer Reflexions- und Handlungsfähigkeit in der Breite der Gesellschaft, gerade wenn es um die Frage der Wirksamkeit geht, zu wenig berücksichtigt. Die Auseinandersetzung mit der Frage, welche Reichweite und welche Wirksamkeit die Vorträge, Kurse und Seminare entfalten, die Erwachsenen zur Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus und -populismus angeboten werden, ist bisher noch nicht ausreichend untersucht worden. Die intensive Befassung mit dieser Frage ist jedoch mit Blick auf die stark ausgebauten Angebote politischer Bildung im Rahmen der Primärprävention gegen Extremismus und zur Demokratieförderung von zentraler Bedeutung.

In einem ersten Schritt ziehen die Autorin und der Autor bereits vorliegende Studien zur Wirkung allgemeiner politischer Erwachsenenbildung zu Rate und werten diese aus. Dabei werden Grenzen, aber auch Möglichkeiten eines Wirkungsnachweises von Bildungsangeboten deutlich. Vor allem wird übereinstimmend der Sinn einer an einem unmittelbaren und messbaren Output orientierten Evaluation sowie rein quantitativ orientierten Analysen verneint. Von diesem Zwischenfazit ausgehend, werden die Besonderheiten politischen Lernens Erwachsener dargestellt. Hier gibt es sowohl spezifische Methoden der Bildungsarbeit als auch lerntheoretische Voraussetzungen. Diese müssen beachtet werden, soll der Ertrag der Veranstaltungen angemessen eingeordnet werden. Es bedarf daher spezifischer Instrumente der Wirkungsfeststellung, um zu einem gut begründeten Ergebnis zu kommen, gerade bei einem so konfliktbeladenen Thema wie Rechtsextremismus.

Nach dieser grundlegenden Verortung bisheriger Kenntnisse über die Wirksamkeit politischer Erwachsenenbildung und der Beschreibung der äußeren und inneren Bedingungen ihrer Arbeit, widmet sich das Gutachten der Empirie dieses Feldes. Pädagogische Mitarbeiter:innen relevanter Trägergruppen der politischen Erwachsenenbildung sowie an den Veranstaltungen Teilnehmende wurden mit dem Ziel interviewt, basisnahe Erkenntnisse über die Wirksamkeit von politischen Erwachsenenbildungsveranstaltungen in der Auseinandersetzung mit dem Rechtsextremismus aufzunehmen. Dabei werden einige Indikatoren genannt, die Wert und Wichtigkeit politischer Erwachsenenbildung bei diesem Thema belegen. Es konnte eine weitgehende Übereinstimmung mit den vorher aus der Theorie gewonnenen Ergebnissen festgestellt werden. Darüber hinaus konnte die Bedeutung von situations- und personengebundenen Komponenten bei der Beschreibung von Wirksamkeit identifiziert werden, die an professionelles pädagogisches Handeln der jeweils Bildungsverantwortlichen geknüpft sind.

Daraus abgeleitet werden am Ende des Gutachtens einige Handlungsempfehlungen für die zielgerichtete Weiterarbeit aufgezeigt.

Insgesamt konnte festgestellt werden, dass es valide und solide Faktoren gibt, die die Wirksamkeit politischer Erwachsenenbildung bestätigen. Das gibt Anlass, politische Erwachsenenbildung insgesamt, aber auch insbesondere bei ihrer Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus und -populismus zu stärken und die Bildungsakteur:innen in ihrer Arbeit ideell sowie durch verlässliche langfristige finanzielle Ressourcen zu unterstützen.

INHALTSVERZEICHNIS

1	Einleitung	3
2	Wirkungsforschung – Grenzen und Möglichkeiten, Ergebnisse bisheriger Untersuchungen	4
3	Spezifika politischer Erwachsenenbildung	7
4	Methodische Probleme bei einer Wirksamkeitsbemessung – speziell für die politische Bildung	9
5	Vorliegende Untersuchungen und ihre Ergebnisse	10
6	Voraussetzungen für die Wirkung politischer Bildung und politischen Lernens	15
7	Rechtsextremismus und Rechtspopulismus als Thema politischer Erwachsenenbildung	21
8	Wirksamkeit aus Perspektive von Bildungsakteur:innen und Teilnehmenden der politischen Erwachsenenbildung	24
9	Zusammenfassung und Handlungsempfehlungen	29
10	Literatur	32

Wirkung politischer Erwachsenenbildung

Präventionsmöglichkeiten am Beispiel der Bildungsarbeit gegen Rechtsextremismus

Klaus-Peter Hufer / Jana Trumann

1 Einleitung

Politische Bildung wird in den allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen, der außerschulischen Jugend- und der Erwachsenenbildung angeboten. Das vorliegende Kurzgutachten richtet seinen Blick auf die politische Erwachsenenbildung, da Erwachsene in ihren alltäglichen Lebens- und Arbeitszusammenhängen das demokratische Miteinander festigen, etwa, indem sie mit antidemokratischen Einstellungen konfrontiert werden und Widerspruch zeigen. Sie sind damit einerseits wichtige Multiplikator:innen und auch Vorbilder für Kinder und Jugendliche. Andererseits sind es gerade Erwachsene, die in einem evidenten Ausmaß antidemokratischen und populistischen Meinungen zustimmen und solche Einstellungen teilen (Zick & Küpper 2021, 43 ff.). Letzteres wird in der öffentlichen Diskussion, auch wenn es um die Wirksamkeit politischen Lernens geht, bislang eher nachrangig betrachtet. Insofern sind Erwachsene eine wichtige Zielgruppe für präventiv ausgerichtete Angebote. Im gegenwärtigen Protestgeschehen, in dem vor allem Erwachsene gegen Flüchtlingspolitik, Corona-Schutzmaßnahmen, Inflation und Energiekrise auf die Straße gehen, lassen sich deutliche Bezüge zu rechtsextremen Positionen, einer Delegitimierung des Staates und gestiegene Radikalisierung beobachten. Somit können Erwachsene als Eltern oder in anderen Autoritäts- und Vorbildfunktionen auch problematische Weltbilder an Kinder und Jugendliche weiter.

Die Relevanz dieses Kurzgutachtens für das Netzwerk CoRE-NRW liegt in der grundlegenden Diskussion zur Wirksamkeitserfassung politischer Bildung. Dabei betrachtet es politische Bildung nicht nur als Instrument der Primärprävention, sondern blickt bewusst auch darüber hinaus auf das gesamte Feld politischer Bildung. Die Erkenntnisse aus diesem Gesamtblick lassen sich jedoch auch auf die Frage nach der Ausrichtung und den Wirkungsmöglichkeiten präventionsorientierter Angebote der politischen Bildung übertragen und sollten in diese Diskussion mit einfließen.

Politische Bildungsprozesse sind aus Perspektive der Erwachsenenbildung langfristig und lebensbegleitend zu denken und werden durch Angebote politischer Erwachsenenbildung unterstützt. Das Ziel politischer Erwachsenenbildung ist dabei „die Entwicklung von politischer Urteils- und Handlungsfähigkeit unter sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen, die es den Menschen erlaubt, demokratische Gesellschaften langfristig mitzugestalten“ (Zeuner 2016, 63).

Ein Blick auf das System der Erwachsenenbildung zeigt, dass dieses plural organisiert ist, d. h. es gibt Bildungseinrichtungen in unterschiedlicher Trägerschaft: „freie Träger“ (Verbände, Kirchen, Gewerkschaften, Parteinahne Stiftungen etc.) und „öffentliche Träger“ (Kommunen, Gemeindeverbände, Landkreise). Die „freien Träger“ können Erwachsenenbildungseinrichtungen unterhalten, die öffentlichen Trägern müssen es (Volkshochschulen). Geregelt wird das in den jeweiligen Erwachsenenbildungs- bzw. Weiterbildungsgesetzen der Länder. Sie definieren Aufgaben, Ziele und Voraussetzungen für die Anerkennung und Finanzierung der Einrichtungen der Erwachsenenbildung sowie den Umfang der Programmversorgung durch sie. In allen Gesetzen werden die Einrichtungen in öffentlicher Trägerschaft verpflichtet, politische Bildung anzubieten (siehe Hufer 2016 b, 62-64). Daneben finden auch in eher informellen Zusammenhängen, wie in Initiativen und Vereinen, vielfältige politische Lern- und Handlungsprozesse Erwachsener statt (u. a. Trumann 2013).

Im Unterschied zu den allgemeinbildenden Schulen nehmen Erwachsene freiwillig an Veranstaltungen und Aktivitäten politischer Bildung teil (bisweilen organisieren sie diese selbstständig), die Seminar- und Lerngruppen sind heterogen (Alter, Bildungsvoraussetzungen etc. der Teilnehmer:innen), es gibt – zumindest in der politischen Bildung – keine vorgegebenen Curricula und keine abgeprüften und benoteten Leistungen. Die Formen und Methoden der Veranstaltungen und Aktivitäten sind vielfältig und immer auch situations- und ortsabhängig. In den letzten Jahren wurden auch verstärkt aufsuchende politische Bildungsaktivitäten, d. h. Aktivitäten in den unmittelbaren Arbeits- und Lebenszusammenhängen der Menschen, durchgeführt, um so einen noch größeren Personenkreis für politische Bildung zu gewinnen (s. u. a. Trumann & Wenzler i. E., Trumann 2022).

Die Bildungsangebote werden in der Regel in halbjährlich oder jährlich erscheinenden Bildungsprogrammen veröffentlicht, teilweise aber auch flexibel, je nach Bedarfen und gegenwärtigen Fragestellungen geplant. Im Sach- oder Fachbereich der politischen Bildung spiegeln sich demnach die grundsätzlichen und aktuellen gesellschaftspolitischen Themen wider, von denen die Planer:innen annehmen, dass sie auf ausreichendes Interesse und Resonanz bei den Adressat:innen und Zielgruppen stoßen. Seit einiger Zeit werden, den eingetretenen Entwicklungen entsprechend, vermehrt Veranstaltungen zum Rechtsextremismus und -populismus angeboten.

Die genannten Rahmungen politischer Erwachsenenbildung müssen in der Betrachtung der Wirksamkeit von Bildungsaktivitäten berücksichtigt werden. Das Kurzgutachten gliedert sich dementsprechend wie folgt: Ausgehend von einer kurzen Skizze zu Grenzen und Möglichkeiten der Wirkungsforschung (↪ Kapitel 2), werden die Besonderheiten politischer Bildung mit Erwachsenen (↪ Kapitel 3) und sich daraus ergebende methodische Probleme der Wirksamkeitsfeststellung (↪ Kapitel 4) diskutiert. Vor diesem Hintergrund werden sodann zentrale Ergebnisse vorliegender Studien zur Wirksamkeit politischer Erwachsenenbildung vorgestellt und eingeordnet (↪ Kapitel 5). Ergänzend werden in einem weiteren Schritt Forschungsergebnisse aus der Erkenntnistheorie bzw. der Kommunikationstheorie/-psychologie sowie der Persönlichkeits- und Sozialpsychologie und deren Bedeutung für die Einordnung der Wirksamkeit politischer Erwachsenenbildung diskutiert (↪ Kapitel 6). In einem weiteren Schritt wird Rechtsextremismus und Rechtspopulismus als Thema politischer Erwachsenenbildung skizziert (↪ Kapitel 7). Um möglichst viele Perspektiven auf die Einordnung der Wirksamkeit politischer Erwachsenenbildung einzubeziehen, wurden sowohl mit unterschiedlichen Bildungsakteur:innen aus der politischen Erwachsenenbildung als auch mit Teilnehmenden leitfadengestützte Interviews durchgeführt. Deren Ergebnisse werden im Anschluss diskutiert und mit den vorherigen Ausführungen verknüpft (↪ Kapitel 8). Die für die Interviews ausgewählten Bildungsakteur:innen stammen aus etablierten Institutionen im Bereich der politischen Erwachsenenbildung. Deren Perspektive und Erfahrungen können daher als maßgeblich für die Diskussion um Wirksamkeit von politischer Bildung angesehen werden. Die Interviews decken aufgrund ihres exemplarisch-selektiven Charakters jedoch nicht die gesamte Angebots- und Erfahrungslandschaft im Bereich der politischen Erwachsenenbildung ab (nähere Erläuterungen dazu in ↪ Kapitel 8). Das Gutachten endet mit einer abschließenden Einordnung, der Benennung von Bedarfen und Handlungsempfehlungen (↪ Kapitel 9).

2 Wirkungsforschung – Grenzen und Möglichkeiten, Ergebnisse bisheriger Untersuchungen

2.1 Frühe Grenzen

Die Vorstellung, man könnte die Wirkung fremder Gedanken auf die persönliche Weiterentwicklung von damit in Berührung kommenden Menschen genau verifizieren, ist schon früh in Frage gestellt worden. Der Phänomenologe Edmund Husserl (1859 – 1920), der von der heutigen politischen Bildung nichts wusste, hat die bestimmenden Einflüsse auf die weitere Entwicklung eines Menschen zwar konstatiert, aber erhebliche Zweifel ausgedrückt, ob eine Kausalität festzustellen ist: „Die Entwicklung einer Persönlichkeit wird durch den Einfluß anderer bestimmt, durch den Einfluß fremder Gedanken, fremder aufsuggestierter Gefühle, fremder Befehle. Der Einfluß bestimmt die persönliche Entwicklung, ob die Person selbst später etwas davon weiß, sich daran erinnert, den Grad und die Art des Einflusses selbst zu bestimmen vermag oder nicht. Fremde Gedanken dringen in meine Seele ein, sie können

unter wechselnden Umständen, je nach meiner psychischen Situation, nach dem Stande meiner Entwicklung, der Ausbildung meiner Dispositionen etc. eine verschiedene, eine ungeheure oder geringe Wirkung üben. Derselbe Gedanke wirkt verschieden auf verschiedene Personen unter ‚denselben‘ Umständen“ (Husserl 1952, S. 268).

Sein Zeitgenosse Max Weber (1864 – 1920) hat unter dem Eindruck einer modernisierten, rationalisierten Welt Gründe für den Glauben an die Berechenbarkeit und damit Beherrschbarkeit des Lebens genannt: „Die zunehmende Intellektualisierung und Rationalisierung bedeutet also nicht eine zunehmende allgemeine Kenntnis der Lebensbedingungen, unter denen man steht. Sondern sie bedeutet etwas anderes: das Wissen davon oder den Glauben daran: daß man, wenn man nur wollte, es jederzeit erfahren könnte, daß es also prinzipiell keine geheimnisvollen unberechenbaren Mächte gebe, die da hineinspielen, daß man vielmehr alle Dinge – im Prinzip – durch Berechnen beherrschen könne. Das aber bedeutet: die Entzauberung der Welt“ (Weber 1919, S. 488).

Mit dem Rückgriff auf diese „Klassiker“ sind die Linien markiert, mit denen der Versuch, die Wirkung von Bildungsveranstaltungen festzuhalten, heute nach wie vor konfrontiert ist: die Subjektivität menschlichen Lebens einer- und die Verobjektivierung der Umstände andererseits. Die Aufgabe, Qualität und Wirkung politischer Erwachsenenbildung zu evaluieren muss sich der Frage stellen, „wie [...] die vielen und vielschichtigen intersubjektiven Prozesse sehr verschiedener Menschen, die an den Veranstaltungen teilnehmen, objektiviert, taxiert, quantifiziert, zertifiziert, evaluiert, *controlled*, qualifiziert oder bepunktet werden [können]? Wie passen individuelle Bildungsvorgänge in die Vorstellungen des Bildungsmanagements, ‚lernzielorientierte Qualitätssteigerung‘ oder ‚verstetigte Qualitätssicherung‘ zu erwirken?“ (Hufer 2018, S. 11). Aber es ist legitim, ja notwendig herauszufinden, ob und inwieweit es dennoch begründete Hinweise gibt, den Erfolg, die Wirkung von mit öffentlichem Geld finanzierten Bildungsveranstaltungen zu belegen. Welche Untersuchungen zur politischen Erwachsenenbildung es gibt und was mit ihnen herausgefunden wurde, soll im Folgenden beispielhaft anhand von relevanten Forschungen dargestellt werden. Immerhin kann trotz der eingangs formulierten Bedenken gezeigt werden, wo Ansatzpunkte für die Untersuchungen zu finden sind und was bisher an gesicherten Ergebnissen vorliegt.

2.2 Probleme der Definitionen

Bereits bei den folgenden zwei Definitionen von „Wirkung“ werden erste Schwierigkeiten in der Bestimmung von Wirkung deutlich. Christine Zeuner und Antje Pabst gehen beispielsweise davon aus, dass „von Wirkung in der Regel gesprochen [wird], wenn eine Intervention beabsichtigte oder auch unbeabsichtigte Zustandsveränderungen, also Folgen zeigt“ (Zeuner & Pabst 2020, S. 06-4). Das entscheidende Kriterium hier ist, dass es nach der Veranstaltung eine Veränderung (der Einstellungen, Absichten, Intentionen etc.) gibt. Doch es stellt sich die Frage, wie diese zu erkennen oder gar zu bemessen ist. Eine weitere Definition von Helle Becker lautet: „Von ‚Wirkung‘ im emphatischen Sinn kann nur dann gesprochen werden, wenn ein Phänomen sicher als Folge einer oder mehrerer Bedingungen oder Interventionen bestimmt werden kann [...]“ (Becker 2011, S. 108). Der Knackpunkt bei dieser Definition ist das Kriterium „sicher“. Es muss also festgestellt werden, ob die Wirkung tatsächlich auf die vorausgegangenen Einflüsse zurückzuführen ist.

2.3 Der Druck der Legitimation

Nach diesen Definitionen ist erkennbar, wie schwierig es ist, gerade die Wirkung von politischer Bildung objektiv festzustellen. Aber da die Veranstalter:innen unter einem „besonders hohe[n] Legitimationsdruck“ (Fritz, Maier & Böhnisch 2006, S. 153) stehen, sind sie mit der Herausforderung konfrontiert, sich dieser Aufgabe zu stellen. Wenn eine Legitimation politischer Bildung nicht gelingt, ist die materielle Grundlage für politische Bildung gefährdet: „Die Gefahr ist, dass solche Bereiche bei der Ressourcenverteilung zu kurz kommen, weil nicht direkt oder sofort eine Wirkung nachgewiesen werden kann“ (Kammreier 2020, S. 02-4). Aber „[e]s fehlen differenzierte und notwendig komplexe Überlegungen zu möglichen Verfahren der Rekonstruktion von Bildungsprozessen und -ergebnissen. Gleichzeitig aber steigt der Anforderungsdruck von Zuwendungsgebern und aus der Praxis selbst, die Effekte der Arbeit darzustellen“ (Becker 2011, S. 165). Dieses ist, wie noch zu zeigen ist, nur schwer möglich. Es „befreit jedoch nicht von der Notwendigkeit, sich der Frage nach ihren Ergebnissen zumindest zu stellen“ (Uhl, Ulrich & Wenzel 2004, S. 10).

2.4 Zweifel – Widersprüche – Vorbehalte

Grundlegend hat Klaus Ahlheim, der selbst eine Studie zur Wirkung politischer Bildung vorgelegt hat, angezweifelt, ob eine solche Forschung überhaupt verallgemeinerungsfähige Daten erbringen wird: „Keiner Wirkungsforschung im Feld politischer (Erwachsenen-)Bildung wird es gelingen, eindeutig quantifizierbare, repräsentativ-objektive Erfolgsdaten zu liefern, die sich auch noch rechnen und nachrechnen lassen“ (Ahlheim 2003, 49). Klare Bedenken gibt es auch aus der Nachbarprofession, der außerschulischen politischen Jugendbildung: „Obwohl sehr viele Berichte und Selbstdarstellungen der Träger betonen, wie wichtig und unhintergebar die Beziehungen und insofern die intersubjektive Dimension für das politische Lernen mit Jugendlichen ist, so findet man nahezu keine konkreten Berichte darüber, wie sich dieses Lernen vollzieht und unter welchen Bedingungen man eher einen Erfolg erwarten kann“ (Schröder, Baltzer & Schroedter 2004, S. 38).

