

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung

Journal for Research on Adult Education

Populismus und Bildung

- Christoph Haker · Lukas Otterspeer Neither demarcation nor confrontation. Finding a critical position towards right-wing populism
- Sebastian Manhart · Thomas Wendt Komplexe Organisation und organisierte Komplexität. Die Pädagogik partizipativer Organisationsgestaltung im Zeitalter des Populismus
- Gregor Dutz Geringe Literalität und politische Grundbildung:
 Die Bedeutung schriftsprachlicher Fähigkeiten für die Selbsteinschätzung politischer Grundkompetenzen
- Aiga von Hippel · Maria Stimm Typen von Weiterbildungseinrichtungen Überblick und Ausdifferenzierungen für die Programm- und Organisationsforschung
- Petia Genkova · Amsy Whiting Interkulturelle Kompetenz Training ohne prozessbegleitendes Coaching?
- Andreas Seiverth Zwischen normativer Enthaltsamkeit und empirischem Historismus. Überlegungen zu einer Geschichtsschreibung der Erwachsenenbildung im Anschluss an 100 Jahre Volkshochschulen
- Ewa Przybylska · Daniela Holzer · Annette Sprung Neue Bücher aus der Weiterbildungsforschung





Zeitschrift für Weiterbildungsforschung

Herausgeber

Prof. Dr. Philipp Gonon, Universität Zürich, Schweiz

Prof. Dr. Elke Gruber, Karl-Franzens-Universität, Graz, Österreich

Prof. Dr. Gabriele Molzberger, Bergische Universität Wuppertal

Prof. Dr. h.c. Ekkehard Nuissl, Universität Kaiserslautern

Prof. Dr. Josef Schrader, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE)/Universität Tübingen

Wissenschaftlicher Beirat

Prof. Dr. John Dirkx, Michigan State University, East Lansing, USA

Prof. em. Dr. Paolo Federighi, University of Florence, Italien

Prof. Dr. John Field, University of Stirling, Großbritannien

Prof. Dr. Aiga von Hippel, Humboldt-Universität zu Berlin

Prof. Dr. Romita Iucu, University of Bucarest, Rumänien

Prof. Dr. Katarina Popovic, University of Belgrade, Serbien

Prof. Dr. Ewa Przybylska, Warsaw University of Life Sciences, Polen

Prof. Dr. Henning Salling Olesen, Roskilde University, Dänemark

Prof. Dr. Sabine Schmidt-Lauff, Helmut-Schmidt-Universität – Universität der Bundeswehr Hamburg Prof. Dr. Volker Wedekind, University of Nottingham, Großbritannien

Prof. em. Dr. Jürgen Wittpoth, Universität Bochum

Redaktion

Dr. Thomas Jung

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.

Heinemannstr. 12-14, 53175 Bonn

T +49 (0)228-3294-182

F+49 (0)228-3294-4182

E-Mail: thomas.jung@die-bonn.de

Wiebke Reinecke

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. Heinemannstr. 12-14, 53175 Bonn

T +49 (0)228-3294-224

F +49 (0)228-3294-4224

E-Mail: reinecke@die-bonn.de

Das DIE wird vom Bund und dem Land Nordrhein-Westfalen gefördert.

Zielsetzungen

Die Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (ZfW) ist in Deutschland das zentrale Fachorgan für Forschungsdiskurse und -ergebnisse der Erwachsenenund Weiterbildungswissenschaft und angrenzender Disziplinen. Sie wurde in den 1970er Jahren als erste und einzige deutsche Zeitschrift gegründet, die sich ausschließlich auf die Erwachsenenbildungswissenschaft bezog.

Die Zeitschrift für Weiterbildungsforschung

- präsentiert qualitativ hochwertige Forschungsergebnisse zum Lernen Erwachsener,
- fokussiert den wissenschaftlichen Diskurs zu Bildung und zum Lernen von Erwachsenen,
- befördert den Austausch mit allen wissenschaftlichen Disziplinen, die zur Erwachsenenbildung forschen,
- trägt zur Integration der deutschen Forschung zur Erwachsenenbildung in den internationalen Kontext bei und
- · eröffnet Horizonte für künftige Forschungen.

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung

43. Jahrgang · Heft 3 · 2020

Inhaltsverzeichnis

Editorial	
Ekkehard Nuissl · Katarina Popović Populismus und Bildung	339
Originalbeitrag	
Christoph Haker · Lukas Otterspeer Neither demarcation nor confrontation. Finding a critical position towards right-wing populism	357
Sebastian Manhart · Thomas Wendt Komplexe Organisation und organisierte Komplexität. Die Pädagogik partizipativer Organisationsgestaltung im Zeitalter des Populismus	377
Gregor Dutz Geringe Literalität und politische Grundbildung: Die Bedeutung schriftsprachlicher Fähigkeiten für die Selbsteinschätzung politischer Grundkompetenzen	395
Forum	
Aiga von Hippel · Maria Stimm Typen von Weiterbildungseinrichtungen – Überblick und Ausdifferenzierungen für die Programm- und Organisationsforschung.	413
Erratum	
Aiga von Hippel · Maria Stimm Erratum zu: Typen von Weiterbildungseinrichtungen – Überblick und Ausdifferenzierungen für die Programm- und Organisationsforschung	429
Forum	
Petia Genkova · Amsy Whiting Interkulturelle Kompetenz – Training ohne prozessbegleitendes Coaching?	431
Andreas Seiverth Zwischen normativer Enthaltsamkeit und empirischem Historismus. Überlegungen zu einer Geschichtsschreibung der Erwachsenenbildung im Anschluss an 100 Jahre Volkshochschulen	453
Neue Bücher aus der Weiterbildungsforschung	
Ewa Przybylska · Daniela Holzer · Annette Sprung Neue Bücher aus der Weiterbildungsforschung	465
Erratum	
Alexandra Ioannidou · Richard Desjardins Erratum to: The political economy of adult learning systems	471









Populismus und Bildung

Ekkehard Nuissl · Katarina Popović

Angenommen: 28. Oktober 2020 © Der/die Autor(en) 2020

Populismus ist als ein Phänomen der politischen und gesellschaftlichen Gegenwart allgegenwärtig, wirkmächtig und polarisierend. Für manche ist "Populismus" ein Kampfbegriff in der politischen Arena, für manche die begriffliche Fassung krisenhafter demokratischer Strukturen. Wir stellen Populismus in den unterschiedlichsten staatlichen, politischen und sozialen Kontexten fest – und zwar überall in der Welt. Regierende Personen, wie der amerikanische Präsident Trump, der brasilianische Präsident Bolsonaro, der türkische Präsident Erdogan gelten als Populisten, auch europäische Politiker wie der englische Premierminister Johnson, der ungarische Premier Orbán und der serbische Präsident Vučić. Die von ihnen vertretene und durch sie realisierte Politik ist populistisch. Sie behaupten, das Interesse des Volkes (lat. *populus*) zu repräsentieren: "Make America great again." Oder ein freies United Kingdom könne zu alter Größe finden. Und so fort. Die Video-Serie "America First, every other country second" etwa ist eine globale, urkomische Antwort auf die populistischen Botschaften des Präsidenten Trump.¹

Es ist nicht so, dass sich Populismus vor allem in autoritären Regierungsformen zeigt, etwa in ehemaligen sozialistischen Ländern, asiatischen Ländern mit autoritären Traditionen, Ländern mit kolonialer Leidensgeschichte. Es zeigt sich, dass auch Länder mit langer demokratischer Tradition anfällig für Populismus sind, denn sogar

E. Nuissl (⊠)

Universität Kaiserslautern, Kaiserslautern, Deutschland

E-Mail: nuissl@die-bonn.de

K. Popović

Universität Belgrad, Belgrad, Serbien E-Mail: katarina.popovic@outlook.com

Published online: 19 November 2020



¹ Entstanden nach Donald Trumps Inauguration im Jahr 2017, von mehreren europäischen TV-Satiresendungen 2017–2019 produziert (http://everysecondcounts.eu/).

in gefestigten europäischen Demokratien verbuchte Populismus, vor allem Rechts-Populismus, beachtliche Erfolge.