Als Gründe für diese massiven Zweifel werden genannt:

- „Die Wirkung [ist] nicht standardisierbar und eine einfache lineare Kausalität von Ursache und Wirkung dem komplexen Charakter von politischen Bildungsprozessen nicht angemessen“ (Fritz, Maier & Böhnisch 2006, S. 154; siehe auch Schutti 2020).
- Die Befragungen können nur kurzfristige Wirkungen abbilden (Fritz, Maier & Böhnisch 2006, 155). Das reicht nicht, denn: „Lern- und Bildungsprozesse können sowohl unmittelbare als auch u.U. erst mittel- oder langfristige Wirkungen bei den oder für die Subjekte hervorrufen“ (Zeuner & Pabst 2020, S. 06-3).
- Es gibt nicht nur Wirkungen, sondern auch Nebenwirkungen von Bildungsangeboten. Diese „können [...] erst zu einem späteren Zeitpunkt auftreten und kurzfristig wahrgenommene Erfolge und Misserfolge in ihr Gegenteil umschlagen. Zusammenfassend zeigt es sich also, dass es bei Bildungsprozessen immer intervenierende Variablen gibt, die dazu führen, dass bestehende Wirkungsbeziehungen überlagert, verzögert, verstärkt oder konterkariert werden“ (Stangl 2020, S. 03-6).
- Die Intentionen politischer Bildung haben ihre eigene Logik, die nicht unbedingt kompatibel ist mit Messbarkeitsvorstellungen. „Pädagogische Rationalität ist nicht ausschließlich ziel- oder outputorientiert, zumal emanzipatorische Bildung ein Prozess ohne klares und immer gleiches Endziel ist, sie ist kooperativ und experimentell“ (Vater 2020, S. 04-7).
- „Die Übertragung ökonomischer Denkmuster auf Bildungssysteme, verbunden mit Überlegungen zu Nutzen und Wirkungen von Interventionen und der Überprüfung von Effizienz und Effekten führt zu Machbarkeitsvorstellungen, die sich häufig als Illusion herausstellen. Denn die favorisierten Input-Output- bzw. Outcome-Relationen können weder die reziproken Wirkungsgefüge, denen Bildungssysteme unterliegen, noch den Faktor Zeit, der bei der Entwicklung von subjektiven Bildungsprozessen eine wesentliche Rolle spielt, abbilden“ (Zeuner & Pabst 2020, S. 06-4).
- Bildung ist immer ein subjektiver Vorgang und in seinem emanzipatorischen Potenzial nicht deckungsgleich mit einer erfragten oder gemessenen „Lernwirkung“ oder einem „Lernerfolg“. Dieser ist stets „ein Konstrukt“. Wenn dann dieser Erfolg operationalisiert werden soll, dann wird es „problematisch, wenn nicht gleichzeitig die Deutungen und Bewertungen durch die Beteiligten mit analysiert werden [...]“ (Schübler 2012, S. 56 f.) Doch wie soll das gehen?

So bleibt zunächst als – vorläufige – Bilanz die Erkenntnis von Siegfried Schiele, dem ehemaligen Leiter der Landeszentrale für politische Bildung in Baden-Württemberg: „Wir müssen uns damit abfinden, dass es keine Wirkungsgewissheiten geben kann. Wir haben aber eine Fülle von Indizien, die uns zumindest in die Nähe von Gewissheiten bringen“ (Schiele 2004, S. 3). Einige dieser Indizien wollen wir zusammentragen bzw. mit den von uns durchgeführten Interviews ergänzende oder weitere Hinweise auf die Wirkung von politischer Bildung bekommen. Zunächst aber einige Aspekte zu den besonderen Voraussetzungen und Zielen politischer Erwachsenenbildung.

3 Spezifika politischer Erwachsenenbildung

3.1 Orientierung an den Subjekten

In der Erwachsenenbildung, insbesondere in ihren Angeboten zur politischen Bildung, hat die Orientierung an den Subjekten (den Personen, dem Ich) eine große Bedeutung für ihre Theorie und Praxis. Denn ihre emanzipatorischen Maximen beziehen sich auf das aufgeklärte Subjekt. Es ist ein elementares Bildungsziel, diesem Subjekt im Prozess der Selbstaufklärung (nach Kant) Unterstützung anzubieten und darauf die pädagogischen Angebote zu orientieren.

Vor diesem Hintergrund gibt es Anlass, spezifische Überlegungen zur Subjektorientierung bei der Wirkungsforschung politischer Bildung anzustellen. Jost Reischmann formuliert diesbezüglich etwa: „Eine Erwachsenenpädagogik, die die selbständige Kompetenz des lernenden Erwachsenen als Voraussetzung, Weg und Ziel ihres Tuns ernst nimmt, tut sich schwer, 'objektive' Kriterien zur Feststellung ihrer Wirkungen zu akzeptieren: Gerade nicht die objektiven, sondern die subjektiven Wirkungen sind, darauf haben Lebenswelt- und Deutungsmusteransätze hingewiesen, von Bedeutung, also das, was der einzelne Mensch für sein individuelles Leben nutzen kann oder will. Objektive Kriterien werden damit obsolet: Wenn beispielsweise ein Teilnehmer nach einem halben Kurs aussteigt, ist das ein Mißerfolg (für wen?)? Oder ist das ein Zeichen, daß er/sie selbständig entschieden hat, daß das selbstgesetzte Lernziel erreicht wurde? In einer so verstandenen Erwachsenenbildung sind der Maßstab nicht die für alle Teilnehmern gleichen Lernergebnisse, die vorab in ihrer Bedeutung durch außenstehende Urteiler festgelegt werden, sondern die subjektive Bewertung durch den Teilnehmer im Kontext seiner Lebenswelt. Diese Orientierung am subjektiv Bedeutsamen macht es der Wirkungsforschung in der Weiterbildung schwer, zu definieren, was für wen denn nun ‚Erfolg‘ ist und was nicht“ (Reichmann 1997 [1993], S. 121-122). Mit der Aufgabe einer Außensicht auf das Lernen und der Einnahme einer subjektorientierten Perspektive „wird [...] der Lernende als mündiges Individuum und als lebensweltlich eingebundenes Subjekt thematisiert, das vor dem Hintergrund seiner subjektiven Sinn- und Bedeutungshorizonte eigenständige Perspektiven und Interessen entwickelt, an denen sich das pädagogische Handeln orientieren soll“ (Weis 2005, S. 13).

Das Lernen Erwachsener ist demnach „stark subjektiv deutungsabhängig und stellt sich weniger als eine ‚Neukonstruktion‘ von Wissen dar, denn vielmehr als eine ‚Re- oder Dekonstruktion‘ bestehender Emotions-, Deutungs- und Handlungsmuster. Neben den objektiven Faktoren der Lernsituation bestimmen daher vor allem die subjektiven Faktoren der Lernenden (Lernstrategien sowie emotionale, motivationale und volitionale Einstellungen zum Lernen), was in welcher Weise wie angeeignet, weiterverarbeitet und in die Praxis transferiert wird“ (Schüßler 2012, S. 59). Es „treten Teilnehmende häufig bereits mit eigenen Lernprojekten in einen Lernprozess ein (z. B. die Bewältigung kritischer Lebensereignisse), an denen sie beinahe unbewusst weiter arbeiten. Die Veranstaltung dient dann häufig der Klärung dieser subjektiven Lernproblematiken. Dies hat häufig gar nichts mit den offiziellen Lerninhalten zu tun. Würde man nun nur kurzfristig auf den zuvor festgelegten Output schauen, also das, was im Sinne der Lehrziele oder auch Unternehmensziele als Lernerfolg gilt, dann würde man diese subjektiven Lernerfolge möglicherweise nicht erfassen“, so Ingeborg Schüßler (2012, S. 58).

Diese Spezifika der Erwachsenenbildung spielen bei jedem Versuch, die Wirkung von politischen Bildungsveranstaltungen zu ermessen, eine entscheidende Rolle. Es müssen also entsprechend dieser Voraussetzung der Erwachsenenbildung und der subjektiven Souveränität der Teilnehmer:innen angemessene Wege und Methoden der Befragungen und Untersuchungen gefunden werden. Denn monokausal verläuft der Bildungsweg nicht, im Gegenteil: Bildung ist widerständig gegen jede Art der Fremdbestimmung, auch wenn sie von „gut meinenden“ Planer:innen der Veranstaltungen ausgeht. Oft wird übersehen, dass die Teilnehmenden „entschlossen sind, gegen die Welt des akkumulierten Wissens ein Stück ihrer Subjektivität zurückzugewinnen“ (Axmacher 1990, S. 224 f.).

Von dieser philosophisch-anthropologischen Prämisse ausgehend, ergeben sich für die Didaktik der politischen Erwachsenenbildung zentrale, alles in allem konsensfähige Kriterien:

I Lebenswelt- und Alltagsorientierung: Ausgangspunkt, Inhalt und Ziel der Veranstaltungen sollte das sein, was die Adressat:innen und Teilnehmer:innen in ihrem alltäglichen Leben erfahren und bewegt.

- I **Teilnehmendenorientierung:** Die Orientierung an den biografischen Erfahrungen, Sozialisationsverläufen, Vorkenntnissen, Interessen, Bedürfnissen und Erwartungen der an den Veranstaltungen zur politischen Bildung Teilnehmenden ist sowohl konstitutiv als auch legitimierend für die Auswahl der Themen und Inhalte politischer Bildung sowie für den – partizipativen – Verlauf des Seminars, Kurses oder Workshops.
- I **Handlungsorientierung:** Das Ziel politischer Bildung ist, möglichst viele Personen zur Partizipation bei der Regelung der allgemeinen Angelegenheiten im Kleinen wie im Großen zu ermutigen und so, um mit Klafki (1985) zu sprechen, die Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit zu unterstützen. Der Gegenstand der Reflexion ist „die“ Politik, sie ist gleichermaßen auch Aktions- und Handlungsfeld. Damit gewinnt das Attribut „politisch“ eine doppelte Bedeutung.

3.2 Die besonderen Lern- und Bildungswege

Eine grundlegende Voraussetzung bei der Einschätzung der Wirkung politischer Erwachsenenbildung ist die besondere Art und Weise, wie und unter welchen Bedingungen gelernt wird und wie Bildungswege verlaufen. Schon bei einer Untersuchung Anfang der 1970er Jahre wurden die Umstände so beschrieben, dass sie auch heute noch gültig sind. Zu berücksichtigen ist demzufolge

- „1. Der sich weiterbildende Erwachsene hat eine lange und komplexe Lerngeschichte und dadurch ein verfestigtes Lernverhalten, das kaum für den Erwachsenen selber schon gar nicht für den Andragogen (den Dozenten in der Erwachsenenbildung) durchschaubar ist.
2. Der sich weiterbildende Erwachsene verfügt über eingeschliffene Erfahrungen, die die Praktikabilität von Wissen betreffen. [...]
3. Der sich weiterbildende Erwachsene hat einen Status und eine Position im gesellschaftlichen System bezogen oder zugewiesen bekommen, die Elemente seiner Identität sind. Das heißt: der Zusammenhang von Individuum und Gesellschaft hat für ihn eine reale alltägliche, institutionelle und personale Struktur, in der Widersprüche gelöst sind“ (Mader & Weymann 1975, S. 14 f.).

Hinzu kommt, dass „Lern- und Bildungsprozesse [...] sowohl unmittelbare als auch u. U. erst mittel- oder langfristige Wirkungen bei den oder für die Subjekte hervorrufen [können]“ (Zeuner & Pabst 2020, S. 06-3).

Die „Wirksamkeit ist von zahlreichen Faktoren abhängig. Das Thema, die Homogenität der Gruppe, die Vorkenntnisse, die Verwendungssituationen beeinflussen passende Organisationsformen und Methoden. Bei neuen, noch wenig bekannten Themen können kompetente und anregende Vortragende wirkungsvoller sein als Arbeitsgruppen, die sich auf einen Erfahrungsaustausch und Meinungsaustausch beschränken“ (Siebert 2015, S. 30 f.). Einige dieser Faktoren können zwar nicht „objektiv“ überprüft werden, dennoch sind sie wirkungsvoll.

Dilemmata der Wirkungsmessung politischer Bildung

Lernen ist ein subjektiver Prozess, der auf der „Re- oder Dekonstruktion“ bestehender Emotions-, Deutungs- und Handlungsmuster basiert. Jede Person hat eine besondere Art und Weise, wie und unter welchen Bedingungen sie lernt und wie sie Lerninhalte im Kontext persönlicher Bildungswege deutet. „Das, was Referenten vortragen, wird nicht identisch von Zuhörern rezipiert“ (Siebert 2015, S. 30 f.). Hinzu kommt die grundlegende Frage, wie sich die zentralen Ziele politischer Bildung, nämlich Toleranz, Empathie, Solidarität, Kritikfähigkeit, überhaupt messen lassen? Die Wirkungsmessung politischer Bildung entzieht sich einem eindeutigen Input-Output-Schema und -Denken und lässt sich folglich nicht mit den herkömmlichen methodischen Ansätzen messen.

Es gibt einen weiteren Einwand, der aus einer konstruktivistischen Sicht kommt und nicht von der Hand zu weisen ist: „Das, was Referenten vortragen, wird nicht identisch von Zuhörern rezipiert. Ähnliches gilt für die Lektüre: Was

der Leser liest, ist nicht immer das, was der Autor mitteilen wollte“ (ebd., S. 92). Aus diesen Beschreibungen der besonderen Bildungswege von Erwachsenen bleibt festzuhalten, „dass pädagogisch-bildnerisches Handeln nicht zuverlässig bewirkt, was es intendiert; gleichzeitig gehen beschreibbare und erwünschte Effekte nicht unbedingt auf pädagogisch-bildnerisches Handeln zurück“ (Hafeneger & Hufer 2003, S. 14). Klaus Holzkamp (2004, S. 31) hat in diesem Zusammenhang auf den Lehr-Lern-Kurzschluss hingewiesen. „Die Vorstellung, man könne etwa durch Lehrpläne, Lehrstrategien, didaktische Zurüstungen die Lernprozesse eindeutig vorausplanen, also Bedingungen herstellen, unter denen den Betroffenen nichts anderes übrigbleibt, als in der gewünschten Weise zu lernen, [ist] eine Fiktion“ (ebd.).

Daher kann das vorläufige Resümee so lauten: „Was die Veranstalter/-innen und Pädagog/-innen in die ‚Bildungsmaßnahme‘ hineingeben, wird von den beteiligten Menschen mit Lebens- und Lernerfahrungen autonom, souverän und aktiv im Rahmen ihrer Lebens- und Lerngeschichte entschlüsselt, interpretiert, abgelehnt, integriert, für bedeutsam oder unbedeutend empfunden, gelöscht oder weiterentwickelt – je nachdem. Der Reiz in der Erwachsenenbildung liegt doch genau in diesem Eigensinn der an den Veranstaltungen Teilnehmenden. Die Ziele, mit denen die Wirksamkeit von Bildung erfasst werden sollen, sind fremde Vorgaben. Wenn überhaupt, dann kann nur das festgestellt werden, was festgestellt werden soll. Hinzu kommt, dass ein organisiertes politisches Lernen nur Episodencharakter hat, und zwar den eines kleinen Zwischenspiels. Die politische Subjektentwicklung geht dabei und danach ihre eigenen Wege,“ – sei es durch eine interessante Begegnung, die Diskussion mit Freund:innen, die Teilnahme an einer Demonstration, ein anregendes Buch und noch vieles mehr – „und diese sind schlechterdings nicht evaluierbar. Bei den Versuchen, das dennoch zu tun, werden alle Bildungserlebnisse, ‚Aha-Effekte‘ und entscheidenden Denkanstöße ausgeklammert, die sich nicht auf der Skala abfragbarer ‚Ergebnisse‘ befinden. Die Tiefe der emotionalen Qualität einer Seminarsituation, in der gemeinsam gedacht, gesponnen und gelebt wird, bleibt außerhalb der Skalierungsmöglichkeit und der auch noch so ausgefeilten Fragetechnik im Rahmen von Wirksamkeitsmessungen. Bildung ist weitaus mehr als das, was rekonstruiert wird. Wie ‚misst‘ man Toleranz, Empathie, Solidarität, Kritikfähigkeit? Dies sind die zentralen Ziele politischer Bildung“ (Hufer 2018, S. 12 f.).

Alle diese Umstände sind nur schwer, vielleicht letztendlich überhaupt nicht durch entsprechende Forschungsfragen zu erfassen.

4 Methodische Probleme bei einer Wirksamkeitsbemessung – speziell für die politische Bildung

Wenn man, unter Berücksichtigung der genannten Vorbehalte, die Wirkung von politischer Bildung belegen will, dann ergeben sich Probleme bei der Methodik des Verfahrens. Als durchweg „kritisch und abwegig“ bewertet wird „ein Output-orientiertes Messen pädagogischen Handelns“ (Straßer & Petter 2015, S. 11). Es ist „in der Politischen Bildung nur sehr bedingt möglich, politische Handlungs- oder Urteilsfähigkeit und deren Entwicklung zu quantifizieren, also in Zahlen auszudrücken. Eine Wirkungsmessung mit quantitativen Methoden ist daher auch nicht immer sinnvoll“ (Schutti 2020, S. 02-5). Dagegen wird als aussagefähig erachtet, die vorausgegangene Biographie (ebd., S. 26) und ein prozesshaftes, dialogisches Verfahren zu berücksichtigen (siehe Giesecke 2016, S. 153).

Mit welcher Methodik auch immer, es kommt ein gravierendes strukturelles Problem hinzu. Viele der politischen Bildungsveranstaltungen, bei einigen Trägergruppen ist es die Mehrzahl, sind eher Kurzzeitveranstaltungen, z. B. Vorträge. Solche Veranstaltungen sind, allein schon auf Grund ihrer limitierten Dauer, momentane Informationsaufnahmen mit überwiegend flüchtigen Begegnungen mit den übrigen Anwesenden. Die Kommunikation reduziert sich dann manchmal auf das Nachfragen oder allenfalls das kritische Hinterfragen – für mehr bleibt keine Zeit, wodurch sich keine große Nachhaltigkeit entfaltet.

Wenn eine Wirkung bemessen werden soll, dann müssen auch gewünschte oder erwartete Ziele politischer Bildung festgelegt werden. Dabei bleibt „grundsätzlich fraglich [...], ob im Bereich der affektiven Lernziele, also der Einstellungen usw. überhaupt jemals die Ziele so definiert werden können und – für die Bildungsarbeit mit Er-

wachsenen ist dies besonders problematisch – überprüft werden dürfen, weil die Abfrage bestimmter Einstellungen schon einen empfindlichen Eingriff in Persönlichkeitsrechte darstellen kann“ (Sussmann 1985, S. 16). Dieser Zweifel ist gerade für politische Bildung berechtigt, denn „[z]um einen geht es um die Vermittlung von Wissen und Kompetenz, zum anderen um die Reflexion des Vermittelten – und in der Folge auch um Einstellungs- und Verhaltensänderungen“ (Uhl, Ulrich & Wenzel 2004, S. 11). Es „besteht weitgehende Einigkeit darüber, dass sich die Kausalwirkungen solcher ‚weichen‘ Programme nicht messen lassen“ (ebd., S. 19).

Schließlich gibt es noch ein weiteres, alle Befragungen betreffendes grundsätzliches Problem. Denn „auch der geschickteste Fragebogen (Interview) ist eine Fessel, die dem Befragten vom Fragenden angelegt wird. Das Frage-raster ist durch den Forscher fremdbestimmt und eventuell aus der Sicht der Befragten ganz oder teilweise irrelevant. Und schließlich ist das Befragen selbst bereits eine Interaktion, die wie jede Interaktion ein wechselseitiges Aushandeln der jeweiligen Sichtweisen einschließt. So wird also von Frage zu Frage eine neue Welt ‚produziert‘, die der besonderen Situation des Befragtwerdens angemessen ist, im alltäglichen sozialen Handeln der Befragten aber verhaltensirrelevant sein kann“ (Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen 1976, S. 346).