Sichtbar ist Populismus vor allem in politischen Aktionen, die im öffentlichen Raum organisiert sind – Protestkundgebungen, Aufmärsche, Ansammlung verschiedener Gruppen. Häufig richten sind solche Aktionen in den letzten Jahren gegen Migrantinnen und Migranten, die "als Angriff auf die "heile Welt" ethnokultureller Beschaulichkeit interpretiert" werden, wie eine Studie der TU Dresden zeigt (MIDEM 2018, S. 80). Populismus ist sichtbar geworden, mit unterschiedlichen Zielen. Populismus zeigt sich selbstsicher im öffentlichen Raum. Parteien suchen nach Popularität, und nicht nur "rechte" Parteien greifen nach populistischen Mitteln, um sie zu gewinnen. Insbesondere "rechte" Parteien aber haben in Deutschland und andernorts (etwa Frankreich, Niederlande, Österreich) mittels populistischer Taktiken für eine diskursive Verschiebung der öffentlichen Debatten zu den wichtigsten politischen und wirtschaftlichen Entscheidungen beigetragen.

Populismus zeigt ein enormes Potenzial zur Variation von Kontext, Zielgruppen, Inhalt und Themen. Er praktiziert in unterschiedlichen Bereichen sein Instrumentarium und sein Narrative. Beispiele zeigt die COVID-19-Krise; Politiker der USA, Brasilien, Bolivien und Serbien haben sie genutzt, um sich dem "Volk" als mächtig und unerschrocken zu zeigen, und verteufeln "Schuldige" und "Feinde" – die WHO, die Wissenschaft, die Chinesen.

Das Phänomen des Populismus ist ein Symptom, mehr noch: ein wichtiger Indikator für grundlegende Probleme der repräsentativen Demokratie. Es tritt in unterschiedlichen, kontextabhängigen Erscheinungen auf, hat unterschiedliche Ursachen und Wirkungen. Dies macht die Definition dessen, was "Populismus" ist und was unter dem Attribut "populistisch" verstanden werden kann, außerordentlich schwierig.

In der Wissenschaft werden verschiedene Spielarten von Populismus beschrieben: "Anti-Establishment", "Pro-Volkssouveränität" und "Anti-Pluralismus" (z.B. Akkerman et al. 2013; Hawkins et al. 2012). Diese werden empirisch getestet (z.B. Vehrkamp und Merkel 2018). Wielenga und Hartleb (2011) unterscheiden vier Dimensionen, hier umgestellt und inhaltlich modifiziert:

- die *technische* Dimension, indem der Populismus vereinfacht und einen Gegensatz zwischem dem als homogen konstruierten Volk und eines "Äußeren" (Elite in den Machtpositionen, Minderheiten, Migranten etc.) behauptet;
- die emotionale Dimension, indem der Populismus Gefühle und Ängste anspricht, meist über eine charismatische Figur, die im Namen des Volkes gegen (das ist hier einzusetzen) kämpft;
- die *mediale* Dimension, in der Schlagzeilen, Events und Personen hochgespielt werden (negative wie positive), Aufmerksamkeiten erzeugt und bedient werden;
- die inhaltliche Dimension, indem der Populismus Gegenposition zu unterschiedlichsten Sachverhalten und Ideologien bezieht, etwa den "Globalkapitalisten" (die auch bei den aktuellen Verschwörungstheorien der Corona-Krise eine Rolle spielen) oder den Migrantinnen und Migranten oder dem Islam.

Der Begriff "Populismus" wird zwar unterschiedlich akzentuiert, die Dimensionen werden jeweils unterschiedlich gewichtet (Ionescu und Gellner 1969), rela-



tiv einvernehmlich aber wird die erste, die *technische* Dimension als Wesensmerkmal des Populismus begriffen, die Konstruktion des guten "Wir" gegenüber einem schlechten "die Anderen". Das gute "Wir" ist dabei immer das Volk. Es wird zu einem homogenen Ganzen verklärt, in dem die "einfachen Leute" und der "gesunde Menschenverstand" das Subjekt und den obersten Wert darstellen. "Die Anderen" sind austauschbar, je nach Kontext, Aktualität und Problem. Meist sind die Anderen – im politischen Kontext – "die da oben", eine ebenfalls konstruierte (Macht-)Elite. In dieser Variante ist der Populismus Anstoß für eine grundlegende Demokratiedebatte (Bohmann et al. 2018), darauf kommen wir zurück.

Die "Anderen" können aber auch Minderheiten sein. In einigen Ländern Europas sind diese seit einigen Jahren die Geflüchteten und Migrantinnen und Migranten, aber auch die Homosexuellen in Polen, die Sinti und Roma in Rumänien und anderen Ländern Südosteuropas, die Muslime und wieder die Juden. In dieser Variante ist Populismus eher Produzent oder Unterstützer eines gesellschaftlichen Schismas. Diese beiden Varianten sind die Hauptlinien dessen, was man unter "Rechtspopulismus" versteht (Hartleb 2004).

Der "Linkspopulismus" bedient das gleiche Modell: hier das "Wir" der "Guten", da die "Anderen", also die "Bösen". Dabei wird jedoch ein Klassenmodell zugrunde gelegt, die "gute" Arbeiterklasse und die "bösen" Kapitalisten und ihre Helfershelfer (Mouffe 2018). Linkpopulismus teilt mit den Rechtspopulisten "antielitist sentiments", setzt sich aber für Pazifismus und soziale Gerechtigkeit ein und richtet sich gegen Globalisierung. Autoren wie Mouffe versuchen, Linkspopulismus zu rehabilitieren und dessen Strategien in den Rahmen der pluralistischen Demokratie zu integrieren, wobei die Prinzipien des politischen Liberalismus bewahrt blieben, und behaupten,

that democratic discourse plays a crucial role in the political imaginary of our societies. And through the construction of a collective will, mobilizing common affects in defence of equality and social justice, it will be possible to combat the xenophobic policies promoted by right-wing populism (Mouffe 2018).

Diese Charakterisierung von Populismus bedient wesentliche Bedürfnisse der Menschen. Historisch entstand er auch auf der Grundlage dieser Bedürfnisse (Canovan 1981). An erster Stelle steht dabei das Bedürfnis nach Zugehörigkeit und nach Identität. Die Konstruktion des "Wir", so brüchig sie auch ist, gibt vielen Menschen eine Art soziales Zuhause. Es ist gekennzeichnet durch gemeinsame Werte, durch tradierte und nicht hinterfragte Werte, deren Akzeptanz Sicherheit schafft. Verbunden ist dies mit der Frage der Identität des Individuums innerhalb einer sozialen Gemeinschaft, eine *sine qua non* jeder individuellen Identität auch im Falle einer eigenen Absonderung. Dieses Bedürfnis akzeptierte etwa die in Deutschland mehrfach unternommene Suche nach einer deutschen "Leitkultur", die eine Abgrenzung des "Wir" ebenso wie die erhoffte Pflicht einer Integration in dieselbe ermöglicht.

Die Rückbesinnung auf eine Wertegemeinschaft des "Volkes" ist in Zeiten des Wandels und der Globalisierung von wachsender Bedeutung (Lucardie 2011). Der gesellschaftliche Wandel findet in immer rascheren Schüben statt und führt zu "Modernisierungskrisen", die in Ungleichzeitigkeiten der Akzeptanz und Anpassung liegen. Die Globalisierung hat unter anderem zu einer wachsenden Zahl von Kosmopo-



liten, also "Weltbürgern", geführt, die sich sprachlich und kulturell in unterschiedlichen sozialen Umwelten bewegen können. Diese werden von den "Heimbürgern" als ähnlich fremd empfunden wie etwa Migranten und als ähnlich elitär wie die politischen Eliten.

In der Wertegemeinschaft ist diese im Wandel begriffene Spannung zwischen Außen und Innen, Nah und Fern, Oben und Unten immer eine Gefahr für die Sicherheit und Identität der Menschen, die weniger sachlich als vielmehr sozialpsychologisch zu erklären ist. Denn Emotionen, dieser Standpunkt hat in den letzten Jahren in der politischen Wissenschaft immer mehr an Bedeutung gewonnen, sind in Bezug auf Werte wie Heimat und Sicherheit, wirkmächtiger als Fakten und Sachverhalte (Arnold 2016).