Wer sich also auf den Weg begibt, die Wirkung politischer Bildungsveranstaltungen zu erforschen mit dem Ziel, sie zu belegen, der oder die steht vor einem Dilemma, das mit den herkömmlichen methodischen Ansätzen nicht zu lösen ist: „Aus den komplexen, hochgradig auf Interaktionsprozessen beruhenden Eigenheiten des zu evaluierenden Feldes ergibt sich, dass standardisierte, hypothesenprüfende Forschungsansätze die dort auftretenden Prozesse und Effekte (Wirkungen) allein schon deshalb nicht hinreichend zu erfassen vermögen, da diese vielfach unbekannt sind und erst ‚entdeckt‘ werden müssen“ (Uhl, Ulrich & Wenzel 2004, S. 21). Es müssen also Wege und Formen für die Beschreibung der Wirksamkeit politischer Bildung gefunden werden, die ihrer Komplexität gerecht werden.

5 Vorliegende Untersuchungen und ihre Ergebnisse

Aus bisher vorliegenden Forschungen zur Wirkung politischer Bildung sollen nun deren Vorgehensweisen und Ergebnisse vorgestellt werden. Wichtige Studien dazu sind:

- Ahlheim, K., & Heger, B. (2006). *Wirkungen politischer Erwachsenenbildung. Eine empirische Untersuchung in Nordrhein-Westfalen*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Becker, H. (2011). *Praxisforschung nutzen, politische Bildung weiterentwickeln – Studie zur Gewinnung und Nutzbarmachung von empirischen Erkenntnissen für die politische Bildung in Deutschland. Ein Projekt der Arbeitsgemeinschaft deutscher Bildungsstätten (AdB) mit dem Bundesausschuss politische Bildung (bap)*. Essen/Berlin: Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten für den Bundesausschuss Politische Bildung.
- Mader, W., & Weymann, A. (1975). *Erwachsenenbildung. Theoretische und empirische Studien zu einer handlungsorientierten Didaktik*. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt.
- Pabst, A., & Zeuner, C. (Hg., 2021). *„Fünf Tage sind einfach viel zu wenig.“ Bildungszeit und Bildungsfreistellung in der Diskussion*. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.
- Straßer, P., & Petter, I. (2015). *Wirkungen politischer Erwachsenenbildung. Eine Machbarkeitsstudie*. HVHS Hustedt: Books on Demand.
- Sussmann, R. (1985). *Außerschulische Politische Bildung. Langfristige Wirkungen*. Opladen: Springer VS.

Nach einer Einführung in diese Arbeiten werden die für das vorliegende Gutachten bedeutsamen Aussagen und Ergebnisse durch zitierte Passagen wiedergegeben.

Methodische Probleme der Wirkungsmessung

- a) Die jeweils speziellen Konstellationen und Interaktionen in den Veranstaltungen lassen eine kausale Bemessung von möglichen Ergebnissen bzw. Wirkungen nicht zu. (Ansgar & Weymann)
- b) Das Verhältnis von Input und Output lässt sich nicht erkennen. (Ahlheim/Heger)
- c) Standardisierte Fragebögen und vergleichbare Verfahren wurden als untauglich angesehen (Sussmann, Ahlheim & Heger, Becker)
- d) Am Ende wurde eine Einstellungsänderung nicht erkannt. (Weymann & Mader, Sussmann)
- e) Es konnten verstärkende Impulse für den eigenen Standpunkt, die Aktivitäten, gesellschaftliches Handeln und Engagement festgestellt werden. (Sussmann, Becker, Pabst & Zeuner)
- f) Eindeutig verbessert sind Wissen und Informationen der Teilnehmer:innen. (Becker, Pabst & Zeuner)
- g) Die (Selbst-)Sicherheit, argumentativ Positionen zu vertreten, wird gestärkt. (Becker, Straßer & Petter)
- h) Das weitere Lerninteresse ist gestiegen. (Zeuner & Pabst)
- i) Für die weitere Biografie der an den Veranstaltungen Teilnehmenden ist politische Bildung bedeutsam. (Ahlheim & Heger, Pabst & Zeuner)

Mader & Weymann 1975

In ihrer Studie legen der Bremer Erwachsenenbildner Wilhelm Mader und der Bielefelder Soziologe Ansgar Weymann die „soziale Ausgangssituation am Beginn eines institutionalisierten Weiterbildungsprozesses, in dem ‚vergesellschaftete Menschen‘ aufeinandertreffen und sich neu zu definieren haben“ (Weymann & Mader 1975, S. 15), zugrunde und beobachten durch Interaktionsanalysen den Prozess in Seminaren zur politischen Bildung. Thematisch geht es um „Sozialismus“ und „soziale Marktwirtschaft“, wozu drei Institutionen, eine Volkshochschule, eine Akademie in kirchlicher Trägerschaft, ein Gewerkschaftshaus, Veranstaltungen anboten. Die Voraussetzungen der Hörer:innen, ihre Einstellungen zu den Themen und die Lernerfolge wurden in der Auswertung u. a. mittels Faktorenanalysen analysiert. Folgende Ergebnisse sind für die Betrachtung der Wirksamkeit interessant:

„Das Aushandeln von ‚Sachfragen‘ und von Rollen ist gerade in solchen Kursen [der politischen Bildung, KPH/JT] kaum zu trennen. Der Interaktionsprozeß beinhaltet genaugenommen ein Verhandeln von Interpretationen der gesamten Wirklichkeit. [...] Der Ausgang von Interpretationsprozessen ist schwer vorauszusehen. Da das Wesentliche an der Interaktion das ‚Aushandeln‘, ‚Neudefinieren‘ von Rollen und Interpretationen ist, ist das typische und auch gewünschte Ergebnis das Entstehen von etwas ‚Neuem‘. [...] Es „entsteht [...] durch das Zusammentreffen und die Interaktion der Teilnehmer eine *einmalige Konstellation*, die es zuvor noch nicht in gleicher Weise gegeben hat, und die sich auch nicht wiederholen wird“ (ebd., S. 150).

Die „äußerlichen Bedingungen jeder Arbeit von Erwachsenen [sind]:

- Der Erwachsene hat ein verfestigtes Lernverhalten.
- Der Erwachsene hat erprobte Maßstäbe für die Praktikabilität von Wissen.
- Der Erwachsene besitzt Status und Position, die er in der Regel mühsam erworben hat und die er zu verteidigen trachtet“ (ebd., S. 151).

„Die Inspektion der Polaritätsprofile und die versuchsweise Messung von Einstellungswandel bei den 8 Kursen hatte enttäuschende Ergebnisse hinsichtlich des Versuchs ‚Lernerfolge‘ aufzuzeigen erbracht. Nachweisbarer Einstellungswandel, verursacht durch die Teilnahme an Kursen politischer Bildung, gemessen als Veränderung der Assoziationsstruktur, ist kaum vorhanden“ (ebd., S. 206).

Sussmann 1985

Die erkenntnisreiche Einzelfallstudie von Rudolf Sussmann, ehemaliger Referent in der Bayerischen Landeszentrale für politische Bildungsarbeit, richtete ihren Fokus auf die langfristige Wirksamkeit politischer Bildung. Mittels freier Interviews mit ehemaligen Teilnehmenden, 10 bis 13 Jahre nach Teilnahme an einer Seminarreihe zur Deutschlandpolitik, sollte Aufschluss über Wirkungen, deren Art und ob sie den vorherigen Erwartungen der Teilnehmenden entsprachen, erlangt werden. Im Rahmen der Publikation diskutiert Sussmann methodische Ansatzpunkte und Fallstricke zur Erfassung von Wirksamkeit:

„Die Befragung der Teilnehmer am Ende eines Seminars ist [...] nur ein bedingt taugliches Mittel. Sie findet in der nichtalltäglichen Ausnahmealmosphäre eines Seminars statt. Auch wenn die Gefahr, daß die Teilnehmer als erwünscht vermutete Urteile abgeben (um nicht undankbar zu erscheinen und um wieder eingeladen zu werden), nicht überschätzt werden soll, die Versuchung besteht immerhin, wie Veranstaltungen aus der eigenen Praxis bezeugen können. Mit der Rückkehr in den Alltag und zunehmendem Abstand zum Seminar verschieben sich die Perspektiven. Was in dieser einen Ausnahmewoche von großer Bedeutung schien, wird geringer, relativiert sich vielleicht gegenüber dem, das zuerst kaum beachtet wurde. [...] Damit soll nun nicht eine Wirkungskontrolle, wie auch immer geartet, während oder am Ende einer Veranstaltung in Bausch und Bogen verteuft werden, wohl aber die Zweifel an ihrer (uneingeschränkten) Aussagekraft bestärkt werden“ (ebd., S. 10).

„Es soll vielmehr der Versuch unternommen werden, nach einem längeren Zeitraum festzustellen, ob überhaupt Wirkungen dieses konkreten Seminars, also nicht nur Erfolge im Sinne der Zielsetzung festgestellt werden können und gegebenenfalls, welcher Art diese Wirkungen sind, aber doch auch, ob erwartete Wirkungen eingetreten sind oder nicht. Aufgrund dieser Überlegungen mußte ein standardisiertes und formalisiertes Verfahren zur Feststellung der Wirkungen, etwa in einem Fragebogen, als untauglich verworfen werden. Denn über Art und Umfrage, ja überhaupt aber das Vorhandensein solcher Wirkungen, bestanden zunächst nur Vermutungen. Deshalb wurde ein freies, nicht standardisiertes und nicht formalisiertes Interview als Methode zur Feststellung der Wirkung dieses konkreten Seminars gewählt. [...] Auch die Probleme eines solchen Verfahrens wurden gesehen. Nach dem langen Zeitraum, der zwischen dem Interview und dem Abschluß des gesamten Seminarkomplexes bestand, 10 – 13 Jahre, mußte dem Interviewer bewußt sein, daß die Einflüsse der intentionalen politischen Bildung, wie sie auf dem Seminar vorgenommen wurde, nur sehr schwer zu isolieren sind“ (ebd., S. 22 f., s. a. S. 25).

Die Probleme, nach einer so langen Zeit die Wirkung eines Seminars belegen zu wollen, liegen auf der Hand. Die mitgeteilten Kenntnisse konnten zwischenzeitlich „ebenso von anderen Instanzen vermittelt [worden sein]“ (ebd., S. 25); „aus dem Vorhandensein solcher Kenntnisse konnte noch nicht zwingend auf eine Wirkung des Seminars geschlossen werden“ (ebd.). Das Bildungsziel kann zwar erfragt, aber nicht „monokausal“ auf den Besuch einer politischen Bildungsveranstaltung zurückgeführt werden (vgl. ebd., S. 28).

„Nach einem Zeitabstand von zehn bis vierzehn Jahren lassen sich folgende Wirkungen feststellen. [...] An den Referenten erinnern sich fast alle Teilnehmer, dabei bemerkenswerterweise weniger an seine äußere Erscheinung als an sein glaubwürdiges Engagement. [...] Die Teilnehmer erinnern sich zwar besser an auf dem Seminar vermittelte Kenntnisse, als nach der langen Zeit erwartet werden durfte. Allerdings sind die Erinnerungen an Methoden, die das Seminar vermittelt hat, auffallend besser als inhaltliche Erinnerungen. [...] Eine Einstellungsänderung wurde in der Einschätzung der meisten Teilnehmer durch das Seminar nicht erreicht. [...] Die meisten Teilnehmer wollen von dem Seminar keinen im nachhinein noch erkennbaren Aktivitätsimpuls ausgehen sehen. [...] Von den wenigen Teilnehmern, die einen Aktivitätsimpuls im nachhinein noch ausmachen können, sagen die meisten, daß das Seminar vor allen Dingen verstärkende Impulse bzw. Impulse der Art gegeben hätte, bisher emotional für richtig Empfundenes nun rational durchschauen zu können. Nahezu einhellig sagen die Teilnehmer, der größte Nutzen des Seminars liege darin, das komplexe Gebiet der Politik ein wenig durchschauen zu können“ (ebd., S. 109-111).

Ahlheim & Heger 2006

Mit quantitativen und qualitativen Erhebungsmethoden wollten die beiden Essener Erwachsenenbildungswissenschaftler Klaus Ahlheim und Bardo Heger die Realität und die Wirkung politischer Erwachsenenbildung erschließen. Die Untersuchung bezieht sich auf Nordrhein-Westfalen, da es ein Bundesland „mit ausgeprägter Weiterbildungstradition und erprobter Weiterbildungsvielfalt“ ist (Ahlheim & Heger 2006, S. 7). Mit ergiebigem statistischem Material wird die Situation politischer Erwachsenenbildung dargestellt. Expert:innen der politischen Erwachsenenbildung geben in Interviews Auskunft über ihren beruflichen Werdegang, ihr Professionsverständnis und ihren Arbeitsalltag.

„Methodisch haben wir uns [...] für eine Interviewform entschieden, die [...] durch eine flexibel dem Gesprächsverlauf angepasste Orientierung an einem Leitfaden den thematischen Bezug und die Vergleichbarkeit der Interviews gewährleistet [...]“ (Ahlheim & Heger 2006, S. 180).

„Mit unserer Entscheidung für die qualitative Methode haben wir mit der wesentlichen Erkenntnis Ernst gemacht, dass die Wirkung politischer Bildung exakt nicht zu erheben und eindeutig zweifelsfrei zu beschreiben ist. Wir haben aber nach – bleibenden und nachhaltigen – Wirkungspuren gesucht, bewusst jenseits des Mess- und Bezifferbaren“ (ebd., S. 199).

„Insgesamt finden sich in den Interviews zahlreiche, kleine, nebenbei formulierte Hinweise darauf, dass Veranstaltungen der politischen Erwachsenenbildung nachhaltige, biographisch wichtige Wirkungen hinterlassen haben, die sich freilich einem eindeutigen Input-Output-Schema und -Denken entziehen“ (ebd., S. 195).

„Politische Erwachsenenbildung, so können wir exemplarisch zeigen, kann biographisch von zentraler Bedeutung sein, in vielen Fällen eine ‚Erfolgsgeschichte‘, die der öffentlichen Förderung allemal wert ist, auch wenn sich jeweils aktuell Nutzen und Wirkung, Leistung und Aufwand, Input und Output so exakt nicht berechnen lassen“ (ebd., 2006, S. 225).

Becker 2011

Gegenstand dieser Publikation ist „eine Bestandsaufnahme des Forschungsstandes sowie eine Analyse ausgewählter wissenschaftlicher Befunde zur politischen Bildung“ (Becker 2011, S. 2). Aufgenommen wurden u. a. Forschungsergebnisse zu den Teilnehmenden sowie zu den Effekten politischer Bildungsarbeit. Der Titel der Arbeit verdeutlicht die Absicht des Vorhabens: „Praxisforschung nutzen, politische Bildung weiterentwickeln – Studie zur Gewinnung und Nutzbarmachung von empirischen Erkenntnissen für die politische Bildung in Deutschland“. Die Autorin Helle Becker war zu diesem Zeitpunkt mit ihrem Büro „Expertise & Kommunikation für Bildung – Essen“ tätig, heute leitet sie die „Transferstelle politische Bildung“ in Essen. Folgende Ergebnisse sind für das vorliegende Gutachten relevant:

„So scheint es konsensfähig, dass ‚die Tatsache, dass die Wirkung solcher Bildungsmaßnahmen nicht standardisierbar ist und eine einfache lineare Kausalität von Ursache und Wirkung hier nicht greift, [...] nicht von der Notwendigkeit [befreit], sich der Frage nach ihren Ergebnissen zumindest zu stellen.‘ In der Praxis tun dies [...] 87 % der Bildungseinrichtungen dadurch, dass sie die eigenen Bildungsangebote selbst und zu 11 % auch fremd evaluieren und dabei in 98 % der Fälle nach der Zufriedenheit der Teilnehmenden und zu 57 % bzw. 56 % nach dem Transfer der Bildungserfahrungen in den Alltag bzw. nach dem Wissenszuwachs bei den Teilnehmenden fragen. [...]. Es war der spezifische Recherche- und Analyseauftrag des Projekts, Untersuchungen zu finden und zu sichten, die Aussagen zu ‚Effekten‘ politischer Bildungsarbeit machen, zu dokumentieren, welche Effekte beschrieben werden, wie diese definiert bzw. anhand welcher Kriterien diese dargestellt werden und ob Aussagen gemacht werden zum Zusammenhang von Maßnahmemerkmalen (Formate, Themen, Methoden, Personal, Orte, Zielgruppen u. a.) und festgestellten Effekten. Mögen die Motive und die Erwartungshaltung der Träger bei der Formulierung dieser Untersuchungsfrage

gen im Einzelnen unterschiedlich gewesen sein – sicherlich spielten auch Hoffnungen auf ‚Belege‘ für die politisch-strategische Argumentation eine Rolle –, so kann man doch davon ausgehen, dass alle die förderpolitischen Gefahren ebenso vor Augen hatten, wie ihnen die erkenntnistheoretischen und forschungslogischen Schwierigkeiten einer Wirkungsforschung im pädagogischen Handlungsfeld bewusst waren“ (ebd., S. 107 f.).

Die Ergebnisse der Metanalyse der Forschungsergebnisse zeigt:

„Auch wenn die bisherige Untersuchungsbasis schmal ist, zeigen die Befunde, dass politische Bildungsmaßnahmen in der Lage sind, intendierte Bildungseffekte hervorzubringen. So berichten in allen Studien die befragten Teilnehmenden oder Verantwortlichen davon, dass die Maßnahmen dazu verholffen haben

- umfassender informiert zu sein, politische und gesellschaftliche Zusammenhänge zu verstehen und Denkanstöße aufzunehmen,
- einen eignen politischen Standpunkt zu entwickeln, zu vertiefen oder zu festigen,
- eigene Anschauungen zu überdenken, die Sichtweise zu verändern oder Vorurteile zu korrigieren,
- das politische Geschehen im Anschluss aufmerksamer zu verfolgen,
- mit anderen Menschen im eigenen Umfeld (Familie, Beruf, Clique) verstärkt über politische Themen zu diskutieren,
- vorhandenes Engagement zu stärken oder zu neuem anzuregen,
- besser den eigenen Standpunkt zu vertreten, zu argumentieren und zu präsentieren.

Dabei kann oft der klassische Dreischritt nachvollzogen werden: Es wird Wissen vermittelt, die eigene Meinung gebildet und es werden Handlungsmöglichkeiten erfahren. Der Anteil derjenigen, die entsprechende Aussagen bestätigen, liegt im Durchschnitt bei 30 bis 50 % der Beteiligten“ (ebd., S. 157).

Straßer & Petter 2015

Die Forschungsfrage dieser Studie war es, „den Zusammenhang von Lehr-Lernkultur (Ort, Zeit, Methoden, Inhalte etc.) und individuellen Wirkungszuschreibungen im Kontext der eigenen Biografie der Teilnehmenden zu verdeutlichen“ (Straßer & Petter 2015, S. 17). Für dieses Vorhaben wurde „ein Erhebungs- und Auswertungsverfahren entwickelt und erprobt, das es ermöglicht, sowohl einen Überblick über individuelle Wirkungszuschreibungen zu erhalten als auch Einblicke in biographische Hintergründe zu geben und somit Wirkungszuschreibungen transparent zu machen. Untersucht wurden 14 Akademiekurse der Heimvolkshochschule Hustedt e.V. sowie in einer Längsschnittbefragung 11 ehemalige Teilnehmende, hinzu kommen Experteninterviews mit Lehrenden“ (ebd., S. 39). Peter Straßer war in Hustedt pädagogischer Mitarbeiter, Isabell Petter war wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung der Universität Hannover. Einige zentrale Ergebnisse sind:

„So berichten viele Teilnehmenden unter anderem davon, wie durch den Akademiekurs ihre eigene politische Position und Haltung gestärkt wurde, sie neue Sichtweisen kennengelernt und neues Selbstvertrauen, Kritikfähigkeit und Neugierde gewonnen haben. Die Wirkungszuschreibungen der Teilnehmenden decken sich damit mit Zielbeschreibungen, wie sie von Dozierenden in den Interviews geäußert wurden“ (Straßer & Petter 2015, S. 105 f.).

„Die Wirkung des Akademiekurses wird [...] von einigen Teilnehmenden als ‚Katalysator‘ beschrieben, als Bestätigung und Bekräftigung des eigenen Engagements“ (Straßer & Petter 2015, S. 107 f.).

Pabst & Zeuner 2020

Die Bedeutung von Bildungsfreistellungs-, Bildungsurlaubs- und Bildungszeitgesetzen für die daran Teilnehmenden festzustellen, ist das Ziel der Untersuchung der Erwachsenenbildungswissenschaftlerinnen Antje Pabst und Christine Zeuner von der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg. Durchgeführt wurden dazu 27 explorativ-narrative leitfadengestützte Interviews mit Mehrfachteilnehmenden von gesellschaftspolitischen und berufsbezogenen Seminaren im Rahmen der Bildungsfreistellung. Die Erfahrungsberichte von Teilnehmenden zeigen „weshalb sie insbesondere bestimmte Lern- und Vermittlungsformen besonders schätzen, da sie ihnen eine intensive und kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlich aktuellen Themen bietet, über eine rein kognitive Wissensvermittlung hinausgehen und authentische Begegnungen sowie kommunikative Auseinandersetzungen in einer Lerngruppe mit Menschen ermöglichen, die ihnen im Alltag nicht ohne Weiteres begegnen“ (Pabst & Zeuner 2021, S. 31 f.). Die hier wiedergegeben Aussagen entstammen einem Kurzbeitrag der beiden Autorinnen. Die vollständige Studie ist im Erscheinen.

„So reflektierten die Interviewpartner:innen Veränderungen in Bezug auf:

- Kognitive Dimensionen, indem die Aneignung von neuem Wissen zu erweitertem Urteilsvermögen, zu Kritik- und Reflexionsfähigkeit führte.
- Vielfältige Entwicklungen, die auf die Entfaltung von Lerninteressen, subjektiven Lernerfahrungen (individuell und kollektiv) sowie Lernergebnissen zurückzuführen sind.
- Handlungsfähigkeiten und -perspektiven bezogen auf das Privatleben, gesellschaftliches oder politisches Engagement oder den Beruf.
- Biographische Wandlungsprozesse, die v.a. langfristige berufliche Umorientierungen oder auch Berufswechsel zur Folge hatten“ (Zeuner & Pabst 2020, S. 11-5 –11-6).
- „Die InterviewpartnerInnen bestätigen aus subjektiver Sicht viele der seit Jahrzehnten im Sinne von Erwartungen diskutierten Wirkungen, die mit der Teilnahme an Bildungsfreistellung verbunden sind“ (ebd., S. 11-7).

Das sind zwar keine umfassenden, aber doch eindeutige Indizien, die eine Wirkung von politischer Bildung belegen. Ein unübersehbares Indiz, dass politische Bildung einen Erfolg hat, liefert der Blick in die Praxis: „Wir können [...] aus der Tatsache, dass Leute wiederkommen zu Veranstaltungen, schließen, dass das Angebot, was wir ihnen machen, für sie von Interesse ist und dass sie da was mitnehmen. Sonst würden sie ja kaum kommen“ (Interviewaussage in Fritz, Maier & Böhnisch 2006, S. 158).

6 Voraussetzungen für die Wirkung politischer Bildung und politischen Lernens

Für eine Beurteilung der Wirkung von politischen Bildungsveranstaltungen mit Erwachsenen sind Forschungsergebnisse aus der Erkenntnistheorie bzw. der Kommunikationstheorie/-psychologie und der Persönlichkeits- und Sozialpsychologie von Bedeutung. Sie verweisen auf Möglichkeiten, aber auch auf Hindernisse bei der Aufnahme von neuen Erkenntnissen und erweitertem Wissen. Vier Themenfelder sind aufschlussreich, gerade wenn es um die Betrachtung geht, wie Bildungsveranstaltungen gegen rechtsextreme und rechtspopulistische Einstellungen zu bewerten sind: die Psychologie der Vorurteile, die Theorie der kognitiven Dissonanz, der autoritäre Charakter sowie die Erkenntnistheorie des Konstruktivismus. Die Forschungen darüber haben – untereinander auch widersprüchliche – Erkenntnisse hervorgebracht, die den Kern politischer Erwachsenenbildung treffen und eine erhebliche Bedeutung für die Frage haben, wie politische Bildung wirkt und wo ggf. ihre Grenzen sind. Vor der näheren Betrachtung soll darauf hingewiesen werden, dass Erwachsene bereits einen Teil ihrer Biographie und ihrer politischen Sozialisation hinter sich haben, bevor sie Veranstaltungen der politischen Bildung besuchen. Viele von ihnen kommen mit gefestigten Einstellungen, gesichert erscheinenden Meinungen und vermeintlich unverrückbaren Überzeugungen in die Kurse und Seminare. Der Idealfall für Bildung wäre Offenheit und Zweifel – auch das gibt es.

Wirkungsmöglichkeiten politischer Bildung

Die vier vorgestellten erkenntnis-, kommunikations- und lerntheoretischen Felder haben für die Bildungsarbeit gegen rechtsextreme, rechtspopulistische und fundamentalistische Ideologien und Doktrinen eine große Relevanz. Alle Forschungsergebnisse stimmen darin überein, dass eine normative, belehrende oder appellative Pädagogik ohne Wirkung ist – im Gegenteil, sie würde Abwehr schaffen und somit feste politische Einstellungen und ideologische Positionen weiter verstärken. Das, was im Laufe eines Lebens durch Erziehung und Sozialisation an Einsichten, Haltungen und Erkenntnissen erworben worden ist, ist auf diese Art und Weise kaum, vermutlich überhaupt nicht zu korrigieren.

Allerdings kann auf Grund der vorgestellten Befunde übereinstimmend festgehalten werden, dass soziale Begegnungen auch starre Denkmuster erschüttern können. Das ermöglicht eine produktive widersprüchliche Erfahrung, nämlich die von Ambiguität, und damit das Infragestellen von Stereotypen und Vorurteilen. Die Atmosphäre in einer solchen Gruppe, Offenheit, Akzeptanz und Toleranz, gibt auch denjenigen Anlass zum Neu- und Umdenken, die dazu zunächst einmal nicht in der Lage sind.

Schließlich wird jeweils nicht ausgeschlossen, dass Informationen, auch sich widersprechende, Anlass geben, bisherige mentale und kognitive Sicherheiten zu überprüfen und ggf. zu ersetzen. Die Überzeugung von der Kraft der Rationalität und Vernunft bleibt bestehen. Das alles erfordert zwar Zeit und pädagogische Beharrlichkeit, doch die Hoffnung auf eine länger- oder gar langfristige Wirkung des in Veranstaltungen zur politischen Bildung Erlebten und Erfahrenen hat ein solides Fundament.

6.1 Die Psychologie der Vorurteile

Wenn politische Bildung Menschen ermutigen und überzeugen will, sich gegen Rechtsextremismus, Rassismus und Xenophobie zu engagieren, und wenn sie dabei für wechselseitige Akzeptanz der Menschen in einer Gesellschaft vielfältiger Herkunft, Lebensstile, Kulturen und Religionen wirbt, stoßen die Veranstalter:innen auf mitunter heftige Widerstände. Der Grund sind vorhandene, über die Jahre aufgebaute und gepflegte Vorurteile bei den Adressat:innen und Teilnehmer:innen. Das kann zu Widerständen in den Veranstaltungen führen, aber auch zur Weigerung, sich auf entsprechende Angebote einzulassen. Umgekehrt wollen bereits vorhandene Urteile, also Vorurteile, auch bestätigt werden. Wer entsprechende Einstellungen gegen Rechtsextremismus etc. hat, der oder die wird auch solche Veranstaltungen besuchen.

Eine grundlegende Arbeit zur Vorurteilsforschung stammt von Gordon W. Allport (1897 – 1967), Harvard Professor, dessen 1954 erschienenes Buch „The Nature of Prejudice“, in Deutschland 1971 erschienen unter dem Titel „Die Natur des Vorurteils“, eine Fülle von Erklärungen zur Entstehung und Wirkung von Vorurteilen enthält (Allport 1971). Er hat damit „ein Fundament für die wissenschaftliche Erforschung von Vorurteilen“ geschaffen, das „noch heute neue wissenschaftliche Studie inspiriert“ (Banaji & Greenwald 2015, S. 15). Vorurteile sind nach Allport durchaus charakteristisch für den Menschen und nur schwer zu korrigieren: „Jemand hat mal gesagt, es sei leichter, ein Atom zu zertrümmern als ein Vorurteil“ (ebd., S. 9). Und: „Kein Winkel der Welt ist frei von Gruppen-Vorurteilen. Gefesselt an unsere jeweiligen Kulturen sind wir alle [...] Bündel von Vorurteilen“ (ebd., S. 18). Allport hat Vorurteile so definiert: „Vielleicht lautet die kürzeste aller Definitionen des Vorurteils: Von anderen ohne ausreichende Begründung schlecht denken. Diese knappe Formulierung enthält die beiden wesentlichen Elemente aller einschlägigen Definitionen, den Hinweis auf die Unbegründetheit des Urteils und den Gefühlston“ (ebd. S. 20). Vorurteile haben keinen einfachen Entstehungsgrund, sie haben eine „mehrfache Verwurzelung“ (ebd., 12): Erklärbar sind sie z. B. aus der Geschichte, den sozio-kulturellen Gegebenheiten einer Gesellschaft, der Psychologie der Menschen – vor allem, wenn diese Frustrationen erfahren haben (ebd., S. 214-226). Vorurteile schaffen Sicherheit: „Wie Pfade durch den Urwald stiften sie Ordnung in unserem Lebensraum“ (ebd., S. 185). Vorurteile sind nicht nur gedankliche Produkte und Ideen-

gespinste. Vorurteile werden ausagiert: „Jede negative Einstellung neigt dazu, sich irgendwann und irgendwo auch in Handlungen auszudrücken“ (ebd., S. 28). Allport nennt die folgende Skala von immer stärker werdenden Handlungsmöglichkeiten: 1. Verleumdung, 2. Vermeidung (des Kontaktes), 3. Diskriminierung, 4. körperliche Gewaltanwendung, 5. Vernichtung (ebd., S. 28-29).

Eine wesentliche Ursache für die Entstehung von Vorurteilen sieht Allport in der Erziehung eines Kindes. Er bietet Belege für den „Nachweis, dass kindliche Vorurteilhaftigkeit mit Erziehungsstilen zusammenhängt“ (ebd., S. 304). Eine „strenge Familienatmosphäre“ ist für die Entwicklung von Vorurteilen „entschieden“ verantwortlich (ebd.). Das Fazit: „Ohne die vorliegenden Beweise zu überdehnen, kann man annehmen, dass Kinder, die zu hart behandelt werden, zu streng bestraft oder unentwegt kritisiert werden, mehr dazu neigen, Persönlichkeiten zu entwickeln, bei denen Gruppenvorurteile eine herausragende Rolle spielen. Entsprechend entwickeln Kinder aus entspannten und sicheren Elternhäusern, die liberal und liebevoll erzogen wurden, wahrscheinlich mehr Toleranz“ (ebd., S. 306). Wenn das zutrifft, und dafür spricht vieles (siehe Ahlheim 2001, S. 18-24), dann wäre ein lohnender präventiver Ansatz eine aufklärende Bildungsarbeit mit Eltern und Erzieher:innen. Vorurteile sind also nicht naturgegebene, sondern erlernte und erworbene Denkmuster: „Kein Kind wird mit Vorurteilen geboren. Seine Vorurteile sind immer erworben“ (Allport, S. 329).

Das gibt Hoffnung für die Wirkungsmöglichkeit politischer Bildung. Denn wenn Vorurteile erlernt worden sind, dann können sie sicherlich auch „verlernt“ werden. Wenn Vorurteile in bestimmten sozialen Strukturen gebildet werden, dann können sie durch andere soziale Begegnungen auch irritiert und erschüttert werden. Diese Vermutung wird von Allport gestützt, denn er legt Ergebnisse von Untersuchungen vor, mit denen er zeigt, „dass Bekanntschaften mit Mitgliedern und Wissen über Minderheiten tolerante und freundliche Einstellungen verstärken“ (ebd., S. 273). Begegnungen und Kontakte mit Angehörigen der Gruppen, die mit Vorurteilen belegt sind, „erzeugen ein besseres Wissen über Minderheiten und können so zur Verminderung von Vorurteilen beitragen“ (ebd.). Und noch ein Erkenntnis Allports gibt Anlass zum Optimismus: „Wir müssen zugeben, dass die reine Information weder die Einstellung noch das Verhalten notwendig verändert. [...] Zugleich haben wir keinerlei Beweise, dass gute Tatsacheneinformation in irgendeiner Weise schadet. Vielleicht braucht ihre Wirkung längere Zeit und treibt doch langsam Keile von Zweifel und Unbehagen in die Stereotype des Vorurteilsbetroffenen. [...] Tatsachen sind vielleicht nicht genug, aber dennoch sind sie unentbehrlich“ (ebd., S. 483).

Neuere Forschungen bestätigen, „dass man [...] Vorurteilen durch bewusstes Denken und Handeln entgegenwirken kann“ (Huddy, Gutting & Feldman 2022, S. 326). Soziale Vorurteile (also solche, die sich diskriminierend gegen andere Menschengruppen richten) werden erworben und durch gesellschaftliche Instanzen vermittelt. Es gibt mächtige und durchsetzungsfähige Interessen, die viel in Bewegung setzen, damit negative Vorausurteile bestehen bleiben und gepflegt werden. „Mit den Vorurteilen wird auch Politik gemacht, an den Stammischen und Kathedern, in den Redaktionsstuben und Plenarsälen, bei Sonntagspredigten und Wahlkämpfen. Vorurteile sind gewissermaßen der (verborgene) Grundstoff der Politik, dort, wo Herrschaft erlitten und ertragen, und da wo Herrschaft ausgeübt und perpetuiert wird“ (Ahlheim 2007, S. 7). Um gegen die „Gewalt des Vorurteils“ (ebd., Titel) anzugehen, bedarf es Beharrlichkeit und der Bereitschaft, auch Rückschläge in Kauf zu nehmen: „In der Praxis bedeutet die zur Überwindung von Vorurteilen und zur Auflösung von Feindbildern notwendige Anstrengung zähe Kleinarbeit, d.h. Forschung, deren Resultate mit präzisen Informationen und rationalen Argumenten Aufklärung leisten gegen Trugbilder, Mythen, Illusionen, die politisch instrumentalisiert Schaden stiften“ (Benz 2020, S. 52 f.).

Der hier zum Ausdruck kommende Glaube an die Kraft der Aufklärung und Vernunft blendet allerdings die Kraft der Gefühle und Emotionen aus. Daher wird in jüngster Zeit für eine „Politische Bildung mit Gefühl“ plädiert (Besand, Overwien & Zorn 2019). Denn: „Immerhin gäbe es so ein Bewusstsein über verborgene Dimensionen des Lernprozesses und damit die Möglichkeit auf Bearbeitbarkeit“ (ebd., S. 19). Anders wäre auch ein emotionalisierendes Thema wie die Vorurteilsstrukturen nicht zu bearbeiten. Es kommt aber darauf an, mit einer „Kraft des überschreitenden Denkens“ (Negt 2010, S. 383) die Zusammenhänge herzustellen und zu begreifen (ebd., S. 30).

6.2 Wie neue Informationen abgewehrt oder angenommen werden

Eine erkenntnisreiche Auskunft darüber, welche Wirkungen neue Informationen auf die Meinungsbildung haben, liefert die „Theorie der kognitiven Dissonanz“ des US-amerikanischen Sozialpsychologen Leon Festinger (1919 – 1989) (Festinger 2012). Er beschäftigte sich damit, wie Menschen reagieren, wenn sie mit Widersprüchen zu ihren bisherigen Meinungen konfrontiert werden und wie sie gegenteilige Informationen, Ansichten und Meinungen verarbeiten. Der Ausgangspunkt ist die im Alltag nachvollziehbare Feststellung, dass eine Nachricht, Information oder Argumentation, die im Widerspruch zu einer eigenen Erkenntnis steht, Unruhe schafft und zunächst abgewehrt wird. Denn sie bewirkt, wie Festinger es nennt, eine kognitive Dissonanz. Eine Dissonanz ist „psychologisch unangenehm“ (ebd., S. 16), sie erzeugt einen emotionalen Druck. Daher wird eine Person bestrebt sein, diesen zu reduzieren. Das kann dadurch geschehen, dass sie versucht, „aktiv Situationen und Informationen [zu] vermeiden, die möglicherweise die Dissonanz erhöhen könnten“ (ebd.). Die Person sucht dann nach Informationen, die mit der bereits eingenommenen Haltung bzw. Einstellung übereinstimmen. Wie Festinger herausgefunden hat, gibt es eine Reihe von Strategien, um eine Dissonanz zu vermeiden: „Besteht Dissonanz, so werden Personen imstande sein, sich dem Einfluss der dissonanzverstärkenden Information, auch wenn sie ihnen forciertweise ausgesetzt sind, durch verschiedene Mittel, wie z. B. Fehlwahrnehmung, Infragestellung ihrer Gültigkeit und dergleichen, zu entziehen“ (ebd., S. 175). „[M]it Sicherheit“ (ebd., S. 177) entsteht eine kognitive Dissonanz, wenn in einer Gruppe über Streitfragen und Ansichten unterschiedliche Meinungen vorhanden sind. Wie stark dieses spannungsvolle Gefühl der Unstimmigkeit ist, hängt auch davon ab, wie groß die Anzahl derjenigen ist, von denen man weiß, dass sie mit der selbst vertretenen Meinung übereinstimmen. Sind es viele, ist die Stärke der Dissonanz relativ gering. Auch „die Attraktivität der Person, mit welcher Nichtübereinstimmung besteht, oder die der Gruppe, in der sie geäußert wird“ (ebd., S. 180), beeinflusst die Stärke der Dissonanz. Festinger hat herausgefunden, „dass in Gruppen mit hoher Attraktivität häufiger Änderungen der Meinung vorgenommen wurden als in Gruppen mit geringer Attraktivität“ (ebd., S. 184). Andererseits wird „eine Person bei Vorhandensein von Dissonanz häufig versuchen [...], für die Meinung, die sie beizubehalten wünscht, soziale Unterstützung zu erhalten. Erhält sie soziale Unterstützung, wird die Dissonanz entscheidend reduziert und vielleicht sogar beseitigt werden“ (ebd., S. 190). Also stehen die Chancen schlecht, bereits vorhandene, möglicherweise starre Meinungen und Einschätzungen zu erschüttern bzw. in Frage zu stellen? Das trifft vor allem dann zu, wenn nur versucht wird, sie lediglich mit gegenteiligen Informationen zu konfrontieren. Günstiger und mit Aussicht auf mehr Erfolg stellt sich die Situation aber dar, wenn es gelingt, die soziale und verbale Unterstützung derjenigen gering zu halten, die festgefahrene, unter Umständen rigide Positionen vertreten. Eine Voraussetzung, Dissonanzvermeidungen aufzulösen oder gar durch widersprechende Informationen vorhandene Urteile zu revidieren, wäre die Fähigkeit, Widersprüche zu akzeptieren und auszuhalten, also Ambiguitätstoleranz (die Fähigkeit, mit Mehrdeutigkeiten leben zu können). Sie ist eine grundlegende Voraussetzung für eine diskursive Demokratie: „Jede Demokratie ist auf ein relativ hohes Maß an Ambiguitätstoleranz angewiesen“ (Bauer 2018, S. 84).

Die aufkommende Dissonanz könnte aber auch zur Revision oder zur Aufgabe der vorhandenen Information führen. Ein Beispiel: In einem Argumentationstraining gegen rechtspopulistische Parolen (Stammtischparolen), das ich (Klaus-Peter Hufer) leitete, bekundete ein Teilnehmer in der Vorstellungsrunde, dass er ein aktives Mitglied der AfD sei. In einem Rollenspiel wurde die Auseinandersetzung um eine dieser Parolen simuliert. Der AfD-Mann nahm daran teil, vertrat die Pro-Position, „spielte“ also sich selbst und setzte sich mit den Widersprüchen der anderen am Spiel Beteiligten, der Contra-Position, auseinander. In der Auswertungsrunde sagte er zur Überraschung aller Anderen, er habe viel gelernt und werde über seine bisherige Meinung nachdenken. Das war nicht das einzige Beispiel des aufkommenden Zweifels an der eigenen Position, welches ich in diesem Zusammenhang erlebt habe. Dennoch überwogen in meiner Bildungspraxis die teils aggressiv, mitunter sogar mit Gewalt vorgetragenen Widersprüche von angereisten rechtsextremen Gruppen. Ab und zu – je nach Ausmaß der in der Veranstaltung erfahrenen Aggressionen – stellte ich mich anschließend noch zu ihnen. Dann war die Situation relativ entspannt, ich konnte ausreden, man hörte mir zu. Zwar wurde widersprochen, aber es ist nicht ausgeschlossen, dass diese Begegnung am Ende bei dem Einen oder Anderen doch etwas bewirkt hatte, vielleicht auch dadurch, dass der Druck der eigenen Gruppe dann nicht mehr so stark wie in der vorausgegangenen Veranstaltung vorhanden war.