Mit den *Emotionen* ist die zweite der genannten Dimensionen angesprochen. Populismus spricht gezielt Emotionen an, Ängste, Gefühle, Abneigungen, Unsicherheiten und Komplexe, aber auch Stolz, Ehrgeiz und Kameradschaft (Giroux 2020; Müller 2016). Giroux nimmt an, dass die Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten, welche die Wirtschaft in die Weltordnung bringt, hier die Hauptprobleme sind:

[A] rise of a kind of right-wing populism that merges the elements of White supremacy with the fear and anxiety that comes out of a new global order that is based on productivity and the constant mobilization of wealth offered to the one percent (Giroux 2020).

Die emotionale Lücke, welche in rational aufgebauten Repräsentationsstrukturen besteht, wird von den Populisten genutzt und bedient. Das Wir-versus-die-Anderen-Schema ist im Kern kein sachliches Konzept, sondern eines, das soziale Sachverhalte in sozialpsychologische Phänomene transformiert. Die Ansprache der Emotionen erfolgt auf unterschiedliche Weise, etwa in einer Polarisierung, die zu Kommunikationsabbruch und Kampfesstimmung führt. Oder in symbolischen Interaktionen, in Zuschreibungen, die möglicherweise sachlich falsch, emotional aber wirksam sind. Die Strategie des Populismus, Sachverhalte zu vereinfachen, auch verzerrend zu vereinfachen, ist dabei ein wichtiger Bestandteil, den durchaus auch als unpopulistisch geltende Politiker nutzen – etwa Minister Rüttgers mit seiner Antimigrationsformel "Kinder statt Inder" (Kerner 2008, S. 343 f.).

Zur Emotionalität gesellt sich auch die Tendenz des Populismus, zu moralisieren. Meist werden die Moralbegriffe aus dem geschöpft, was als Wertekanon des (künstlich homogenisierten) Volkes gelten kann. Solche moralisierenden Appelle werden nicht als abstrakte Regeln oder Richtlinien formuliert, sondern direkt ad populum, ad hominem adressiert. Und personalisiert. Und das mit Folgen. Ein Beispiel ist die populistische Brandmarkung von Migranten, Flüchtlingen und Ausländern als Kriminellen, Vergewaltigern und Dieben. Bei der Aufklärung der Fälle wird nun in der Regel – in Folge dieses populistischen Bias – die Herkunft der möglichen Täter thematisiert. Oder ein anderes Beispiel: Bill Gates, als Multimilliardär ohnehin Teil der herrschenden Machtelite, steht unter dem Verdacht, verschwörungstheoretisch, die Weltregierung an sich reißen zu wollen – mit der Folge, dass dieser Verdacht ständig zu entkräften ist.

Solche Moralisierungen sind ein Instrument, die Gunst des "Volkes" zu suchen und zu finden. Das ist bereits eine belastbare Erkenntnis aus der Frühzeit der Massen-



psychologie (vgl. G. Le Bon 2016). Allgemeine Wertvorstellungen werden vereinfacht und moralisch aufgeladen, sie sind ohne intellektuelle Barrieren vermittelbar.

An die Stelle programmatischer Positionen setzen populistische Aktivitäten oft Appelle an die Werte des Volkes, der einfachen Leute, wie "gesunder Menschenverstand", Stärke, Fleiß. "Demnach werden anstelle eines weltanschaulichen Gesamtkonzepts kontextabhängige politische Forderungen um ein schwach ausgebildetes moralisches Kernkonzept gruppiert" (Lewandowsky 2011, S. 220). Diese schwarzweiße Sichtweise ermöglicht den Menschen, die Komplexität der realen Welt zu bewältigen und gibt ihnen das beruhigende Gefühl, das Gute erkannt zu haben, auf der guten Seite zu stehen und die richtigen Werte zu verteidigen.

Schließlich findet sich auf dieser Dimension auch die tendenzielle Wissenschaftsferne oder gar -feindlichkeit des Populismus. Immer vor dem Hintergrund der Polarisierung von "Volk" und "Elite" rücken die sachlich und differenziert argumentierenden Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler auf die Seite der Elite, da sie "abgehoben" und gegen den "gesunden Menschenverstand" zu agieren scheinen, ganz abgesehen vom Verdacht der Korrumpierbarkeit durch die Machtelite. Gegenbeispiele wie aktuell der Charité-Virologe Christian Drosten, der regelmäßig im Fernsehen Kommentare zur Lage abgibt und breit akzeptiert ist, sind seltene Ausnahmen, wobei sicher eine Rolle spielt, dass sie sich einfacherer Worte und Bilder bedienen und populistische Wege (wie hier das TV) nutzen.

Die dritte Dimension des Populismus ist die *mediale* Präsenz. Dörner spricht hier von einem "Politainment", einer Mischung von Politik und Unterhaltung. Sie realisiert sich als mediengerechte Theatralisierung, als "Event-Politik", als "Image-Politik" (Dörner 2001).

In der Tat spielt die Möglichkeit, die heutigen Medien, das sind die Massenmedien ebenso wie die sozialen Medien, in ihrer Vielzahl und Vielfalt zu nutzen, eine große Rolle beim Erstarken populistischen Stils. Sie ist aber keine *conditio sine qua non* des Populismus – schon die erste "populist party" in den USA (1891–1908) wandte entsprechende Stilmittel an. Die heutigen Medien ermöglichen jedoch in weit größerem Maße, nicht nur breite Gruppen anzusprechen und zu agitieren, sondern auch über spezifische Kanäle Gleichgesinnte zu finden, Erfahrungen auszutauschen und sich gegenseitig zu motivieren. Solche "ideologischen" Kanäle existieren für alle Arten von (auch inhumanen) Werten, Ideen und Richtungen.

Kaum ein Ereignis hat in der neueren Zeit so viele Leute weltweit mobilisiert wie Covid-19 – die Zahl der falschen Nachrichten ("fake news") und Verschwörungstheorien ist kaum übersehbar (Hendricks 2019). Und ihre Verfechter nutzen die Medien auf intensive Weise. "Verschwörungstheoretiker" der Corona-Krise etwa tummeln sich auf dem Messanger-Dienst Telegram². Populismus, so Mudde (2004),

² Rechtsextreme und Verschwörungsgläubige finden seit einigen Jahren auf "Telegram" ein großes Publikum und ein Portal, das nicht, wie Facebook und Instagram, Falschmeldungen und menschenverachtende Kommentare sperrt. Dort dürfen sich bis zu 200.000 Mitglieder austauschen – bei WhatsApp sind es nur 256. Es treffen sich ausschließlich Anhänger bestimmter Meinungen, sie bleiben ohne Moderation unter sich. Auf diese Weise entstehen häufig "rechts-alternative Echokammern ohne jeglichen Widerspruch", wie Blumenthaler erklärt. Die Folge ist ein "Filterblaseneffekt, der beeinflussbare Personen in eine alternative Wirklichkeit abrutschen lässt". Diese verlernen, Aussagen zu hinterfragen, "da die Gegenreaktionen zu Falschinformationen und menschenfeindlichen Kommentaren nicht nur ausbleiben, sondern sich die



folgt dem Zeitgeist und nutzt ihn, bedient sich der Funktionslogik der Mediendemokratie.

Die vierte, die inhaltliche Dimension schließlich wird sehr differenziert gesehen. Bereits die Unterscheidung von Rechts- und Linkspopulismus zeigt, dass unterschiedliche Ideologien in der Form des Populismus Verbreitung finden können (Hartleb 2004). Nicht notwendigerweise aber transportiert Populismus explizit Ideologien. Jagers und Walgrave unterscheiden hier zwischen einem "dicken" Populismus, der ideologiebesetzt ist, und einem "dünnen", der nur als Kommunikationsstil auftritt (Jagers und Walgrave 2007). Auch Priester spricht davon, dass Populismus weniger ein Substanz- als vielmehr ein Relationsbegriff ist (2007). Und Taggart, eine frühe Analytikerin des Populismus, hält ihn für "inhärent unvollständig", für "ein leeres Herz", ein "Chamäleon" (2000). Demgegenüber wird jedoch kritisch eingewandt, dass nicht jedwede Theorie oder Ideologie oder politische Position populistisch sein kann (und darf), sondern dass er – auch wenn er nur als Kommunikationsstil verstanden wird - in sich antiliberale Züge trägt, ideologisches Substrat quasi in der Form mittransportiert (Lewandowsky 2011). Seine Grundmerkmale – Dichotomie von Volk und Elite, Ansprache von Emotion und Moral, Vereinfachung und Personalisierung, Polarisierung und Symbolisierung - sind mit zentralen und humanen Demokratiepostulaten inkompatibel. Andererseits: Kommunikationselemente des Populismus werden mittlerweile von nahezu allen demokratischen Parteien genutzt und sind im öffentlichen Diskurs durchaus legitim geworden.

Zur inhaltlichen Dimension des Populismus gehört auch die Frage nach der Wirklichkeit, der Realität, den Fakten. Natürlich ist ein Ansatz, der aus einer hochdifferenzierten Menge von Menschen ein homogenes Volk konstruiert, per se fragwürdig, was den Realitätsbezug und die Abbildung der Wirklichkeit betrifft. Allein dies erfordert immer wieder Umdeutungen von Realität oder – um es zeitnah zu formulieren - "alternative Fakten". Gelingt es nicht, darüber die Vorstellung eines homogenen Volkes aufrecht zu erhalten, tritt das Verfahren der Polarisierung ein. Das Gegenüber, die Gegner, sind dann diejenigen, welche solche alternativen Fakten in Frage stellen, einen Riss geht durch das homogene Volk postulieren. Es entsteht – eine Folge der Polarisierung – eine Art ideologischer Bürgerkrieg, gut zu beobachten aktuell in den Auseinandersetzungen des US-amerikanischen Präsidentschaftswahlkampfs des Jahres 2020. Die Frage der Fakten spielt auch eine Rolle, weil in der Sicht populistischer Ansätze die Wissenschaft auf die "andere" Seite gehört, abhängig von der politischen Machtelite und daher unglaubwürdig. Eine Differenzierung schlägt hier daher Jan-Werner Müller (2016) vor: Nicht der Inhalt oder die Form machen den Populismus aus, sondern die Begründung. Populistisch ist zu qualifizieren, was weder demokratisch legitimiert oder wissenschaftlich argumentiert ist.

Am häufigsten wird Populismus vom Nationalismus bedient – es ist "merely one of the ideologies that autocrats and populists utilize" (Bieber 2018, S. 559), weil er die Homogenisierung ermöglicht, die stark auf dem Zugehörigkeitsgefühl basierende emotionale Komponente hat und in vielen quasi-wissenschaftlichen und pseudo-historischen Theorien die Begründung findet. Jenne and Csergö folgend

Gruppen vermeintlich vertrauter Personen gegenseitig bestärken" (Jugendschutz.net-Report: "Telegram: Zwischen Gewaltpropaganda und 'Infokrieg'", 18.10.2020).



nennt Bieber Ethnopopulismus "the global dynamics of nationalist mobilization" und erklärt, wie sich Nationalismus und Populismus gegenseitig verstärken. Vor allem die gesellschaftlichen Gruppen, die sich als Verlierer der Globalisierungsprozesse sehen, neigen dazu, den Staat als "Verteidiger" der nationalen Identität und der Werte zu sehen, die in der globalen, von den gierigen Kapitalisten dominierten Welt verloren gehen. Auch wirkt Nationalismus in vielen Bereichen "als Brandbeschleuniger, weil er Polarisierung fördert und damit Illiberalen in die Hände spielt" (Lührmann und Hellmeier 2020).

Mit der demokratischen Legitimation erreichen wir den politischen Hintergrund des Populismus. Nicht immer, aber in den meisten Fällen setzen populistische Gedanken und Aktivitäten beim Willen des "Volkes" an, der in der parlamentarischen und repräsentativen Demokratie nicht oder nicht mehr angemessen aufgehoben und abgebildet sei ("democracy is on exile"). Zweifellos gibt es Kontexte und Konflikte, in denen dies der Fall ist, insbesondere in scheindemokratischen Gesellschaften. Die Parole "WIR sind das Volk" beim Zusammenbruch des DDR-Regimes kann als populistisch bezeichnet, im Kontext aber kaum so bewertet werden; es überrascht jedoch nicht, dass diese Parole 25 Jahre später von AfD und Pegida benutzt wurde, um rechte Stimmungen zu generieren und aufzuheizen.

Im Kern jedoch richten sich, wenn ideologische Dimensionen zu erkennen sind, populistische Aktivitäten gegen Erscheinungs- und Funktionsweisen der repräsentativen Demokratie. "People the world over are rejecting the legitimacy of liberal democracy, hardening themselves against "enemies", retreating to the security of their tribe, and placing faith in populist leaders" (Kennedy 2017).

Die Ursachen dafür liegen tief in der gesellschaftlichen Entwicklung insbesondere der letzten zwei Jahrzehnte. Vielfach wird diese Entwicklung unter dem Stichwort "Modernisierung" zusammengefasst, eine Vokabel, die ähnlich euphemistisch ist wie der "Park" für Industriegebiete. Unter "Modernisierung" werden gewöhnlich die Prozesse und Ergebnisse der Globalisierung verstanden, die "Errungenschaften" der Mikrotechnologie, die Veränderungen der Produktion hin zur Dienstleistungswirtschaft und die gewachsene räumliche, soziale und politische Mobilität der Bevölkerungen.

Die Bindung an traditionelle Parteien und Organisationen (Volksparteien, Kirchen, Gewerkschaften etc.) hat sich im selben Atemzug stark gelockert, Nachbarschaften und Familienstrukturen haben an Bedeutung verloren, neue Bindungen sind entstanden vor allem durch die sozialen Medien. In diesem Prozess der Modernisierung gibt es "Modernisierungsverlierer", genau genommen besonders die "kleinen Leute". "Populismus ist ein Modernisierungsphänomen", schreibt Lewandowsky (2011, S. 222).

Populism is the voice of those who have already become or who fear becoming the victims of an economy which is less controlled and controllable by national governments than in the past (Pelinka 2008, S. 43).

Allerdings sind es keineswegs nur die Modernisierungsverlierer, die anfällig sind für populistische Vorgehensweisen. Es geht auch um Einstellungen und Werteparadigma. So zeigt sich etwa, dass die Befürwortung von Diktatur, Chauvinismus und Ausländerfeindlichkeit, Antisemitismus und Sozialdarwinismus sowie die Verharm-



losung des Nationalsozialismus in allen gesellschaftlichen Schichten zu finden sind (Lewandowsky 2011, S. 225).

Mit seiner epistemologischen und moralischen Relativität, dem Hervorheben der menschlichen Subjektivität und der Mehrdeutigkeit der Interpretationen der Wahrheit sowie seiner Wissenschaftsskepsis hat er, der Postmodernismus, auch in der Erwachsenenbildung zu negativen Konsequenzen geführt. Freitag (2017) kritisiert etwa, dass ernsthaft behauptet wird, die Wissenschaft sei "nur Ausfluss der Herrschaftsideologie einer westlich dominierten Weltsicht".

Auch wenn dies nicht die ganze Situation erfasst: die Wirksamkeit populistischer Strategien hängt konkret mit den Sorgen, Ängsten und Nöten von Menschen zusammen, die unsicher sind, ob die "herrschende" politische Elite in den bestehenden Strukturen wirklich die Probleme lösen kann. Dabei spielt strukturell die Übermacht globaler Entwicklungen und Entscheidungen, die weitgehend undurchsichtig werden (der "Sumpf", aus dem Verschwörungstheorien wachsen) ebenso eine Rolle wie die Abgehobenheit überstaatlicher Gebilde wie der Europäischen Union.

Wenn es denn hier einen Hebel gibt, den "Volkswillen" in politisches Handeln umzusetzen, dann ist dies eine direkte Demokratie, sind das Volksentscheide und -abstimmungen. Darauf kaprizieren sich, wenn es um konkrete politische Handlungen geht, im Grunde die meisten populistischen Bewegungen oder Parteien. Allerdings: wenn es um umsetzbare Vorgehensweisen geht, hapert es in den populistischen Ansätzen, sie bleiben meist im Vagen. Nicht einmal Hinweise auf die Schweiz, wo in einigen Kantonen solche direkten Entscheidungen des Volkes erfolgen, sind in den Vorschlägen zu finden.