Für die Arbeit in der Erwachsenenbildung kann man aus den Erkenntnissen Festingers einen relativen Optimismus ableiten: Was in Laufe einer Sozialisation oder Biographie an Wissen und Einstellungen erworben bzw. aufgebaut worden ist, kann durch neu Gelerntes ersetzt werden. Auch bei dieser Einschätzung gilt der immer wieder zitierte Satz von Horst Siebert: „Erwachsene sind lernfähig, aber (meist) unbelehrbar“ (Siebert 2015, S. 91).

6.3 Autoritäre Einstellungen machen anfällig für Propaganda

Es ist spontan einleuchtend, dass diejenigen, die in dogmatischen, aggressiven Denkmustern verhaftet und deren politische Ideologien ausgrenzend und feindselig sind, eine autoritäre Persönlichkeit aufweisen. Wie ein autoritäres Weltbild zusammengesetzt ist und mit Kategorien präzise dargestellt werden kann, zeigt die Untersuchung von Theodor W. Adorno (1903 – 1969) und Mitarbeiter:innen über den autoritären Charakter. Sie bietet einen Aufschluss über starres und rigides Denken (Adorno 1973). Der in der NS-Zeit in die Vereinigten Staaten emigrierte Adorno wurde vom American Jewish Comitee mit der Frage beauftragt, ob der in Deutschland zu Tage getretene Antisemitismus auch in den USA denkbar sei. Adorno führte in den 1940er Jahren mit einigen Mitarbeitenden entsprechende Untersuchungen mit dem Ziel durch, das Potenzial in der Bevölkerung der Vereinigten Staaten zu ermitteln, welches in Krisenzeiten einer ähnlichen Bewegung wie der NSDAP folgen würde. Dabei wurden etliche hundert Personen nach ihren Einstellungen und Meinungen zu Alltag, Familie, Sexualität, Kindererziehung etc. befragt. So konnte bei denjenigen, bei denen aggressive, rassistische und antisemitische Vorurteile festgestellt wurden, das Muster eines autoritätsgebundenen Charakters erkannt werden. Dieses wurde dann mit genauen Kriterien und Kennzeichen beschrieben. Entwickelt wurde so die F-Skala (F = Faschismus), ein Untersuchungsinstrument zur Messung präfaschistischer Tendenzen von Menschen. Diese Personen haben ein Weltbild, das sie anfällig macht für faschistische, nazistische Ideologie. Die F-Skala präzisiert mit neun Variablen das Denkmuster einer autoritär eingestellten Person und ist längst zum sozialwissenschaftlichen „Klassiker“ geworden.

Die Variablen der F-Skala (ebd., S. 45):

- *Konventionalismus*. Starre Bindung an die konventionellen Werte des Mittelstandes.
- *Autoritäre Unterwürfigkeit*. Unkritische Unterwerfung unter idealisierten Autoritäten der Eigengruppe.
- *Autoritäre Aggression*. Tendenz, nach Menschen Ausschau zu halten, die konventionelle Werte missachten, um sie verurteilen, ablehnen und bestrafen zu können.
- *Anti-Intrazeption*. Abwehr des Subjektiven, des Phantasievollen, Sensiblen.
- *Aberglaube und Stereotypie*. Glaube an die mystische Bestimmung des eigenen Schicksals; die Disposition, in rigiden Kategorien zu denken.
- *Machtdenken und „Kraftmeierei“*. Denken in Dimensionen wie Herrschaft – Unterwerfung, stark – schwach, Führer - Gefolgschaft; Identifizierung mit Machtgestalten; Überbetonung der konventionalisierten Attribute des Ich; übertriebene Zurschaustellung von Stärke und Robustheit.
- *Destruktivität und Zynismus*. Allgemeine Feindseligkeit, Diffamierung des Menschlichen.
- *Projektivität*. Disposition, an wüste und gefährliche Vorgänge in der Welt zu glauben; die Projektion unbewusster Triebimpulse auf die Außenwelt.
- *Sexualität*. Übertriebene Beschäftigung mit sexuellen „Vorgängen“.

Die Untersuchung von Adorno u. a. stellt „die Empfänglichkeit der Menschen für faschistische Propaganda [fest] und für eine Politik [...], die den Gehorsam gegenüber autoritären Figuren und Feindlichkeit gegenüber Andersdenkenden und ‚Außenseiter‘-Bevölkerungsgruppen sowie Vorbehalte bzw. Abneigungen gegenüber Veränderung und Unsicherheit

fördern“ (Suedfeld & Jhangiani 2022, S. 26). Adornos Autoritarismus-Konzept wurde zwar „als reduktionistisch kritisiert“ (Seipel, Rippl & Kindervater 2022, S. 179), aber es „bleibt [...] bis heute eines der einflussreichsten Konzepte zur Vorhersage von Vorurteilen und Stereotypen“ (ebd.); weitere Untersuchungen bauten darauf auf (siehe ebd. und S. 190-196). Adornos Erforschung der autoritären Persönlichkeit ist über 70 Jahre nach seiner Veröffentlichung „weiterhin eine wichtige Referenz, wenn es um die Erklärung von rechtsextremen, fremdenfeindlichen und antidemokratischen Haltungen geht“ (ebd., S. 191).

Für politische Bildung stellt sich die Frage, ob und inwieweit autoritäre Persönlichkeits- und Einstellungsmuster durch die Konfrontation mit dissonanten Informationen, Haltungen und Begegnungen irritiert oder gar erschüttert werden können. Dass eine solche Erwartung nicht unrealistisch ist, hat auch Adorno zum Ausdruck gebracht: „Es ist das Ich, das die nichtrationalen Kräfte im Charakter erkennt und die Verantwortung dafür übernimmt. Darauf basiert unsere Überzeugung, daß der Suche nach den Determinanten der Ideologie die Hoffnung zugrundeliegt, daß die Menschen vernünftiger werden können“ (Adorno 1973, S. 15).

6.4 Konstruktivismus: Entpolitisierung der politischen Bildung

In der Bildungsarbeit mit Erwachsenen, auch in der politischen Bildung, haben die am Konstruktivismus orientierten erkenntnistheoretischen Einsichten eine gewisse Prominenz. Nach Horst Siebert, einem wichtigen Vertreter des „gemäßigten Konstruktivismus“, ist es eine elementare Erkenntnis, dass das Gehirn „die äußere Realität nicht wahrheitsgetreu abbildet, sondern eigene Wirklichkeiten erzeugt“ (Siebert 1999, S. 145). Erwachsene werden demzufolge verstanden „als selbstgesteuerte autopoietische Systeme“, die das „lernen [...], was sie lernen wollen, und sie lernen so, wie sie es gelernt haben“ (Siebert 2000, S. 168). Bei „identitätsgefährdenden“ Themen würden „Abwehrmechanismen und Lernwiderstände“ aufgebaut. Erwachsene suchten „Lerninhalte, mit denen sie sich identifizieren können, die sie in ihr Weltbild integrieren können“ (ebd., S. 148). Entscheidend und charakteristisch für die Erwachsenenbildung sei demzufolge das „Anschlusslernen“: „Erwachsene lernen selten etwas völlig Neues, sondern sie erweitern, differenzieren und korrigieren vorhandene Wissensbestände [...]; neues Wissen, das nicht biographisch ‚synthetisiert‘ werden kann, bleibt meist wirkungslos“ (ebd., 306). Prägend bei der Wahrnehmung und Aufnahme von Inhalten sei das Bedürfnis, einen „Ankerplatz“ zu finden und selektive Wahrnehmungen zu vermeiden (ebd., S. 306 u. 328).

„Gelernt wird durch ‚Differenzerfahrungen‘, neue ‚Unterscheidungen‘ und ‚Beobachtungen‘. Erwachsene lernen nur dann, wenn sie lernen wollen und wenn die Lerninhalte viabel [gehbar, KPH] und anschlussfähig sind. Ihre politischen Konstrukte müssen ernst genommen werden, sie können nicht durch ‚richtiges Wissen‘ ersetzt oder als ‚Vorurteile‘ kritisiert, sondern sollten gemeinsam reflektiert und gelegentlich ‚perturbiert‘ (irritiert) werden“ (Siebert 1999, S. 146).

Anforderungen an die Praxis der politischen Erwachsenenbildung

- Sie muss Raum geben für (lern-)biographische (Selbst-)Vergewisserungen.
- Pädagogische Interventionen müssen „kontraproduktiv und kontrainditional“ wirken und „Bumerang-Effekte“ hervorrufen können (ebd., S. 168). Damit ist gemeint, dass Widerstände hervorgerufen werden, wenn Pädagog:innen zu offensiv (oder gar zwingend) Meinungen vertreten, die dem Selbst- und Weltbild ihrer Adressat:innen widersprechen. Das Ergebnis einer solchen pädagogischen „Überzeugungsarbeit“ könnte eine Verfestigung bestehender Einstellungen sein. Mit diesem „Bumerang“ wäre das Gegenteil von dem erreicht worden, als beabsichtigt war.

Der Konstruktivismus in der Pädagogik und Erwachsenenbildung hat vehemente Kritik hervorgerufen. Einer der profiliertesten Gegner ist Ludwig Pongratz. Für ihn stellen sich folgende Fragen: „Welcher erkenntnistheoretische

Status gebührt dem Konstrukteur der Konstruktionen? (Dies ist die Frage nach dem Erkenntnissubjekt.) Nach welchen Regeln oder Bauprinzipien werden die Konstruktionen zusammengesetzt und wie viel Allgemeingültigkeit kommt ihnen zu? (Dies ist die Frage nach dem Erkenntnisvermögen, nach der Verallgemeinerbarkeit von Erkenntnissen, nach der Vernunftkritik.) Woher stammen die Bausteine oder Elemente, die im Konstruktionsprozesse zusammengesetzt werden? (Das ist die Frage nach dem Erkenntnisobjekt)“ (Pongratz 2009, S. 137). Der Begriff der Realität werde von den Konstruktivisten „kassiert“ (ebd., 1 S. 27). Einzuwenden ist auch, dass Erkenntnisse und Erfahrungen nicht immer selbstbezogene „Konstrukte“, sondern vielmehr aus der Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit entstanden sind (siehe Hufer 2001 b).

Klaus Ahlheim sieht im Konstruktivismus eine Entpolitisierung der politischen Bildung: „Was [...] wirklich wichtige aktuelle und politische Probleme angeht, so wirkt die konstruktivistisch orientierte politische Bildung – und nicht nur die – merkwürdig uninteressiert, rat-, substanz- und sprachlos – politische Bildung, wenn man so will, ohne politisches Interesse, politische Bildung selbstentleibt“ (Ahlheim 2020, S. 37). Zu einem Vorwurf dieser Art nimmt Siebert wie folgt Stellung: „Umstritten ist der Konstruktivismus insbesondere in der politischen Bildung. Das konstruktivistische Paradigma distanziert sich von einer normativen Didaktik, die für die Lerner entscheidet, was sie zu denken und zu tun haben. Doch das ist gerade die traditionelle Aufgabe der politischen Bildung: zum demokratischen Bewusstsein zu erziehen und undemokratisches Denken nicht zuzulassen. Allerdings wirkt eine appellative Postulatspädagogik auf Erwachsene eher kontraproduktiv“ (Siebert 2017, S. 62).

7 Rechtsextremismus und Rechtspopulismus als Thema politischer Erwachsenenbildung

7.1 Rechtsextremismus und Rechtspopulismus – eine begriffliche Annäherung

Bei der nahezu unübersichtlichen Vielzahl, Rechtsextremismus und Rechtspopulismus auf Deutschland und weitere Länder bezogen konsensfähig zu definieren und dabei auch noch die jeweils differenten Erscheinungsformen zu beschreiben, wäre eine allgemeingültige Definition zum Scheitern verurteilt – und schon gar nicht im Rahmen dieses Kurzgutachtens leistbar. Verwiesen werden kann jedoch, ohne Anspruch auf Vollkommenheit, auf aktuellere Veröffentlichungen, die das eine oder das andere der beiden Phänomene detailliert betrachten (Mudde & Rovira Kaltwasser 2019, Koppetsch 2019, Pfahl-Traughber 2019, Heitmeyer, Freiheit & Sitzler 2020, Decker 2022) sowie auf einen eigenen Beitrag, mit dem das expansive Vordringen der Neuen Rechten beschrieben wird (Hufer & Schudoma 2022, S. 8 - 21).

Merkmale des Rechtsextremismus (nach Thomas Grumke)

- „die Ablehnung des Anspruches auf gleiche Rechte für alle Menschen auf Grund einer unterstellten rassischen bzw. ethnischen Ungleichheit. Der Antisemitismus ist eine im Rechtsextremismus besonders verbreitete Ausprägung dieses Denkens,
- das Leitbild einer Volksgemeinschaft, in welcher der Staat und eine homogene Bevölkerung zu einem Kollektiv verschmelzen,
- der Vorrang der Gemeinschaft vor dem Individuum, der eine strikte Unterstellung des Bürgers unter die Staatsräson verlangt,
- ein (Ultra-)Nationalismus, der in der Regel von einer feindseligen Haltung gegenüber anderen Staaten und Völkern geprägt ist [...],
- eine verharmlosende oder verherrlichende Darstellung des Nationalsozialismus. Damit ist oft die Leugnung des Holocaust und der deutschen Schuld am Zweiten Weltkrieg – der sogenannte ‘Geschichtsrevisionismus’ – verbunden“ (Grumke 2017, S. 26 f.).

Der Akzent, auf den im folgenden Gewicht gelegt wird, ist die Frage, welche Bedeutung und welche Handlungsnotwendigkeiten und -möglichkeiten sich durch die Manifestation und offensichtlich bleibende Präsenz von Rechtsextremismus und -populismus für die politische Bildungsarbeit ergeben. Einerseits gibt es zwischen beiden Ideologien, Parteien und Bewegungen Unterschiede, andererseits aber auch, wie das Beispiel der AfD zeigt, fließende Übergänge (siehe Bundesministerium des Inneren und für Heimat 2022, S. 89 - 91 und Zick & Küpper 2021, S. 63). Zunächst aber eine Klärung der ideologischen Kerne von Rechtsextremismus und Rechtspopulismus, die in den Kästen präsentiert werden. Zwar „[gibt] es für das komplexe Phänomen des Rechtspopulismus keine allgemeingültige Erklärung“ (Wodak 2016, S. 43), aber konkrete Merkmale, die verallgemeinert werden können. Alles in allem handelt es sich um eine „anti-pluralistische oder anti-liberale Ideologie“ (Decker u. a. 2022, S. 10).

Merkmale des Rechtspopulismus

- Das eigene Volk wird als „eine gute Gemeinschaft“ konstruiert, „die von zwei Seiten bedroht werde: von einer korrupten Elite und von Fremden“ (Jörke & Selk 2017, S. 69).
- Die Konflikte, die Rechtspopulist:innen meinen auszumachen, „finden nicht [...] zwischen einzelnen Nationen, sondern zwischen Kulturen statt“ (Priester 2016, S. 546).
- Es gibt ein „Kernland“, eine „Heimat“, ein „Vaterland“, es „richtet sich nach innen und schließt ‚dämonisierte Andere‘ aus“ (Wodak 2016, S. 44).
- Es wird eine „Rhetorik der Ausgrenzung“ betrieben nach dem Motto „,Wir‘ (das Abendland oder christliche Europa) müssen ,Uns‘ gegen ,Die‘ (den Orient: Roma, Juden, Muslime) verteidigen“ (ebd., S. 40).
- Damit wird eine „Politik der Angst“ konstruiert (ebd., 2016, S. 40). Dabei werden in den Gesellschaften vorhandene Ängste, z.B. vor dem „Fremden“, vor der Schnelligkeit der Veränderungen, vor der Unsicherheit der Zukunft aufgegriffen und propagandistisch zugespitzt.
- Neben dem „Volk“ und dem „Wir“ ist die „Nation“ ein zentraler Topos in der rechten politischen Ideologie. Daher sind Rechtspopulisten dezidierte, mitunter sehr aggressive „Anti-Europäer“ (Leggewie 2016).
- Rechtspopulismus ist „exkludierender Anti-Establishment-Protest“ (Priester 2016, S. 546).

Diese beiden Ideologien, Strömungen, denen diverse Parteien und Gruppierungen anhängen, haben es geschafft, in der „Mitte der Gesellschaft“ Fuß zu fassen. Dies signalisieren allein schon die Titel umfassender empirischer Studien, die ihre Aussagen präzise und differenziert mit Zahlen belegen: „fragile Mitte“ (Zick & Klein 2014), „gespaltene Mitte“ (Zick, Küpper & Krause 2016), „enthemmte Mitte“ (Decker, Kiess & Brähler 2016), „Rechtsextreme Dynamiken in der Mitte der Gesellschaft“ (Decker & Brähler 2018), „verlorene Mitte“ (Zick, Küpper & Berghan 2019), „geforderte Mitte“ (Zick & Küpper 2021). Die „rote Linie“ ist überschritten und damit wird die Stabilität einer liberalen, pluralen und sozialen Gesellschaft aufgeweicht (Hufer & Schudoma 2022).

7.2 Programmatische und didaktische Folgerungen

Schon wegen der Diffusion in die Mitte der Gesellschaft hinein ist es offenkundig, dass politische Bildung, gerade die politische Erwachsenenbildung, zentral herausgefordert ist. Denn ihre Kriterien und Zielvorstellungen stehen in einem fundamentalen Gegensatz zu rechtsextremen und rechtspopulistischen Ideologien.

Daraus ergeben sich notwendige Themen für die Bildungsarbeit. Diese und andere, sich aus den Merkmalen von Rechtsextremismus und Rechtspopulismus ergebenden Themen sollten erwachsenengerecht, d. h. jeweils unter Berücksichtigung der oben genannten didaktischen Prinzipien, bearbeitet werden.

Notwendige Themen für die Bildungsarbeit

- Menschenrechte als Errungenschaft und Norm
- Antisemitismus: Geschichte und Wiederkehr
- Nationalsozialismus und der Holocaust
- Rassismus im Alltag
- Volk und Nation, völkisch und nationalistisch
- Globalisierung und Migration
- Politik: Funktion, Regelungen und Handlungsmöglichkeiten
- Gesellschaft im Wandel
- Identität und Diversität
- Kulturen: Vielfalt – Konflikte und Zusammenleben
- Medien, Meinungsbildung und Medienkompetenz
- Demokratie: plurale Demokratie oder identitäre Demokratie
- Sprache und Politik
- Demokratie und Arbeit

Im Unterschied zur Fachdidaktik an den Schulen (siehe z. B. Pohl & Höffer-Mehlmer 2022) liegen für die politische Erwachsenenbildung keine verbreiteten, durchstrukturierten und breit dargestellten Konzepte vor, wie auf Rechtstextremismus und -populismus reagiert werden sollte. Das mag in der Pluralität des Systems der Erwachsenenbildung und der Spezifika der jeweiligen Zielgruppensprache begründet sein. Vorhandene und praktizierte Ansätze werden dann oft nur organisationsintern mitgeteilt und diskutiert. Dass auch Institutionen und Veranstaltungen der politischen Erwachsenenbildung mit rechtstextremistischen Übergriffen und Provokationen konfrontiert werden, ist bekannt (siehe z. B. Hufer 2017, Behrens, Besand & Breuer 2021, S. 224-238).

Aufgrund der oben dargestellten psychologischen Voraussetzungen politischer Einstellungen Erwachsener ist davon auszugehen, dass sich bei der politischen Bildung die Frage weitgehend erübrigt, ob es um Intervention oder Prävention geht. Wer zum „harten Kern“ rechtsextremistischer Gruppierungen gehört oder manifeste rechtspopulistische Einstellungen hat, wird keinesfalls Veranstaltungen der politischen Bildung „gegen rechts“ mit dem Ziel besuchen, sich vom Gegenteil seiner autoritär verfestigten Ideologie überzeugen zu lassen. Allerdings ist es nicht ausgeschlossen, wie oben an einigen Beispielen belegt, dass weniger gefestigte Denkmuster durch erfahrenen Widerspruch bei der Position und gleichzeitiger Anerkennung der Person irritiert werden. Diese Erkenntnis gibt Anlass zu einem begrenzten pädagogischen Optimismus bei den Erwartungen, ob Interventionen wirkungsvoll sind. Das allerdings hängt von dem Zufall ab, ob sich jemand aus der rechtsextremen Szene oder dem rechtspopulistischen Milieu entschließt, eine anders gepolte Bildungsveranstaltung zu besuchen. Interessant wäre zu erfahren, warum er oder sie das entgegen seinen Einstellungen tut. Vielleicht haben sich schon Zweifel eingestellt, die bewusst oder unbewusst bestätigt werden sollen.

Wesentlich mehr Hoffnung besteht bei der Frage, ob und inwieweit politische Bildung präventiv gegen Rechtstextremismus und -populismus wirken kann:

„Politische Bildung wird kaum Erfolg bei überzeugten [...] Rechtstextremisten erzielen, aber sie kann Menschen, die sie umgeben, stärken, indem sie deren Reflexions- und Argumentationsfähigkeit, deren Resilienz, demokratische Haltung und politische Medienkompetenz stärken“ (Achour 2021, S. 119). Damit wird die Widerstandsbereitschaft gegen Ideologien dieser Art gestärkt und ein Teil dazu beitragen, dass die „rote Linie“ nicht weiter verschoben wird. In diesem Sinne arbeitet ein im engeren und weiteren Feld der Erwachsenenbildung häufig nachgefragtes und praktiziertes Argumentationstraining, das nicht nur in Deutschland, sondern auch in anderen europäischen Ländern etabliert ist (Hufer 2016a, 2019, 2020).

Es geht um die Verteidigung der pluralen Demokratie und offenen Gesellschaft. Im Unterschied zum populistischen Verständnis von Volk und „Demokratie“ gibt es da „kein[en] Souverän im Singular [...], sondern eine Vielheit einander widerstreitende Kräfte“ (Kielmansegg 2018, S. 5). Damit verbunden sind Interessenunterschiede oder -gegensätze, Meinungsvielfalt, Auseinandersetzung, Konflikt, also Kontroversität, aber auch die Einsicht, dass es immer Kompromisse und manchmal auch Niederlagen geben muss – genau das sind die Kennzeichen einer pluralen Demokratie. Das einzugestehen und dafür zu werben, ist eine Kernaufgabe politischer Bildung. Es ist ein großes, aber auch alternativloses Thema für Bildungsveranstalter:innen. Denn: „*Demokratie ist die einzige politisch verfasste Gesellschaftsordnung, die gelernt werden muss* – immer wieder, täglich und bis ins hohe Alter hinein“ (Negt 2010, S. 174). Dies ist einsichtig, denn in einer Demokratie soll man Widersprüche aushalten, Uneindeutigkeiten akzeptieren, Offenheit und Toleranz beweisen können. In totalen oder totalitären Gesellschaften, also solchen, auf die Rechtsextremist:innen hinarbeiten, muss man lediglich den autoritären Vorgaben folgen.

8 Wirksamkeit aus Perspektive von Bildungsakteur:innen und Teilnehmenden der politischen Erwachsenenbildung

Die Aufarbeitung des Forschungsstandes zur Wirksamkeit politischer Erwachsenenbildung wird ergänzt durch die Erkenntnisse aus exemplarischen leitfadengestützten Interviews mit zehn Akteur:innen der Praxis politischer Erwachsenenbildung und Teilnehmenden politischer Bildungsangebote. Einbezogen wurden sowohl für die politische Erwachsenenbildung relevante Großorganisationen wie Volkshochschulen, die evangelische Kirche, Gewerkschaften und parteinahe politische Stiftungen als auch freiberuflich tätige politische Erwachsenenbildner:innen. Unabhängig von anderen Themenfeldern haben alle einbezogenen institutionellen Zusammenhänge und Tätigkeitsbereiche einen Schwerpunkt in der Bildungsarbeit gegen Rechtsextremismus, sind in der institutionellen Landschaft fest verankert und gestalten den Diskurs zur politischen Erwachsenenbildung aktiv mit. Der Großteil der Interviewten ist in Nordrhein-Westfalen aktiv. Das Anliegen des Gutachtens wurde begrüßt, da der Aspekt der Wirksamkeit bzw. der Nachhaltigkeit von politischen Bildungsaktivitäten im eigenen Tätigkeitsfeld immer wieder Gegenstand der Diskussion war und ist. Die Perspektive von Akteur:innen der politischen Bildungsarbeit von Vereinen und Initiativen fehlt in diesem Spektrum. Diese beispielhaft und annähernd repräsentativ aufzusuchen war im Rahmen dieses Kurzgutachtens nicht möglich.

Unser Interesse war es, durch exemplarische leitfadengestützten Expert:inneninterviews eine vertiefte Kenntnis zur Wirksamkeit politischer Erwachsenenbildung bei gleichzeitiger Anerkennung der Pluralität der Bildungslandschaft zu erlangen. Fragen der Interviews waren u. a., wie die Interviewpartner:innen die Wirkung politischer Bildung einordnen, welche Rahmenbedingungen die politische Bildungsarbeit mit Erwachsenen kennzeichnen und welche Konsequenzen sich daraus für die Bildungsarbeit und -politik ziehen lassen. Die Interviews hatten eine Dauer von 30-60 Minuten, wurden überwiegend digital durchgeführt, vollständig transkribiert und inhaltsanalytisch vor allem mit Fokus auf die Einordnung der Wirksamkeit ausgewertet (vgl. u. a. Przyboski & Wohlrab-Sahr 2010; Meuser & Nagel 2005). Die durchgeführten Interviews sind als ein erster exemplarischer Zugang zur Perspektive der einschlägigen Akteur:innen politischer Erwachsenenbildung bei der Frage nach der Wirksamkeit politischer Bildungsangebote gegen Rechtsextremismus zu sehen. Die gewonnenen Erkenntnisse müssten in nachfolgenden, breiter angelegten Erhebungen durch ein größeres Sample erweitert werden.

Aus dem empirischen Material konnten folgende Aspekte zur Beschreibung der Wirksamkeit politischer Erwachsenenbildung und deren Rahmenbedingungen herausgearbeitet werden, die die Erkenntnisse der Theoriediskussion weitgehend stützen sowie wichtige Impulse für deren Erweiterung bieten. Zur langfristigen Wirksamkeit politischer Erwachsenenbildung konnten die Interviews nur bedingt Erkenntnisse liefern. Hier wären ein anderer methodischer Zugang und ein breiteres Sample, etwa vergleichbar der Studie von Zeuner und Pabst (2020) zu Mehrfachteilnehmenden an Seminaren im Rahmen der Bildungsfreistellung, weiterführend. Gerade langfristig angelegte qualitative Studien könnten hier einen wertvollen Beitrag leisten. Diese Untersuchungen sind bislang jedoch eher die Ausnahme.

Zentrale Erkenntnisse aus den exemplarischen Interviews

Die Analyse der durchgeführten Interviews mit Bildungsverantwortlichen und Teilnehmenden der politischen Erwachsenenbildung zur Wirksamkeit politischer Bildungsangebote konnte einerseits vergleichbare Einschätzungen wie in den zuvor diskutierten Studien und theoretischen Bezugnahmen herausstellen. So besteht ein genereller Zweifel an der Messbarkeit der Wirkungen politischer Bildungsangebote. Politische Bildung sei ein langfristiger und lebensbegleitender Prozess, welcher sich aus einzelnen Stationen der Erweiterung der Reflexions- und Handlungsfähigkeit zusammensetze. Schwierig sei es deshalb, Effekte politischer Bildungsprozesse auf eine einzelne Veranstaltung zurückzuführen. Wirkungen könnten, wenn überhaupt, als biographisch retrospektiv und Prozess beschrieben werden. Quantitativ angelegte formative Evaluationen seien hier wenig ergiebig.

Andererseits konnte die Interviewanalyse auch ergänzende Erkenntnisse und Impulse für eine detaillierte Betrachtung von Wirksamkeit liefern. Hervorzuheben ist hier insbesondere der von den Interviewpartner:innen genannte situations- und personengebundene Aspekt zur Beschreibung der Wirksamkeit politischer Bildungsangebote. So sei das Seminarfeedback und die Gespräche der Dozent:innen, Teamenden etc. mit Teilnehmenden während des Seminars oder ein Kontakt im Nachhinein (etwa mit Mehrfachteilnehmenden) über Seminarinhalte und beispielsweise deren erlebter Anwendungsbezug ein wertvoller Indikator zur Beschreibung von Wirksamkeit.

Hier kommt der pädagogischen Professionalität der Dozent:innen, Teamenden etc. und ihrer Empathie für Situationen und Personen eine große Bedeutung zu. Auch das Einfangen des „Straßenfunks“ und die daran anknüpfende „Bewertung“ durchgeführter Veranstaltungen bietet Erkenntnisse zur Wirksamkeit über die Teilnehmendengruppe hinaus. Die zuletzt genannten Aspekte stehen und fallen mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen, denn die Zeit zum Gespräch, zum nachträglichen Kontakt und zur strukturierten Diskussion des so Erfahrenen fehlt oftmals. Diesen Pfad entlang bildungs- wie forschungspraktischer Perspektive strukturiert zu verfolgen, verspricht vertiefte Erkenntnisse zur Beschreibung der Wirksamkeit von politischer Erwachsenenbildung.

8.1 Zweifel an Messbarkeit und Evaluierungen

Von allen Bildungsakteur:innen wird die Schwierigkeit der Messung der Wirksamkeit politischer Erwachsenenbildung hervorgehoben. Damit unterscheiden sie sich in ihrer Perspektive nicht von den theoretischen Positionen im Vorangegangenen. Ausschlaggebend dafür sind insbesondere die Langfristigkeit und biographische Einbettung politischer Bildungsprozesse. Das Lernen Erwachsener ist immer auch ein Anschlusslernen, es knüpft an vorangegangene Lernerfahrungen und -erlebnisse an, ist abhängig von den jeweiligen lebensweltlichen Zusammenhängen der Lernenden, den daraus resultierenden subjektiven Lebens- und Lerninteressen und ist, anders als schulisches Lernen, geprägt durch seine Freiwilligkeit. Einzelne politische Bildungsaktivitäten und Veranstaltungsteilnahmen sind dann Stationen in einem lebensbegleitenden politischen Bildungsprozess. Es macht daher Sinn, diesen in seiner Gesamtheit zu betrachten. Dazu ein/e Gesprächsteilnehmer:in: *„Ich glaube, es hat immer was damit zu tun, in welcher Lebenslage du auch gerade bist. ... Und ich glaube, das wird vielen Leuten so gehen, dass man nicht sagen kann: Das war der Auslöser dafür. Sondern das sind Prozesse, die dann laufen.“* Die Entzündung von Lernprozessen, ausgelöst durch konkrete Einzelaktivitäten, zu identifizieren, ist schwer, *„weil wir sind eben ein Teilchen von vielen. Man liest was, man macht noch ein anderes Seminar dazu, man spricht mit den Kollegen, also so. Und dann kommt unser Seminar dazu und daraus ergibt sich dann so ein politisch denkender und handelnder Mensch.“* Politische Bildungsprozesse tragen – so ein/e andere/r Gesprächspartner:in – zur Veränderung von Bewusstsein und Verhalten bei und sind Teil der Persönlichkeitsbildung; es ist allemal ein lebensumfassender Prozess, denn *„eine Persönlichkeit verändert sich ja auch nicht in 10 Minuten, sondern das ist ja etwas, da kommt etwas zusammen“*. Diese eher weichen und langfristigen Prozesse wie Nachdenken, Reflektieren, Persönlichkeitsentwicklung sind in den Augen der Gesprächspartner:innen schwer durch ein quantifizierendes Instrument zu erfassen und als verallgemeiner-

bare Faktoren zu messen. Daher stehen die Interviewpartner:innen dem Nutzen formativer Evaluierungsprozesse eher skeptisch gegenüber. Zu berücksichtigen sind hier nach Ansicht der Interviewten auch die unterschiedlichen Veranstaltungsformate. So dürfen an kurze Formate wie Vorträge nicht die gleichen Erwartungen wie an längere Veranstaltungen wie etwa Bildungsurlaubsformate gestellt werden. Es ist anzunehmen, dass sich unterschiedliche Ergebnisse aufzeigen lassen, je nachdem, ob es sich bei der abschließenden Befragung um einen Vortrag, einen über mehrere Abende gehenden Kurs oder um ein Wochenendseminar handelt. Eine solche Differenzierung fehlt den Interviewpartner:innen häufig. Die Evaluierung wird auch erschwert, weil die Vergleichbarkeit bzw. Nicht-Vergleichbarkeit der Formate repräsentativ festgestellt werden müsste. Entscheidender für die Einordnung der Wirksamkeit und der Weiterentwicklung politischer Bildungsangebote ist für die interviewten politischen Bildner:innen insbesondere die interne Seminarreflexion mit Teilnehmenden sowie mit Kolleg:innen. Dazu fehlen im dicht gedrängtem Alltagsgeschäft jedoch oft die Gelegenheit und die Zeit. Es wäre sinnvoll, wenn beispielsweise kollegiale Supervisionen und nachträgliche Reflexionen mit Teilnehmenden fester Bestandteil der innerorganisatorischen Regelungen wären und dafür ausreichende Zeitkontingente eingeplant würden.

8.2 Feedback und nachträglicher Kontakt zu Teilnehmenden

Zur Beurteilung der Wirksamkeit politischer Erwachsenenbildung wird der konkreten Kommunikation mit den Teilnehmenden im Seminarverlauf oder im Anschluss an die Veranstaltung eine große Bedeutung beigemessen. Ein Gesprächspartner dazu: *„Also direkt nach der Veranstaltung, da bleibt ja was hängen, dann sagen die Leute: Ja, ich habe was gelernt, ich habe was mitgenommen, das war eine gute Diskussion.“* Bisweilen besteht auch ein längerfristiger Kontakt zu ehemaligen Teilnehmenden, die dann Aufschluss über die Bedeutsamkeit von Veranstaltungsteilnahmen für das individuelle politische Lernen und Handeln geben können: *„Relativ viele Leute tatsächlich nach Jahren, Jahrzehnten auf mich zukommen und sagen: Ich bin da immer noch und es immer noch mein wichtiges Thema.“* Einige der Interviewpartner:innen berichten in diesem Zusammenhang von aus der Teilnahme entstandenen Netzwerken, in denen ein weiterführender inhaltlicher Austausch verfolgt wird und Teilnehmende bisweilen auch zu Lehrenden in der politischen Bildung werden. Eine systematische Nachbetreuung der Teilnehmenden oder auch nachträgliche qualitative Befragungen von Teilnehmenden ist deshalb in den Augen der Gesprächspartner:innen sehr sinnvoll, jedoch aufgrund knapper Ressourcen oftmals durch die Bildungsakteur:innen selbst nicht zu leisten. Hier verpufft die Chance einer nachhaltigen Gestaltung politischer Bildungsprozesse Erwachsener.

8.3 Mehrfachteilnahme, Folgeprojekte und politische Aktivitäten

Neben Feedback und nachträglichen Gesprächen mit Teilnehmenden sind konstante Teilnahmezahlen und die Mehrfachteilnahme Indikatoren für die Qualität und Wirksamkeit der angebotenen politischen Bildungsveranstaltungen. Ebenso ergeben sich Anfragen nach Folgeveranstaltungen oder es werden mit Teilnehmenden gemeinsam Folgeprojekte und politische Aktivitäten initiiert: *„Also das bestimmte Veranstaltungen hier Diskussionen anregen, Themen anregen und Folgeprojekte, so eine Kettenreaktion entsteht. Und das kann man eigentlich so ganz gut im öffentlichen Raum nachvollziehen, dass immer wieder Projekte auftauchen, dass immer wieder neue Ideen entwickelt werden und es nicht zum Stillstand kommt.“* Deutlich wird im Statement dieses/r Gesprächspartner:in, dass sich aus einzelnen Impulsen langfristige politische Bildungsprozesse ergeben können und so in einem kooperativen Prozess die Teilnahme an gesellschaftlicher Gestaltung durch Aktivitäten politischer Erwachsenenbildung möglich wird.

8.4 Mundpropaganda und „Straßenfunk“

Einen weiteren Hinweis auf die Wirkung politischer Bildungsveranstaltungen sieht eine Interviewpartner:in darin, wenn Teilnehmende die von ihnen besuchten Seminare und andere Veranstaltungen in einer Art Mundpropaganda an Familienmitglieder, Freund:innen, Bekannte, Kolleg:innen usw. weiterempfehlen. Auch ist gerade im öffentlichen Raum kleiner Kommunen mitunter ein „Straßenfunk“ zu Themen zurückliegender Veranstaltungen wahrzunehmen. *„Und man hört dann auch diesen Straßenfunk, die sagen dann zum Beispiel: Ach, ich habe gehört ... Wo ich dann merke: Aha, die Menschen haben drüber gesprochen, über den Gartenzaun. Der eine hat es dem anderen*

erzählt“, so die Aussage dieser Interviewpartnerin. Gespräche und Diskussionen setzen sich fort und der jeweilige Gegenstand wird durch einen erweiterten Personenkreis in der Stadtgesellschaft bearbeitet. Der hiermit verbundene Hinweis, dass Reflexionsprozesse oftmals erst in zeitlichem Abstand einsetzen – „*Die Verarbeitung von Inhalten passiert ja eigentlich nachher in der Kneipe quasi*“ – ist ein weiteres Indiz für die notwendige langfristige Betrachtung der Wirksamkeit von politischen Bildungsprozessen. Der stärkere Blick auf diese informellen Reflexionsprozesse ist ein wichtiger Hinweis der Interviewpartner:innen auf die Nachhaltigkeit politischen Lernens und sollte in Förderprogrammen einerseits und Seminarkonzeption andererseits berücksichtigt werden.

8.5 Bedeutung der Teilnehmenden-Gruppe

Anknüpfend an die Bedeutung der gemeinsamen Diskussion über die jeweiligen Seminarthemen, wird von den Interviewpartner:innen auf die Bedeutung der Gruppenzusammenhänge der politischen Bildungsangebote verwiesen: „*Und dieses Gefühl, dass Menschen entwickeln, wenn sie gemeinsam Dinge entwickeln, das geht natürlich nochmal viel stärker darüber hinaus, was ich inhaltlich vermitteln.*“ Einerseits ermöglichen unterschiedliche Perspektiven der Teilnehmenden ein gegenseitiges Kennenlernen und infolgedessen einen differenzierten Blick auf unterschiedliche Themen, Lebensentwürfe, Meinungen und Haltungen. Andererseits führt die Handlungsorientierung politischer Bildungsangebote zum Kennenlernen unterschiedlicher Handlungsmöglichkeiten, die in einem geschützten Rahmen von der Gruppe direkt ausprobiert werden können, wie es etwa im „Argumentationstraining gegen Stammtischparolen“ der Fall ist. Gegenseitiges Empowerment unterstützt zukünftiges politisches Handeln und, wie ein Gesprächspartner anmerkt, „*dass Menschen sich als Gesellschaftsbeteiligte wahrnehmen können*“ und die Selbstwirksamkeit für jede/n Einzelne/n erfahrbar werden kann.