Geht es um Bildung, um organisierte und intentionale Bildungsarbeit, ist in Bezug auf den Populismus vor allem die "politische Bildung" gefragt. Populismus ist wirksam in allen Belangen, die Gegenstand politischer Bildung sind. Für die politische Bildung an den Schulen stellt der Populismus eine Herausforderung dar. Dies liegt an den Curricula, aber auch an der inhaltlichen Varianz populistischer Ansätze und ihrer kontextabhängigen Erscheinungsform.

In der Erwachsenenbildung verstärkt sich das Problem. Das hängt auch zusammen mit dem Stand der politischen Erwachsenenbildung. Sie ist seit Jahrzehnten ein Stiefkind der Bildungspolitik. "Zweifellos hat der Verlust des möglichen Systemvergleichs zwischen Kapitalismus und Sozialismus bzw. Kommunismus die politische Bildung ihres wichtigsten Gegenstandes beraubt – das Gegenüberstellen unterschiedlicher Gesellschaftsmodelle war der zentrale Lebensnerv politischer Bildung" (Nuissl 2007, S. 64). Politische Bildung gewann im Zuge der Migrations- und Flüchtlingswellen wieder an Bedeutung, aber meistens in Form von Integrationskursen für die Migranten, wobei die Bürgerinnen und Bürger der Aufnahmeländer selten involviert waren und sind. Nach den Terroranschlägen in Frankreich und Dänemark im Jahr 2015 reagierten europäische Minister mit einer Deklaration, die folgende Werte betont:

respect for human dignity, freedom (including freedom of expression), democracy, equality, the rule of law and respect for human rights. These values are common to the Member States in a European society in which pluralism, non-



discrimination, tolerance, justice, solidarity and equality between women and men prevail (EU 2015, S. 1).

Die in Paris unterschriebene Deklaration wurde mit großer finanzieller Hilfe für die entsprechenden Projekte unterstützt (400 Mio. €, dazu 13 Mio. für die Dissemination und 14Mio. für die policy experimentation; European Commission 2016). In der europäischen Bildungspolitik setzte sich immer mehr das Konzept education for democratic citizenship durch (oder education for active citizenship), womit neue Ansätze für die Bildungspolitik, neue Handlungsfelder, aber auch ein neuer Enthusiasmus angezielt waren und sind. Dennoch macht sich seit langem eine gewisse "Müdigkeit" bemerkbar, die politische Bildung oder civic education als überflüssig oder sogar altmodisch einschätzt. Sie wird eher als Ausnahme betrieben und nicht als eine systematisch organisierte Bildungsintervention, die ernsthafte gesellschaftliche Probleme bearbeitet. "Politische Bildung, die sich der Wahrung und Entfaltung einer bindenden demokratischen Kultur verpflichtet weiß und die den Individuen die Fähigkeit und Bereitschaft zur umfassenden politischen Teilhabe ebenso vermitteln will wie die Kompetenz zur rationalen Bearbeitung, Beurteilung und Lösung gesellschaftlicher und politischer Schlüsselprobleme, scheint ihr Ziel mehr und mehr zu verfehlen" (Wetterau 2000, S. 29).

Es geht hier um eine ungünstige Verflechtung – die Ursachen für die schon kontinuierliche Krise der politischen Erwachsenenbildung machen auch bei der Verbreitung des Populismus mit: starke Ökonomisierung der Bildung, das Fokussieren auf die berufliche Bildung und die Dominanz des gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Diskurses, der auf Humankapitaltheorie beruht. Die *human capital theory* wurde unkritisch aus der Ökonomie übernommen und die dazu gehörenden Konzepte, Argumentationen und Zugänge auch.

Und das gilt nicht nur für Deutschland, sondern für die meisten westlichen Demokratien. Die Idee, die Demokratie durch die Bildungsarbeit zu stärken, scheint als *Fait accompli*, fast wie in Fukuyamas Rede vom "Ende der Geschichte" (1992): Es entsteht der Eindruck, vor allem in den westlichen Ländern, als hätten sich Prinzipien des Liberalismus, der Demokratie und der Marktwirtschaft endgültig durchgesetzt.

Shin und Ging (2019, S. 13), die Erwachsenenbildungspolitik der USA kritisierend, behaupten, dass manche Maßnahmen "tactically legitimize(s) government's neoliberal capitalist desire within a democratic society", und Popović et al. (2020, S. 83) führen aus, dass "the neoliberal stream of the global development lead to somewhat reductive understanding of education and adult education, which is perceived mainly as the tool for economic development".

Der aktuelle Diskurs wurde unter dem starken Einfluss der internationalen Akteure entwickelt, vor allem OECD und Weltbank, die nicht nur die Entwicklungszusammenarbeit auf die berufliche Bildung umorientierten, sondern eine starke globale Dominanz der Konzepte von *skills and competencies* initiiert haben. In den letzten zehn Jahren haben sich diese Konzepte auch in Europa fest etabliert (s. etwa "ET 2020", "Europe 2020" und "An agenda for new skills and jobs"; European Commission 2009, 2010a, b) bis zum neueren "Upskilling Pathways"; "European Skills agenda for competitiveness, social fairness and resilience" und "Digital Education Action Plan" (European Commission 2016, 2020a, b).



Die europäische Bildungspolitik ist durchdrungen von Begriffen wie "adaptability of the workforce", "employability" and "adaptability of citizens", "human resource development", "competitiveness", "growth in the service of the knowledge-based economy":

Education and training were also narrowed by the qualification-competence pairing, which also forbade the adoption of broader and more complex conceptions of AE, and the implementations of actions that encouraged the training of democratic, independent, thinking, and critical citizens (Lima und Guimaraes 2011, S. 109).

Ein späterer Versuch, *soft* und *interpersonal skills* in diese Konzepte zu integrieren, konnte den Bildungsfokus nicht wesentlich ändern, denn die Philosophie und das Menschenbild bei der so verstandenen beruflichen Bildung und der politischen Bildung bzw. *civic education* sind völlig unterschiedlich. Sie konnte nur eine Nische des Bildungspraxis, aber auch der Bildungsforschung bleiben. So finden sich heute selten Analysen und Programmvorschlägen über critical thinking, reflective thinking und meta-thinking.

Die globale Bildungs-Agenda wurden von denselben Faktoren bestimmt. Belegt ist dies in den Agenda 2030 (UN 2015), mit 17 Zielen der nachhaltigen Entwicklung (SDG), wo unter dem Ziel 4 (SDG4) politische Bildung bzw. *civic education* (im globalen Rahmen eher als *global citizenship education* konzipiert) nur unter dem Target 4.7 erwähnt wurde, zusammen mit vielen anderen:

By 2030, ensure that all learners acquire the knowledge and skills needed to promote sustainable development, including, among others, through education for sustainable development and sustainable lifestyles, human rights, gender equality, promotion of a culture of peace and non-violence, global citizenship and appreciation of cultural diversity and of culture's contribution to sustainable development (UN 2015, Goal 4).

Die politische Gegenwart der globalen Welt ist kaum ein Thema, Populismus schon gar nicht. Sogar die "Incheon Declaration" (UNESCO 2016), die das SDG 4 ("inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle fördern") operationalisiert, erwähnt nur in einem Paragraph eine Fähigkeit, die dem nahe kommt, die Lehrer besitzen sollten: "media literacy and source criticism skills" (UNESCO 2016, S. 55). Konflikte und Krisen werden zwar betont, aber Populismus als ein globales Phänomen nicht.

Was die Politik nicht als wichtig erkennt, wird in der Bildungsforschung keine wesentliche Rolle spielen. Dies erfolgt nicht durch Verordnungen oder Bevormundung, sondern durch Anerkennung, Umsetzung und – Finanzierung. Mangel an Forschung ist die Widerspiegelung einer Realität, in der es wenig Interesse gibt, das Problem des Populismus zu lösen, sondern eher, es politisch zu instrumentalisieren. Es geht nicht nur um den Mangel an Unterstützung, die die Politik der Forschung geben soll, sondern mehr um die Diskurse und Paradigmen, welche alle gesellschaftlichen Bereiche bestimmen.

So wird in der Bildungsforschung die Dominanz der empirisch-quantitativen Methodologie evident. Der Druck, der Bildungspolitik praktisch brauchbare Ergebnis-



se zu liefern, damit eine *evidence-based policy* gemacht werden kann, lenkte die Aufmerksamkeit der Forschenden auf die Phänomene, die scheinbar sichtbar, greifbar und messbar sind. Die in der Erwachsenenbildung seit langem angewandten qualitativen und gemischt methodischen Ansätze (s. z.B. Grummell & Finnegan 2020) traten immer mehr in den Hintergrund. Die heute dominierenden Kriterien für die Evaluation der Forschungsleistungen³ vernachlässigen Forschungsergebnisse, die keine Zahlen als Grundlage haben.

Interessant ist die Meinung von Malesevic über die methodologischen Schwierigkeiten solcher Forschungen.

[He] raises the methodological question whether nationalism can begrasped through surveys. He argues convincingly that surveys are of limited value, asthe proxies used to measure the relevance of nationalism, such as pride in the nation, the exclusion of particular groups and other measures might effectively capture nationalism one context, but not in another (Bieber 2018, S. 561).

Dabei ermöglicht gerade die qualitative Forschungsmethode einen Zugang zum Verstehen des Populismus:

Basically, qualitative researchers are interested in understanding the meaning people have constructed; that is, how people make sense of their world and the experiences they have in the world [...] The overall purposes of qualitative research are to achieve an understanding of how people make sense out of their lives, delineate the process (rather than the outcome or product) of meaning making, and describe how people interpret what they experience (Merriam und Tisdell 2016, S. 15).

Die Potenziale der qualitativen Forschung für den erwachsenenbildnerischen Zugang zum Populismus sind längst nicht ausgeschöpft.

Of course, surveys, census results and election outcomes can only offer a birdeye view. The micro-processes of nationalism, from the everyday practices and the causal mechanisms of change do require other methods and more in-depth analysis. (Bieber 2018, S. 562)

Das Gleiche gilt für Populismus. Nuissl erinnert daran, dass eine

Einigkeit besteht [...] hinsichtlich der Auffassung, dass nicht mehr die großen theoretischen Entwürfe (Gesellschaftsmodelle und Gesellschaftstheorien) in der politischen Bildung relevant sind, sondern der Einzelne mit seinen Befindlichkeiten und Nöten (2007, S. 66).

Auch wenn sich das der Denkweise Fukuyamas nähert, verdienen die theoretischen Konzepte mehr Aufmerksamkeit, die sich den Menschen in ihrer komplexen Humanität widmen. Gerade in der politischen Bildung, die sich Themen wie Populismus, Radikalismus, soziale Bewegungen widmet, gibt es mittlerweile eine Reihe

³ Dies ist ein Vorgang, der mittlerweile kommerzialisiert wird, wie von Thomson Reuters in "Hottest science of the year".



von Autoren mit Konzepten für eine neue Realität wie z.B. *public pedagogy* (Biesta et al. 2013, Biesta 2014; Giroux 2004, 2013; Ellsworth 2005). Große Aufmerksamkeit bekommen auch die Analysen von Noam Chomsky, Slavoljub Zizek und Naomi Klein, die systematisch und methodisch belegte Abhandlungen und Studien anbieten.

Diese Tendenzen führen dazu, dass Populismus, der als Phänomen nicht neu ist, aber dessen Kontext neue Untersuchungen benötigt, wenig Platz einnimmt in der traditionellen Bildungsforschung. Eine Ausnahme sind Statistiken und Umfragen über den Rechtspopulismus, die parteipolitischen Präferenzen und Einstellungen, Wahlen und schließlich Migranten. Aber eine Auseinandersetzung über mögliche Erwachsenenbildungsinterventionen – konzeptionell oder empirisch – ist immer noch ein Desiderat. Populismus ist schwer zu erfassen wegen der multidimensionalen Ursachen, der erforderlichen Interdisziplinarität (von Psychologie, über Soziologie, bis zur Politikwissenschaft), kaum erreichbarer Zielgruppen und komplexer Methodik ist der Populismus. Dies macht den Populismus für die Erwachsenenbildung in Praxis und Wissenschaft immer noch zu einer Herausforderung, aber auch zu einem immer wichtiger werdenden Thema.

Deshalb ist der wissenschaftliche Bedarf nach solchen Forschungen nur ein Aspekt des Problems. Wichtiger ist die Tatsache, dass die Vernachlässigung der Forschung zu bestimmten Themen zu einem Mangel an Verständnis und Konzepten führt, die Voraussetzung für zielgerichtetes Handeln sind.

Bei der politischen Bildung bzw. *civic education* ist Wissensvermittlung nur der Anfang, erst emotionale und kontextuale Komponenten bis hin zu Aktivitäten ergeben ein wirkliches Lernen.

Democratic societies need educated citizens who are steeped in more than the skills of argumentation. And it is precisely this democratic project that affirms the critical function of education and refuses to narrow its goals and aspirations to methodological considerations. This is what makes critical pedagogy different from training. And it is precisely the failure to connect learning to its democratic functions and goals that provides rationales for pedagogical approaches which strip the meaning of what it means to be educated from its critical and democratic possibilities (Giroux 2004, S. 502).

Wir, die Herausgeber der ZfW, hatten "Populismus" mit dem Ziel ausgeschrieben, Licht in die Realität der politischen Bildung zum Populismus zu werfen, Untersuchungen zur Bildungsrealität des Phänomens zu sammeln und zu diskutieren. So lautete es im Call for Papers:

Political conditions call for deeper reflection of the role of adult education in the contemporary political and social framework. This refers to concepts of political education and education for democratic citizenship, to the assessment of their achievements and results until now, to the new understanding of media literacy with adult education, and – above all – to the possibility of strengthening critical and reflective thinking as the central effort of educationists facing the modern political changes.



In der Herleitung dieses Themas hatten wir darauf verwiesen, dass Populismus zwar schon immer existiert, heutzutage aber an Kraft und Wirksamkeit gewinnt. Dabei hatten wir als Charakteristika des Populismus Strategien der Polarisation, Personalisation, Moralisierung, verbunden mit Propaganda und Rhetorik, beschrieben. Als Gründe für das Erstarken des Populismus hatten wir angenommen, dass Menschen immer unzufriedener mit Politikerinnen und Politikern sowie der Politik an sich werden, dass sie diese als abgehoben und zu technokratisch empfinden. Dass sie eine Tendenz zu geringerer Gleichheit, zu Exklusion und Entfremdung sehen. Und dass sie drittens ein Gefühl der wachsenden Unsicherheit, Heimatlosigkeit und Erosion des sozialen Kapitals haben. Und dass hier den Pädagoginnen und Pädagogen, insbesondere denen in der politischen Erwachsenenbildung, eine besondere Aufgabe und Verantwortung zuwächst.

Wir haben viele Anfragen und Kommentare erhalten, letztlich aber wenige Forschungsbeiträge. Als Hauptursache sehen wir die obengenannte Ferne der Realität der politischen Bildung zu den aktuellen Paradigmen der (Erwachsenen-)Bildungsforschung, aber auch die Marginalität, in die politische zugunsten der beruflichen Bildung gedrängt wurde und wird. Bereits dies also, denken wir, ist ein wichtiges Resultat der Themensetzung.

Die drei Beiträge des Schwerpunktthemas "Populismus und Erwachsenenbildung" widmen sich unterschiedlichen Aspekten, was wiederum die Breite zeigt, in der Populismus wirksam ist.