8.6 Gespür für Wirkung durch Kursleitende und Bedeutung einer langfristigen Begleitung

Neben der Bedeutsamkeit kooperativen Lernens und Handelns kommt der pädagogischen Professionalität der Kursleitenden, ihrer Empathie für Situationen und Personen, eine große Bedeutung zu. Auf dieser Grundlage wird eine Beschreibung der Wirksamkeit politischer Erwachsenenbildung im Rahmen des Seminargeschehen möglich – ein elementarer Aspekt, der die Rahmenbedingungen der Beschreibung von Wirksamkeit ergänzt. Ein:e Gesprächspartner:in formuliert dies folgendermaßen: „*Ja, da fällt halt bei manchen der Groschen und das merkst Du halt. ... Das sind alles so Kleinigkeiten, wo du merkst: Okay, da funktioniert irgendwas.*“ So etwas wie ein Gespür für Situationen, die jeweiligen Bedürfnisse von Seminarteilnehmenden sowie das Anwenden jeweils geeigneter pädagogische Ansätze und Methoden ist ein situations- und personengebundener Aspekt zur Beschreibung von Wirksamkeit. Dieses Kriterium von erwachsenpädagogischer Professionalität ist stark gekoppelt an den individuellen beruflichen Erfahrungshintergrund und somit schwer zu verallgemeinern.

Die Kursleitenden sind für die Unterstützung politischer Lern- und Handlungsprozesse sehr bedeutsam und stehen im besten Fall nach Ende der Veranstaltungen weiterhin als Ansprechpartner:innen zur Verfügung: „*Sie müssen es vom Anfang bis zum Ende denken. Man muss schon am Ende überlegen: Was soll dabei rauskommen? Sonst hat man ganz gerne große Projekte, die werden nach außen medial wunderbar verarbeitet: Wir haben das und das gemacht. Das geht aber nur bis zu den Zeitungsveröffentlichungen, und danach verpufft alles.*“ In einer ganzheitlichen Betrachtung kann es gelingen, die einzelnen Stationen oder „*Puzzleteile*“ politischen Lernens und Handelns zusammenzubringen und durch Einbettung in ein langfristig begleitendes und bei individuellem Bedarf in Anspruch zu nehmendes Unterstützungssystem zu stärken. Die kooperative Gestaltung von Gesellschaft wird langfristig gestützt. Wichtig ist in diesem Zusammenhang die Bindung der Teilnehmenden an die institutionelle Landschaft der politischen Erwachsenenbildung.

8.7 Systematische Entwicklung des Praxisfeldes politischer Erwachsenenbildung

Einige der Interviewpartner:innen verweisen darauf, dass sich in den letzten Jahrzehnten das Feld der politischen Erwachsenenbildung systematisch entwickelt hat. Dieser Prozess wird als ein Indikator für die Wirksamkeit politi-

scher Bildungsarbeit gesehen. Festgemacht wird dies unter anderem an der institutionellen Ausdifferenzierung des Systems politischer Bildungsarbeit und daran, dass oft auch Teilnehmende zu Bildungsakteur:innen werden und beispielsweise die Arbeit gegen Rechtsextremismus weiterverfolgen und in unterschiedlichen Feldern einbringen. Auch sei eine zunehmende Bedeutsamkeit der Arbeitswelt als Ort politischer Bildung zu beobachten: *„Weil Unternehmen inzwischen angefangen haben zu sagen: Das sind so wichtige Themen für die Art und Weise, wie wir in unserem Unternehmen miteinander umgehen in einer demokratischen Gesellschaft – dass das tatsächlich so ein weiteres Standbein geworden ist.“* Von einer/m Gesprächsteilnehmer:in wird zudem darauf verwiesen, dass ehemalige Teilnehmende den Zugang zu politischen Ämtern gefunden haben. Das ist ein weiteres Indiz dafür, dass die Aktivitäten politischer Erwachsenenbildung Impulse für politisches Handeln geben können.

Hier muss angemerkt werden, dass sich die Entwicklung der politischen Erwachsenenbildung auch aus Fördergeldern, z. B. durch das Programm „Demokratie leben“ und weiteren Drittmitteln ergeben hat. Diese sind aber in der Regel zeitlich begrenzt. Daher bleibt abzuwarten, ob sich daraus eine Verstetigung ergibt. Die Bedeutsamkeit der Arbeitswelt für politische Bildungsprozesse gerade im Umgang mit rechtsextremen Einstellungen ist elementar (Sauviat & Hoefft 2022). Inwieweit entsprechend initiierte politische Bildungsaktivitäten durch Betriebe verbreitet sind, bedarf einer eigenen Analyse (Trumann 2022). Zweifel an der mitgeteilten systematischen Entwicklung ergeben sich auch daraus, dass Theorie und Praxis der politischen Erwachsenenbildung unterschiedliche Funktionen, Handlungslogiken und Kriterien der Erkenntnisziele haben (Hufer 2001a, Scheidig 2016, S. 107-130). Politische Erwachsenenbildung ist in der Praxis alltagsorientiert und abhängig von örtlichen und situativen Gegebenheiten, ihr Ziel ist die Realisierbarkeit des Geplanten. Die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung hingegen hat ein analytisches Interesse, das systematischen und methodischen Regeln unterliegt und einem objektiven Erkenntnisanspruch hat.

8.8 Wirksamkeit aus der Perspektive von Teilnehmenden

Bei der Einordnung der Wirksamkeit politischer Erwachsenenbildung aus Teilnehmenden-Perspektive wird ebenfalls auf die Langfristigkeit politischen Lernens verwiesen. Einzelne politische Bildungsangebote sind nach Ansicht eine/r Teilnehmer:in ein *„Startpunkt, denke ich. Denn Antidiskriminierung ist ein laufender Lernprozess. Also man kommt nicht irgendwann an einem Ziel an und hat das dann erreicht, sondern man muss einfach kontinuierlich dazulernen.“* Das Bewusstsein für diskriminierende, rassistische und extremistische Äußerungen, Zusammenhänge und Entwicklungen wird durch die Teilnahme an unterschiedlichen politischen Bildungsangeboten geschärft, zudem wird die politische Handlungsfähigkeit unterstützt. Ein/e Teilnehmer:in berichtet bspw. davon, rechtspopulistischen und rechtsextremen Positionen im Alltag nun aktiver entgegenzutreten zu können. Bedeutsam zur Unterstützung lebensbegleitender politischer Lernprozesse und des Empowerments sind nach Ansicht der Teilnehmenden geschützte Reflexions- und Beteiligungsräume, so wie sie unter anderem die Institutionen der politischen Erwachsenenbildung bieten können.

8.9 Notwendige öffentliche Stärkung politischer Erwachsenenbildung

Das Angebot verlässlicher und geschützter Reflexions- und Handlungsräume ist ein grundsätzliches Anliegen aller Interviewpartner:innen. Die geringen zur Verfügung stehenden Ressourcen und der bisweilen auch innerhalb der unterschiedlichen institutionellen Zusammenhänge schwerere Stand politischer Bildung gegenüber anderen Themenbereichen verhindern jedoch oftmals eine verlässliche langfristige Begleitung der Lernenden. *„Dass unsere Demokratie überhaupt lebt und belebt bleibt, dafür brauchen wir eine gewisse Masse an Menschen. Und da sehe ich ein Problem, weil die politische Bildung insbesondere, finde ich jetzt, wenn ich mir so die gesamte Weiterbildung anschau, am meisten wenig beachtet wird jetzt, obwohl immer wieder betont wird, wie wichtig es ist.“* Nach Ansicht der Interviewpartner:innen ist eine deutliche Steigerung der zur Verfügung gestellten Mittel und eine stärkere öffentliche Anerkennung und Betonung der gesellschaftlichen Bedeutsamkeit politischer Bildungsaktivitäten insbesondere durch politische Vertreter:innen und Verbände notwendig, um eine politische Bildungsarbeit im oben beschriebenen Sinne gewährleisten und einem breiten Personenkreis anbieten zu können. Ein:e Interviewpartner:in formuliert diesbezüglich, dass *„eine Demokratie eigentlich in der Lage sein [müsste] zu sagen: Wir können*

uns nicht leisten, dass Leute über Jahre und Jahrzehnte keine politische Bildung bekommen.“ Damit zusammen hängt auch die Anregung, dass Sinn, Ziel und Zweck von Wirksamkeitsmessungen einer gemeinsamen öffentlichen Diskussion bedürfen. Darüber zu sprechen bedeutet auch, grundsätzliche Fragen zu stellen wie *„Wo stehen wir als Planetengemeinschaft gerade und welchen Formen des Umgangs miteinander wollen wir unterstützen?“* und diese in die Diskussion zur Ausgestaltung und Ausstattung politischer Bildungsarbeit einzubeziehen. Wenn die Wichtigkeit politischer Bildung überall betont wird – merkt ein:e Gesprächspartner:in an –, dann sollte man davon ausgehen, dass deren Wirkung nicht angezweifelt werde. Die Frage sei dann, warum die Forderung nach Messung der Wirksamkeit aber dennoch so zentral bleibe. Vielmehr bedürfe es einer öffentlichen Stärkung politischer Erwachsenenbildung. Die Demokratie brauche politisch aktive Menschen und dafür politische Bildung. Gerade politische Erwachsenenbildung sei hier bedeutsam, da Menschen in „machtvollen“ Positionen erreicht werden könnten: *„Und daher finde ich es so wichtig, die auch zu erreichen, die jetzt in machtvollen Positionen sind. Oder überhaupt in Positionen, wo man was bewirken kann. Und deswegen finde ich das so wichtig, Erwachsenen auch zu erreichen.“* Erwachsene können als Multiplikator:innen wie am Beispiel der oben angesprochenen sog. Mundpropaganda oder des „Straßenfunks“ in den alltäglichen Lebens- und Arbeitszusammenhängen wichtige Impulse zur Begegnung von Diskriminierung, Rassismus und Extremismus setzen. Eine Akzeptanz dieser informellen Reflexionszusammenhänge durch Institutionen und Fördermittelgeber, verbunden mit größeren Freiheiten in der Konzeption von Bildungsaktivitäten trägt zur Stärkung politischer Erwachsenenbildung in der Breite bei.

9 Zusammenfassung und Handlungsempfehlungen

In der Zusammenschau der vorgetragenen Erkenntnisse zu Rahmenbedingungen und Möglichkeiten sowie der Beschreibung der Wirksamkeit politischer Erwachsenenbildung lassen sich insbesondere folgende sechs Aspekte festhalten, an denen jeweils Handlungsmöglichkeiten für die zukünftige Ausrichtung von Gestaltung, Förderung und Analyse politischer Erwachsenenbildung ansetzen können:

- I Hinweise für die Wirksamkeit politischer Erwachsenenbildung** konnten sowohl in den diskutierten Studien und Theoriepositionen als auch in der Analyse der exemplarisch durchgeführten Interviews mit Verantwortlichen und Teilnehmenden der politischen Erwachsenenbildung aufgezeigt werden. Angebote politischer Erwachsenenbildung können für politisches Lernen und Handeln wertvolle Impulse geben. Benannt wurden im Kern die Erweiterung der Reflexions- und Handlungsfähigkeit. Indizien hierfür sind vor allem: das Feedback der Teilnehmenden, nachträglicher Gesprächsbedarf, der Wunsch zur Weiterarbeit, Mehrfachteilnehmende, Multiplikator:inneneffekte. Berücksichtigt werden müssen in diesem Zusammenhang die unterschiedlichen Bildungsformate. So haben Langzeitseminare oftmals eine größere Wirkung als kurze Veranstaltungen wie Vorträge. Gesichert ist, dass vorhandene Einstellungen (z. B. gegen Rechtsextremismus und Rassismus) durch die gemeinsame Diskussion und Reflexion in der Seminargruppe bestätigt und gefestigt werden können. Die Teilnehmenden-Interviews ergaben, dass nach den Veranstaltungen die Bereitschaft gewachsen ist, gegen Rechtsextremismus oder -populismus in den jeweiligen lebensweltlichen Zusammenhängen zu intervenieren. Es bleibt offen, was daraus in der Realität erfolgt, ob Reaktionen auf Begegnung und Auseinandersetzung mit rechtspopulistisch oder -extremistisch eingestellten Freund:innen, Bekannten und Verwandten wirklich stattfinden und wenn ja, ob dann Irritationen und Verunsicherungen hervorgerufen und evtl. ein Einlenken, Nachdenken oder sogar eine Revision dieser Einstellungen bewirkt werden kann. Ausgeschlossen ist dies keineswegs. Um die Erkenntnisbasis hier zu vergrößern, bedarf es der Durchführung langfristig angelegter qualitativer Studien, die vor allem die unterschiedlichen Formate, Ziele und institutionellen Hintergründe der Bildungsaktivitäten mit in den Blick nehmen. Dieser breite Fokus sollte in kommenden Förderprogrammen berücksichtigt werden.
- I Quantitative Befragungen zur Beurteilung der Wirksamkeit werden weitestgehend als nicht aussagekräftig abgelehnt.** Es besteht die methodische Schwierigkeit, Effekte politischer Bildung auf eine einzelne besuchte Veranstaltung zurückzuführen. Sinnvoll ist demgegenüber die Durchführung retrospektiv-qualitativer Studien, welche die Wirksamkeit politischer Erwachsenenbildung in einer biographischen Perspektive betrachten, die

Eigenart und , Autonomie aber auch die Eingebundenheit von Erwachsenen in unterschiedliche lebensweltliche Zusammenhänge berücksichtigen sowie die Veränderungen „politischer“ Biografien im Lebensverlauf ansehen. Vielversprechende Erkenntnisse zur Wirksamkeit kann die situations- und personengebundene Beschreibung von Wirksamkeit durch Dozent:innen, Teamenden etc. liefern. Bislang erfolgt diese meistens eher zufällig und abhängig von den jeweils zur Verfügung stehenden Ressourcen. Für eine strukturiertere Beschreibung der Wirksamkeit politischer Erwachsenenbildung ist die Etablierung von Reflexions- und Austauschräumen zur Nachhaltigkeit durchgeführter politischer Bildungsveranstaltungen für Bildungsverantwortliche einerseits und für Teilnehmende andererseits sinnvoll. Hier macht es auf der Seite der Träger Sinn, kontinuierliche Aktivitäten etwa in Form von Stammtischen, offenen Werkstätten, Gesprächskreisen analog oder digital in der Programmplanung mitzudenken. In diesem Rahmen kann eine gemeinsame Dokumentation von Reflexion und Austausch eine wichtige Datenbasis für Bildungsverantwortliche, Träger und auch die wissenschaftliche Analyse sein. Fördermittelgeber müssten die Möglichkeit der Abrechnung der genannten Formate mitdenken.

- I (Politische) Bildung braucht Zeit und vollzieht sich lebensbegleitend** – sie endet also nicht nach Besuch des formalen Bildungssystems. Die einzelnen Momente politischen Lernens sind jeweils Puzzleteile der Erweiterung der Reflexions- und Handlungsfähigkeit im Verlauf des Lebens, welche durch unterschiedliche Settings, insbesondere der außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung, unterstützt werden. Die Gestaltung von politischen Bildungsprozessen muss daher ebenso wie die Beurteilung der Wirksamkeit in einer langfristigen Perspektive betrachtet werden und benötigt eine alle Altersgruppen umfassende über längere Zeiträume gehende Strategie und Analyseperspektive. Neben den herkömmlichen Bildungsangeboten der unterschiedlichen Institutionen politischer Erwachsenenbildung sind aufsuchende Bildungsformate ein sinnvoller Ansatzpunkt, um politisches Lernen lebensbegleitend im Alltag der Menschen zu etablieren (siehe u. a. Ludwig & Bremer 2019; Bremer 2020). Zentral ist hierbei das Herstellen von Alltags- und Lebensweltnähe in der Konzeption von Bildungsaktivitäten (siehe ➔ **Kapitel 3**), indem relevante Themen und Problemgegenstände aus dem Alltag der Menschen im Einzugsbereich der Bildungseinrichtungen in den Blick genommen und hiervon ausgehend gemeinsame Bildungsaktivitäten initiiert werden. Aufsuchende politische Bildung verlagert ihre Aktivitäten in die Räume der Menschen, beispielsweise ihre Arbeitsstätten, Freizeitorde und Wohnsiedlungen (vgl. Truman & Wenzler i. E.). „Durch Vernetzungen und Kooperationen mit Institutionen und Vereinen in den Sozialraum, das Einbinden von Schlüssel- und Mittlerpersonen mit Milieunähe, das Fruchtbarmachen neuer Lernorte und das partizipative Entwickeln von Themen und Formaten wird die traditionelle ‚Komm-Struktur‘ der (politischen) Erwachsenenbildung durch eine ‚Geh-Struktur‘ ergänzt und manchmal auch ersetzt“ (Bremer & Trumann 2019, S. 281 f.). Die Möglichkeiten gilt es an den jeweiligen lokalen Gegebenheiten auszuloten. Ein solches exemplarisches Lernen (Bildungszentrum HVHS Hustedt 2014, Negt 2010, S. 207 f.) ermöglicht es, Fragen der Gerechtigkeit, politischen Teilhabe, Anerkennung, Solidarität usw. zum Thema des miteinander Sprechens und Handelns zu machen. Das sind relevante Themen gerade in der Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus und -populismus.
- I Politische Bildung für Erwachsene muss die Spezifika des Lernens Erwachsener** (Freiwilligkeit, Anschlusslernen, Subjektorientierung etc.) in ihrer Konzeption und methodischen Gestaltung **berücksichtigen**. Um einen breiten Personenkreis zu erreichen und bisweilen vorhandenen Lernbarrieren und -hindernissen zu begegnen, ist ein verlässliches Unterstützungssystem im Sinne von Orten und Ansprechpartner:innen politischer Erwachsenenbildung bedeutsam. Die genannten aufsuchenden Bildungsformate in den lebensweltlichen Zusammenhängen sowie entgeltfreie oder stark ermäßigt Bildungsangebote können hier weitere Ansatzpunkt für eine bessere Zugänglichkeit der Aktivitäten politischer Erwachsenenbildung sein. Auch das Scheitern von Bildungskonzeptionen muss jeweils mitgedacht und kann im Anschluss produktiv gewendet werden (vgl. Meueler 2001).
- I Politische Bildung braucht angesichts dessen Kontinuität und institutionelle Sicherheit**. Um der lebensbegleitenden Unterstützung der Lernenden gerecht werden zu können, braucht es für eine institutionelle Sicherung eine Steigerung der zur Verfügung gestellten Ressourcen. Bildung braucht persönliche Beziehungen, das persönliche Gespräch und erfordert dazu Raum und Zeit. Nur so kann eine nachhaltige Stärkung demokratischen Bewusstseins und individuellen, wie gemeinschaftlichen verantwortungsvollen politischen Handelns im Sinne eines solidarischen Miteinanders gelingen.

- I In der Realität der politischen Erwachsenenbildung spielt die Beziehung zwischen Teilnehmer:innen und Dozent:innen eine große Rolle.** Daher wird in den Bildungsprogrammen mitunter eher nach den Namen als nach den Themen gesucht. Das wissen auch die Planer:innen und stärken die Kontinuität und Attraktivität ihrer Arbeit durch die Weiterbeschäftigung nachgefragter Dozent:innen. Die „Teilnehmendenzufriedenheit“ (Scheidig 2016, S. 171) ist ein elementares Planungskriterium. Eine gut verlaufende und mit Beifall quittiert Veranstaltung führt zur „Weiterempfehlung“ und zur „wiederholten Teilnahme von Kursbesucherinnen und Kursbesuchern“ (ebd.). Wenn so eine konstante Gruppe von Teilnehmer:innen entstanden ist, dann motivieren sie sich untereinander zum weiteren Besuch von Veranstaltungen. In der von Freiwilligkeit geprägten Erwachsenenbildung ist eine solche Gruppenbeziehung ein wichtiger Faktor für einen curricularen Aufbau des Programms. Diese Beziehung kann von den Mitarbeiter:innen der Institutionen gefördert werden, z. B. durch Newsletter, Kontakte über Social Media, persönliche Ansprachen oder das Angebot, Fahrmöglichkeiten zu den Veranstaltungsorten zu organisieren.