Der erste Beitrag, von *Lukas Otterspeer und Christoph Haker*, thematisiert die Notwendigkeit, aber auch die Schwierigkeit einer bildungsmäßigen Auseinandersetzung mit dem Populismus, hier genauer: dem Rechtspopulismus. Die Autoren gehen davon aus, dass in einer einfachen Abgrenzung von Wissenschaft und Bildung auf der einen, Rechtspopulismus auf der anderen Seite kein geeigneter Ansatz der politischen Bildung liegt. Ganz im Gegenteil, das Schwarz-Weiß-Modell des Populismus wird damit letztlich verstärkt. Stattdessen schlagen sie den Ansatz des "boundary work" vor, der wichtige Akzente in der epistemischen Diskussion setzt. Sie begründen ihren Zugang mit der Analyse des Falles einer rechtspopulistischen Organisation und Veranstaltung, und versuchen, daraus Grundlagen für eine kritische, aber auch handhabbare Position als Wissenschaftler und Lehrende gegenüber dem Rechtspopulismus zu entwickeln.

Der zweite Beitrag von *Thomas Wendt und Sebastian Markant* "konzipiert Populismus als gesellschaftsweit verbreitete Form der Kritik" an einer Komplexität in Organisationen und grenzt ihn von anderen komplexitätsreduzierenden Deutungsmustern (wie Fundamentalismen und Verschwörungstheorien) ab. Dabei betrachten sie die weit verbreitete Kritik am Populismus ihrerseits kritisch:

An Zuschreibungen der Art, etwas sei populistisch, herrscht derzeit kein Mangel. Weniger klar ist, was Populismus genau meint. Vermutlich besteht hier ein Zusammenhang. Es scheint umso leichter, jemanden als Populisten zu bezeichnen, je weniger klar ist, was das bedeutet [...] Populismus wird als ein Kommunikationsphänomen verstanden, das gesellschaftsweit auftritt, also auf grundlegende Zustände reagiert. Es handelt sich um eine Form der Kritik, die



nicht allein im Feld der Politik und auch nicht erst in jüngerer Vergangenheit auftritt.

Mit diesem offenen Ansatz, dem Populismus eine kritische Rolle zuzuweisen, gelingt den Autoren ein nachdenklich machender Blick auf die Komplexität von Organisationen.

Der dritte Beitrag zum Schwerpunkt beschäftigt sich mit Gruppen, die nach Ansicht von Beobachtern und auch statistischen Analysen am anfälligsten für populistische Aktivitäten gelten: Menschen mit geringer Literalität. Der Autor, *Gregor Dutz*, untersucht auf der Basis der Daten aus der Studie LEO 2018 mit Hilfe logistischer Regressionsmodelle, ob diese Zielgruppe ihre eigenen politischen Kompetenzen gering einschätzt und sich daher vom politischen Feld fernhält. Im Ergebnis bestätigt sich diese Hypothese, mit der Konsequenz, dass in der Tat hier die Wahrscheinlichkeit einer Anfälligkeit für populistische Kommunikationsstile steigt.

Nicht ganz fern vom Thema Populismus liegt der Beitrag zum interkulturellen Training, verfasst von *Petia Genkowa und Amsy Whiting*. Sie gehen davon aus, dass mit der Globalisierung der Bedarf an interkultureller Kompetenz wächst. Folgerichtig bedarf es daher auch angemessener Maßnahmen, diese Kompetenz zu erwerben. Sie beschäftigen sich mit dem interkulturellen Training in der spezifischen Variante ohne begleitendes Coaching. Methodisch untersuchen sie Vergleichsgruppen, um die jeweilige Wirksamkeit festzustellen. Im Ergebnis stellen sie zwar verbesserte Herangehensweisen an Interkulturalität (etwa Verständnis, Kommunikation, Offenheit) bei den Teilnehmern an den Trainings fest, aber auch, dass das Training alleine noch keine interkulturelle Handlungskompetenz bewirkt, es sei daher eher als Ausgangspunkt für ein wirksameres interkulturelles Lernen zu sehen.

Die Autorinnen Aiga von Hippel und Maria Stimm erarbeiten in ihrem Beitrag ein Verfahren, wie Weiterbildungsinstitutionen weiter typisiert und ausdifferenziert werden können. Sie erweitern bestehende Typologien um die Kategorie der "beigeordneten" Bildung und vermögen damit, ein breiteres Spektrum von Einrichtungen in systematischer Perspektive darzustellen. Sie verorten ihren Beitrag in einer Schnittstelle von Programm- und Organisationsforschung.

Der letzte Beitrag im Forum dieser Ausgabe schließlich, verfasst von *Andre-as Seiverth*, hat eine Sonderstellung. Es handelt sich nicht um die Präsentation von Forschungsergebnissen, sondern um eher grundlegende methodologische Gedanken, die aus einer Rezension hervorgingen und in einem Essay zu Fragen der Geschichtsschreibung mündeten.

Ich möchte daher eine weiterführende Interpretationsperspektive vorschlagen, indem ich die Idee einer historisch-normativen Geschichtsschreibung (Erinnerungsarbeit) der Erwachsenenbildung zu skizzieren versuche. Ihr liegt die Intention und Überzeugung voraus, die sich jedoch erst durch die konkrete Rekonstruktionsarbeit als theoretische Voraussetzung begründen lässt, dass sich in den Institutionen und in der Praxis des Volksbildungswesens [...] Ein normativer Gehalt verkörpert findet.

Seiner anregenden Gedanken wegen wurde dieser Essay von den Herausgebern der ZfW auch ohne Peer Review als eigenständiger Aufsatz angenommen. Möge



auch dieser Beitrag Anlass für weitere Diskussionen nicht nur des rezensierten Buches sein – sondern auch für einen anhaltenden Diskurs über wissenschaftliche und gesellschaftliche Belange.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de.

Literatur

- Akkerman, A., Mudde, C., & Zaslove, A. (2013). How Populist Are the People? Measuring Populist Attitudes in Voters. *Comparative Political Studies* 47(9), 1324–1353.
- Arnold, R. (2016). Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Beiträge zu eineremotionspädagogischen Erwachsenenbildung (4. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bieber, F. (2018). Ethnopopulism and the Global Dynamics of Nationalist Mobilization. *Ethnopolitics* 17(5), 558–562
- Biesta, G.J.J. (2014). Making pedagogy public: For the public, of the public, or in the interest of publisness? In J. Burdick, J.A. Sandlin, & M.P. O'Malley, M.P. (Hrsg.), *Problematizing public pedagogy* (pp. 15–25). New York: Routledge.
- Biesta, G., De Bie, M., & Wildemeersch, D. (2013). Civic learning, democratic citizenship and the public sphere. Dordrecht: Springer.
- Bohmann, U., Laux, H., & Rosa, H. (2018). Desynchronisation und Populismus. Ein zeitsoziologischer Versuch über die Demokratiekrise am Beispiel der Finanzmarktregulierung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 70, 195–226.
- Canovan, M. (1981). Populism. London: London Junction Books.
- Dörner, A. (2001). *Politainment: Politik in der medialen Erlebnisgesellschaft.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp. Ellsworth, E. (2005). *Places of learning: media, architecture, pedagogy.* New York, London: Taylor & Francis.
- EU (2015). Declaration on Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education. Informal meeting of European Union education ministers, Paris, 17 march 2015. http://cache.media.education.gouv.fr/file/01_-_janvier/79/4/declaration_on_promoting_citizenship_527794.pdf. Zugegriffen: 21. Aug. 2020.
- European Commission (2009). Strategic framework for European cooperation in education and training. ET 2020. European Commission. Official Journal C 119 of 28. Mai 2009. Zugegriffen: 21. Sept. 2020.
- European Commission (2010a). Europe 2020: A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth. https://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20EN%20BARROSO%20%20%20007%20%20Europe%202020%20-%20EN%20version.pdf. Zugegriffen: 20. Sept. 2020.
- European Commission (2010b). An agenda for new skills and jobs: A European contribution towards full employment. European Commission. https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do? uri=COM:2010:0682:FIN:en:PDF. Zugegriffen: 19. Sept. 2020.
- European Commission (2016). Education and radicalisation—the Paris Declaration one year on. European Commission. https://ec.europa.eu/education/news/20160316-paris-declaration-education_hu. Zugegriffen: 12. Okt. 2020.
- European Commission (2020a). Digital Education Action Plan 2021–2017. https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/deap-communication-sept2020_en.pdf. Zugegriffen: 30. Okt. 2020.



European Commission (2020b). European Skills agenda for competitiveness, social fairness and resilience. https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=22832&langId=en. Zugegriffen: 30. Okt. 2020.