- I Politische Bildung braucht Vertrauen in ihre Institutionen und politischen Bildner:innen.** Angesichts der in der Disziplin weitgehend geteilten didaktischen Prinzipien und lerntheoretischen Besonderheiten des Lernens Erwachsener kann kein allgemeingültiges Seminar-konzept für alle Lernenden zugrunde gelegt und deren (vorher formulierten) Effekte, etwa analoger zentraler Abschlussprüfungen, abgeprüft werden. Auf den Aspekt des Lehr-Lern-Kurzschlusses wurde schon hingewiesen. Es benötigt demgegenüber Offenheit, Flexibilität und Empathie für Situationen und Personen, um politisches Lernen und Handeln Erwachsener in adäquaten Lernsettings zu entfachen. Die Analyse der durchgeführten Interviews mit Bildungsverantwortlichen zeigt in diesem Zusammenhang auf, wie wichtig die Anerkennung und „Rückendeckung“ einer so gestalteten politischen Bildungsarbeit und ihrer politischen Bildner:innen durch politische Entscheidungsträger:innen und Fördermittelgeber ist, will man politische Bildung nicht nur in ihrer oftmals aufgerufenen „Feuerwehrfunktion“ belassen, sondern in der Breite nachhaltig stützen.

- I Auf das Thema dieses Gutachtens bezogen kann festgehalten werden: Politische Erwachsenenbildung leistet einen wirkungsvollen Beitrag zur Präventionsarbeit gegen Rechtsextremismus,** wenn die vorangegangenen Empfehlungen berücksichtigt werden.

10 Literatur

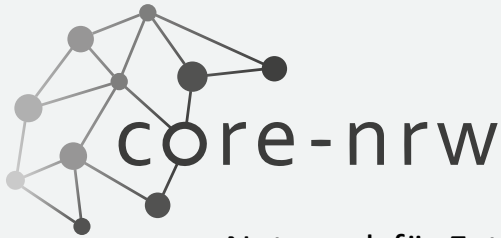
- Adorno, T. W. (1973). *Studien zum autoritären Charakter*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ahlheim, K. (2001). *Pädagogik mit beschränkter Haftung. Politische Bildung gegen Rechtsextremismus*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Ahlheim, K. (2003). *Vermessene Bildung? Wirkungsforschung in der politischen Erwachsenenbildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Ahlheim, K., & Heger, B. (2006). *Wirklichkeit und Wirkung politischer Erwachsenenbildung. Eine empirische Untersuchung in Nordrhein-Westfalen*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Ahlheim, K. (Hg., 2007). *Die Gewalt des Vorurteils*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Ahlheim, K. (2020). *Mehr als Qualifikation. Über betriebliche und politische Erwachsenenbildung*. Ulm: Klemm+Oelschläger.
- Allport, G. W. (1971). *Die Natur des Vorurteils*. Köln: Kiepenheuer & Witsch. (Original „The Nature of Prejudice“, 1954)
- Achour, S. (2021). Politische Bildung als Transmitter der Demokratie. Demokratie muss man machen – Neun Appelle zur politischen Bildung. In A. Zick & B. Küpper (Hg.), *Die geforderte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2020/21* (S. 311-328). Bonn: Verlag J.H.W. Dietz.
- Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen. (1976). *Kommunikative Sozialforschung. Alltagswissen und Alltagshandeln. Gemeindemachtforschung. Polizei. Politische Erwachsenenbildung*. München: Fink.
- Axmacher, D. (1990). *Widerstand gegen Bildung. Zur Rekonstruktion einer verdrängten Welt des Wissens*. Weinheim u. a.: Deutscher Studien Verlag.
- Bauer, T. (2018). *Die Vereindeutigung der Welt. Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt*. 6. Auflage. Stuttgart: Reclam.
- Becker, H. (2011). *Praxisforschung nutzen, politische Bildung weiterentwickeln – Studie zur Gewinnung und Nutzbarmachung von empirischen Erkenntnissen für die politische Bildung in Deutschland. Ein Projekt der Arbeitsgemeinschaft deutscher Bildungsstätten (AdB) mit dem Bundesausschuss politische Bildung (bap) Teil I: Auswertungsbericht*. Essen/Berlin: Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten für den Bundesausschuss Politische Bildung.
- Behrens, R., Besand, A., & Breuer, S. (2021). *Politische Bildung in reaktionären Zeiten. Plädoyer für eine standhafte Schule*. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.
- Benaji, M. R., & Greenwald, A. G. (2015). *Vor-Urteile. Wie unser Verhalten unbewusst gesteuert wird und was wir dagegen tun können*. München: dtv.
- Benz, W. (2020). *Vom Vorurteil zur Gewalt, Politische und soziale Feindbilder in Geschichte und Gegenwart*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Besand, A., Overwien, B., & Zorn, P. (Hg., 2019). *Politische Bildung mit Gefühl*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Bildungszentrum HVHS Hustedt. (2014). *50 Jahre „Soziologische Phantasie und Exemplarisches Lernen“*. Hustedt: Books on Demand.
- Bremer, H. (2020). *Bildungseinrichtungen als öffentliche Räume. Perspektiven in der politischen Erwachsenenbildung*. böll.brief ÖFFENTLICHE RÄUME #7. November. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung e. V.
- Bremer, H., & Trumann, J. (2019). Das Unbehagen im Politischen und dessen Bedeutung für die politische Erwachsenenbildung. *Bildung und Erziehung*, 2(2019), 277-292.
- Bundesministerium des Inneren und für Heimat. (2022). *Verfassungsschutzbericht 2021*. Berlin.
- Decker, O., Kiess, J., Brähler, E. (2016). *Die enthemmte Mitte. Autoritäre und rechtsextreme Einstellungen in Deutschland*. Gießen: Psychosozial-Verlag.

- Decker, O., & Brähler, E. (2018). *Flucht ins Autoritäre. Rechtsextreme Dynamiken in der Mitte der Gesellschaft*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Decker, F., Henningsen, B., Lewandowsky, M., & Adorf, P. (Hg., 2022). *Aufstand der Außenseiter. Die Herausforderung der europäischen Politik durch den neuen Rechtstextremismus*. Baden-Baden: Nomos.
- Festinger, L. (2012). *Theorie der kognitiven Dissonanz*. 2. Auflage. Bern: Huber.
- Frei, W., & Müller, S. (2020). Messungen haben immer auch blinde Flecken. Im Gespräch mit Gerhild Schutti und Robert Kammreither. *Magazin Erwachsenenbildung.at*, 40(2020), 02-2 – 02-6.
- Fritz, K., Müller, K., & Böhnisch, L. (2006). *Politische Erwachsenenbildung. Trendbericht zur empirischen Wirklichkeit der politischen Bildungsarbeit in Deutschland*. Weinheim und München: Juventa.
- Gieseke, W. (2016). Lebenslanges Lernen. *Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive*. 3. Auflage. Bielefeld: wbv Publikation.
- Grumke, T. (2017). Rechtstextremismus in Deutschland. Begriff – Ideologie – Struktur. In S. Glaser, T. Pfeiffer (Hg.), *Erlebniswelt Rechtstextremismus – modern – subversiv – hasserfüllt. Hintergründe und Methoden für die Praxis der Prävention* (S. 21-40). 5. aktualisierte Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Hafeneger, B., & Hufer, K.-P. (2003). Qualität und Evaluation in der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung. *kursiv. Journal für politische Bildung*, 2(2003), 12-17.
- Heitmeyer, W., Freiheit, M., & Sitzer, P. (2020). *Rechte Bedrohungsallianzen*. Berlin: Suhrkamp.
- Holzkamp, K. (2004). Wider dem Lehr-Lern-Kurzschluß. Interview zum Thema ‚Lernen‘. In P. Faulstich & J. Ludwig (Hg.), *Expansives Lernen* (S. 29-38). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Huddy, L., Gutting, R., & Feldman, S. (2022). Intergruppenvorurteile und Stereotypen. In S. Zmerli & O. Feldman (Hg.), *Politische Psychologie. Handbuch für Wissenschaft und Studium* (S. 315-336). 2. Auflage. Baden-Baden: Nomos.
- Hufer, K.-P. (2001a). *Für eine emanzipatorische politische Bildung. Konturen einer Theorie der Praxis*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Hufer, K.-P. (2001b). Konstruktivismus in der Kritik – Konstruktivismus – die Entpolitisierung der politischen Bildung mit Hilfe einer Erkenntnistheorie. *Erwachsenenbildung EB*, 1, 2-6.
- Hufer, K.-P. (2016a). *Argumentationstraining gegen Stammtischparolen. Materialien und Anleitungen für Bildungsarbeit und Selbstlernen*. 10. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Hufer, K.-P. (2016b). *Politische Erwachsenenbildung. Plädoyer für eine vernachlässigte Disziplin*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Hufer, K.-P. (2017). „Nicht flüchten, sondern standhalten“. Rechtsextreme Störungen und Reaktionsmöglichkeiten in Veranstaltungen der politischen Bildung. In S. Glaser & T. Pfeiffer (Hg.), *Erlebniswelt Rechtstextremismus – modern. subversiv – hasserfüllt. Hintergründe und Methoden für die Praxis der Prävention* (S. 149-164). 5. aktualisierte Ausgabe. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Hufer, K.-P. (2018). Wirkungslose Wirkungsforschung? Rückblick und Ausblick. *Journal für Politische Bildung*, 3(2018), 10-14.
- Hufer, K.-P. (2019). *Argumente am Stammtisch – Erfolgreich gegen Parolen, Palaver und Populismus*. 8. komplett überarbeitete und aktualisierte Auflage. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.
- Hufer, K.-P. (2020). *Wenn die Worte fehlen – Argumente gegen Stammtischparolen*. Bonn: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. Online abrufbar unter <https://www.volkshochschule.de/verbandswelt/projekte/PGZ/journal/argumente-gegen-stammtischparolen.php>
- Hufer, K.-P., Schudoma, L. (2022). *Die Neue Rechte und die rote Linie*. Weinheim und Basel: Beltz.

- Husserl, E. (1952). *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie*, 2. Buch: Phänomenologische Untersuchungen zur Konstitution, Den Haag; hier zitiert nach M. Brasser (Hg., 1999), *Person. Philosophische Texte von der Antike bis zur Gegenwart*. Stuttgart: Reclam. S. 110
- Jörke, D., & Selk, V. (2017). *Theorien des Populismus. Zur Einführung*. Hamburg: Junius Verlag.
- Kielmansegg, P. Graf (2018, 2. August). Politik und Populismus. Warum Politik verteidigt werden muss. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, vom 1.3.2018, aktualisiert am 2.8.2018. Abrufbar unter <https://www.faz.net/aktuell/politik/die-gegenwart/populismus-verteidigung-der-politik-15669095.html>
- Klafki, W. (1985). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Koppetsch, C. (2019). *Die Gesellschaft des Zorns. Rechtspopulismus im globalen Zeitalter*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Leggewie, C. (2016). *Anti-Europäer*. Breivik, Dugin, al-Suri & Co.. Berlin: Suhrkamp.
- Ludwig, F., & Bremer, H. (2019). *Expertise Aufsuchende politische Bildung*. MoDem-Arbeit und Leben. Online abrufbar unter https://www.modem-arbeitundleben.de/fileadmin/user_upload/2019_Expertise_aufsuchende_politische_Bildung_FL-HB.pdf
- Mader, W., & Weymann, A. (1975). *Erwachsenenbildung. Theoretische und empirische Studien zu einer handlungstheoretischen Didaktik*. Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt.
- Meueler, E. (2001). *Lob des Scheiterns. Methoden- und Geschichtenbuch zur Erwachsenenbildung an der Universität*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Meuser, M., & Nagel, U. (2005). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hg.), *Das Experteninterview* (S. 71-93). Wiesbaden: Springer.
- Mudde, C., & Rovira Kaltwasser, C. (2019). *Populismus. Eine sehr kurze Einführung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Negt, O. (2010). *Der politische Mensch*. Göttingen: Steidl Verlag.
- Pabst, A., & Zeuner, C. (Hg., 2021). „Fünf Tage sind einfach viel zu wenig“. *Bildungszeit und Bildungsfreistellung in der Diskussion*. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.
- Pfahl-Traughber, A. (2019). *Rechtstextremismus in Deutschland. Eine kritische Bestandsaufnahme*. Wiesbaden: Springer.
- Pohl, K., & Höffer-Mehlmer, M. (Hg., 2022). *Brennpunkt Populismus. 15 Antworten aus Fachdidaktik und Bildungswissenschaft*. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.
- Pongratz, L. A. (2009). *Untiefen im Mainstream. Zur Kritik konstruktivistisch-systemtheoretischer Pädagogik*. Paderborn: Brill | Schöningh.
- Priester, K. (2016). Rechtspopulismus – ein umstrittenes theoretisches und politisches Phänomen. In F. Virchow, M. Langebach & A. Häusler (Hg.), *Handbuch Rechtstextremismus* (S. 533-560). Wiesbaden: Springer.
- Przyboski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2010). *Qualitative Sozialforschung*. München: Oldenbourg Verlag.
- Reichmann, J. (1997). Die Erfassung von Weiterbildungs-Wirkungen: Probleme und Möglichkeiten. In R. Arnold (Hg.), *Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung* (S. 119-132). Wiesbaden: Springer. (Erstveröffentlichung in: *Grundlagen der Weiterbildung*, 4 (1993), 4, S. 199-206)
- Sauviat, L., & Hoefl, C. (2022). „Demokratisch ist man nicht allein“ – Aufsuchende politische Bildung in der Arbeitswelt. *Journal für politische Bildung*, 4(2022).
- Scheidig, F. (2016). *Professionalität politischer Erwachsenenbildung zwischen Theorie und Praxis. Eine empirische Studie zu wissenschaftsbasierter Lehrtätigkeit*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Schiele, S. (2004). Ein halbes Jahrhundert staatliche politische Bildung in Deutschland. *Aus Politik und Zeitgeschichte* 7-8(2004), 3-6.
- Schröder, A., Baltzer, N., & Schroedter, T. (2004). *Politische Jugendbildung auf dem Prüfstand. Ergebnisse einer bundesweiten Evaluation*. Weinheim und München: Juventa.
- Schüßler, I. (2012). Zur (Un-)Möglichkeit einer Wirkungsforschung in der Erwachsenenbildung. Kritische Analysen und empirische Befunde. *REPORT 3/2012*(35. Jg.), 53-65.
- Seipel, C., Ripple, S., & Kindervater, A. (2022). Autoritarismus. In S. Zmerli, & O. Feldman (Hg.), *Politische Psychologie. Handbuch für Wissenschaft und Studium* (S. 175-196). 2. Auflage. Baden-Baden: Nomos.
- Siebert, H. (1999). Konstruktivismus. In: K.-P. Hufer (Hg.): *Außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung*, Band 2 des Lexikons der politischen Bildung, hrsg. von Georg Weißeno. Schwalbach/Ts. 1999, S. 145 - 146
- Siebert, H. (2000). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. 3. Auflage. Neuwied, Kriftel, Berlin: Ziel.
- Siebert, H. (2015). *Erwachsene – lernfähig, aber unbelehrbar? Was der Konstruktivismus für die politische Bildung bedeutet*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Siebert, H. (2017). *Lernen und Bildung Erwachsener*. 3. überarbeitete Auflage, Bielefeld: wbv.
- Stangl, T. (2020). Von Evidenzbasierung zur fachlich-reflektierten Wirkungsorientierung. *Magazin Erwachsenenbildung.at*, 40(2020), 03-1 – 03- 8-
- Straßer, P., & Petter, I. (2015). *Wirkungen politischer Erwachsenenbildung verstehen. Eine Machbarkeitsstudie*. Hustedt: Books on Demand.
- Suedfeld, P., & Jhangiani, R. S. (2022). Was ist Politische Psychologie? In S. Zmerli & O. Feldman (Hg.), *Politische Psychologie. Handbuch für Wissenschaft und Studium* (S. 23-37). 2. Auflage. Baden-Baden: Nomos.
- Sussmann, R. (1985). *Außerschulische Politische Bildung. Langfristige Wirkungen*. Opladen: Springer VS.
- Trumann, J. (2022). „Demokratisch ist man nicht allein“. Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung zu aufsuchenden politischen Bildungsaktivitäten in der Arbeitswelt. Trägernetzwerk Politische Bildung in der Arbeitswelt. Düsseldorf: DGB Bildungswerk e. V. Online abrufbar unter <https://www.dgb-bildungswerk.de/sites/default/files/pdf-upload/2023-02/Tr%C3%A4gernetzwerk-Forschungsbericht%202022.pdf>
- Trumann, J. (2013). *Lernen in Bewegung(en). Politische Partizipation und Bildung in Bürgerinitiativen*. Bielefeld: transcript.
- Trumann, J., & Wenzler, N. (im Erscheinen). Aufsuchende politische Jugend- und Erwachsenenbildung. In Y. Chehata, A. Eis, B. Lösch, S. Schäfer, S. Schmitt, A. Thimmel, J. Trumann & A. Wohnig (Hg.), *Handbuch kritische politische Bildung*. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.
- Uhl, K., Ulrich, S., & Wenzel, F. M. (Hg., 2004). *Evaluation politischer Bildung. Ist Wirkung messbar?* Gütersloh: Bertelsmann.
- Vater, S. (2020). Als dass alle Dinge durch Berechnen beherrscht werden könnten. Über die Idee der Messbarkeit von Wirkungen im Bildungsbereich. *Magazin Erwachsenenbildung.at*, 40(2020), 04-1 – 04-10.
- Weber, M. (2002). Wissenschaft als Beruf 1919. In D. Kaesler (Hg.), *Max Weber Schriften 1894 – 1922* (S. 474-511). Stuttgart: Kröner.
- Weis, M. (2004). Lernforschung vom Subjektstandpunkt – Aspekte eines erwachsenenpädagogischen Forschungsansatzes zu Rekonstruktion subjektiven Lernhandelns. In P. Faulstich & J. Ludwig (Hg.), *Expansives Lernen* (S. 172-184). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wodak, R. (2016). *Politik mit der Angst. Zur Wirkung rechtspopulistischer Diskurse*. Wien und Hamburg: Edition Konturen.

- Zeuner, C., & Pabst, A. (2020). Wirkungen von Bildungsprozessen: messbar oder nachweisbar? *Magazin Erwachsenenbildung.at*, 40(2020), 06-1 – 06-8 und 11-1 – 11-8
- Zeuner, C. (2016). Theoretischen Ansätze der politischen Erwachsenenbildung. In K.-P. Hufer & D. Lange (Hg.), *Handbuch politische Erwachsenenbildung* (S. 62-73). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Zick, A. (2014). *Fragile Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2014*. Berlin: Dietz.
- Zick, A., Küpper, B., & Krause, D. (2016). *Gespaltene Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland*. Berlin: Dietz.
- Zick, A., Küpper, B., & Berghan, W. (2019). *Verlorene Mitte. Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/2019*. Berlin: Dietz.
- Zick, A., & Küpper, B., (Hg., 2021). *Die geforderte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2020/21*. Berlin: Dietz.



Netzwerk für Extremismusforschung
in Nordrhein-Westfalen

CoRE – Connecting Research
on Extremism in
North Rhine-Westphalia

Impressum

Herausgeber und Kontakt

Maurice Döring

BICC · Pfarrer-Byns-Str. 1 · 53121 Bonn · Tel. +49 228.911 96-0

doering@core-nrw.de · www.core-nrw.de

Die Veröffentlichung erfolgt im Kontext des Netzwerkes CoRE-NRW, einem Verbund aus Wissenschaft und Praxis zur Erforschung des Islamismus, des Rechtsextremismus und anderer Formen des Extremismus. Die Koordinierungsstelle am BICC (Bonn International Centre for Conflict Studies) arbeitet im Auftrag für das Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes NRW. Die Inhalte der Publikation werden allein von den Autorinnen und Autoren verantwortet. Sie spiegeln nicht die Position des Ministeriums für Kultur und Wissenschaft des Landes NRW wider.

Autor und Autorin

Klaus-Peter Hufer, Dr. rer. pol. phil. habil, apl. Professor an der Fakultät Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen. Arbeitsschwerpunkte: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, Didaktik und Methodik der politischen Bildung, Handlungskonzepte gegen Rechtsextremismus und Rechtspopulismus, Zivilcourage.

Jana Trumann, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen, Fachgebiet Erwachsenenbildung/Politische Bildung. Arbeitsschwerpunkte: Lernen und Lernorte Erwachsener, politische Partizipation und Bildung Erwachsener, aufsuchende Bildungsaktivitäten, qualitative Sozialforschung.

Gestaltung

kipconcept gmbh, Bonn

<https://doi.org/10.60638/bfcj-7r83>

Mai 2023, aktualisiert Juli 2024

Die Publikation ist lizenziert unter
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