Freitag, W. (2017). Die Wahrheit als höchstes Gut. Albert-Ludwigs-Universität Freiburg. https://www.pr.uni-freiburg.de/pm/expertendienst/die-wahrheit-als-hoechstes-gut. Zugegriffen: 15. Sept. 2020.

Fukuyama, F. (1992). Das Ende der Geschichte. Wo stehen wir? München: Kindler.

Giroux, H. A. (2004). Public pedagogy and the politics of neo-liberalism: making the political more pedagogical. *Policy Futures in Education*, 2(3/4), 494–503.

Giroux, H. A. (2013). Public Pedagogy and the Politics of Resistance: Notes on a critical theory of educational struggle. *Educational Philosophy and Theory 35*(1), 5-16.

Giroux, H. (im Gespräch mit) Figueiredo, G. de O. & Siqueira, V.H.de F. (2020). Democracy is on exile. Facing the challenge of neoliberal authoritarianism: an interview with professor Henry Giroux. *Revista Brasileira de Educação*, 25.

Hartleb, F. (2004). Rechts- und Linkspopulismus. Wiesbaden: VS, Springer.

Hawkins, K. A., Riding, S., & Mudde, C. (2012). Measuring populist attitudes. Political Concepts Committee on Concepts and Methods. Working Paper Series, 55, 1-35

Hendricks, F.W. (2019). Alternative facts, misinformation, and fake news: markets of attention, misinformation and manipulation. In V.F. Hendricks & M. Vestergaard (Hrsg.), *Correction to: reality lost* (S. 49–77). Cham: Springer.

Ionescu, G., & Gellner, E. (Hrsg.). (1969). Populism. Its meanings and national characteristics. London: Weidenfeld & Nicolson.

Jagers, J., & Walgrave, S. (2007). Populism as political communication style: an empirical study of political parties' discourse in Belgium. *European Journal of Political Research*, 46(3), 319–345.

Kennedy, M. (2017). Brexit, the rise of Trump, Colombia's rejection of Peace: It's all related. Global comment, 12. January 2017. https://medium.com/@mkennedy721/brexit-the-rise-of-trump-colombias-rejection-of-peace-it-s-all-related-8bdb601dd673. Zugegriffen: 11. Okt. 2020.

Kerner, I. (2008). Differenzen und Macht: Zur Anatomie von Rassismus und Sexismus. Frankfurt a.M.: Campus.

Le Bon, G. (2016). Psychologie der Massen. Hamburg: Nikol Verlag. 1. Aufl. 1895

Lewandowsky, M. (2011). Politische Bildung und Populismus. In Wielenga & Hartleb (Hrsg.), *Populismus in der modernen Demokratie* (S. 219–234). Münster: Waxmann.

Lima, L., & Guimaraes, P. (2011). European strategies in lifelong learning. Leverkusen, Opladen: Barbara Budric Publishers.

Lucardie, P. (2011). Populismus: begriffshistorische und theoretische Bemerkungen. In Wielenga & Hartleb (Hrsg.), *Populismus in der modernen Demokratie* (S. 17–39). Münster: Waxmann.

Lührmann, A. & Hellmeier, S. (2020). Populismus, Nationalismus und Illiberalismus: Herausforderung für Demokratie und Zivilgesellschaft. Demokratie im Fokus #2. Sarajevo: Heinrich-Böll-Stiftung e.V., Büro Demokratie International, V-Dem Institute.

Merriam, B.S., & Tisdell, J.E. (2016). *Qualitative research. A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey Bass.

MIDEM (2018). Migration und Populismus. Jahresbericht 2018. Dresden: Mercator Forum Migration und Demokratie.

Mouffe, C. (2018). For a left populism. London, New York: Verso.

Mudde, C. (2004). The Populist Zeitgeist. Government and Opposition, 39(4), 541–563.

Müller, J.-W. (2016). Was ist Populismus? Ein Essay. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Nuissl, E. (2007). Politische Erwachsenenbildung und ihre Krisen. REPORT, 30(2), 63–74.

Pelinka, A. (2008). The rise of populism. In H. Swoboda & M.J. Wiersma (Hrsg.), Democracy, populism and minority rights (S. 39–48). Wien: PSE und Renner Institut.

Popović, K., Maksimović, M., & Jovanović, A. (2020). Learning democracy: beyond the traditional didactics. In S. Sava, C. Borca & G. Clitan (Hrsg.), Collective capacity building. Shaping education and communication in knowledge society. Leiden, Boston: Brile, SENSE.

Priester, K. (2007). *Populismus. Historische und aktuelle Erscheinungsformen.* Frankfurt a. M., New York: Campus.

Shin, J., & Ging, L. (2019). Producing human capital: a critical discourse analysis of title II of the work-force innovation and opportunity. *Adult Education Quarterly*, 69(3), 163–183.

Taggart, P. (2000). *Populism*. Buckingham: Open University Press.

UN (2015). Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development. New York: United Nations.

UNESCO (2016). Incheon declaration and SDG4—education 2030 framework for action. Paris: UNESCO.



- Vehrkamp, V., & Merkel, W. (2018). Populismusbarometer 2018. Populistische Einstellungen bei Wählern und Nichtwählernin Deutschland. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB), Bertelsmann Stiftung.
- Wetterau, K. (2000). Politische Bildung in Zeiten der Politikverdrossenheit oder wie geschlechtsneutral ist die Krise der politischen Bildung? In M. M. K. Oechsle Wetterau (Hrsg.), *Politische Bildung und Geschlechterverhältnis* (S. 29–51). Wiesbaden: VS.
- Wielenga, F., & Hartleb, F. (Hrsg.). (2011). Populismus in der modernen Demokratie Die Niederlande und Deutschland im Vergleich. Münster: Waxmann.

Publisher's Note Springer Nature remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.



veröffentlicht in Zusammenarbeit mit

ORIGINALBEITRAG



Neither demarcation nor confrontation Finding a critical position towards right-wing populism

Christoph Haker · Lukas Otterspeer

Received: 7 July 2020 / Revised: 27 October 2020 / Accepted: 29 October 2020 © The Author(s) 2020

Abstract Right-wing populism has strongly polarizing effects in politics, education and science—a problem which this article aims to adress. Instead of claiming a demarcation between science and education on the one hand and right-wing populist ideology on the other, we initially focus on continuities. At the same time, we are concerned with finding a critical distance towards right-wing populism. Using the theoretical framework of boundary-work we therefore analyse a case of right-wing populist educational and scientific efforts. Boundary-work can occur in an institutional, content-related and epistemic dimension. While we identify strong continuities in the institutional and content-related dimensions, we see the main difference in the epistemic dimension. In conclusion, we use the results of our analysis to develop a critical position as scientists and educationists towards right-wing populism, drawing consequences for the epistemic, content-related and institutional dimensions.

Keywords Education · Bildung · Science · Epistemology · Right-wing populism · Far Right

Dr. phil. C. Haker

Heinrich-Hertz-Schule Hamburg, Grasweg 72–76, 22303 Hamburg, Germany

E-Mail: christoph.haker@gmail.com

Dr. phil. L. Otterspeer (⋈)

Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik (IADS), Technische Universität Dortmund,

Emil-Figge-Straße 50, 44227 Dortmund, Germany

E-Mail: lukas.otterspeer@tu-dortmund.de

Published online: 27 November 2020



Weder Demarkation noch Konfrontation

Eine kritische Positionierung zum Rechtspopulismus

Zusammenfassung Rechtspopulismus polarisiert in Politik, Bildung und Wissenschaft. Anstatt sich an dieser Polarisierung zu beteiligen und eine Abgrenzung zwischen Wissenschaft und Bildung auf der einen Seite und Rechtspopulismus auf der anderen Seite vorschnell zu markieren, fokussieren wir zunächst auf Kontinuitäten. Zugleich geht es uns darum, eine kritische Distanz zum Rechtspopulismus zu finden. Deshalb analysieren wir einen Fall rechtspopulistischer Bildungsarbeit und Bemühungen um Wissenschaftlichkeit mit dem theoretischen Rahmen des *boundary-work*. Diese Grenzarbeit kann sich in einer institutionellen, inhaltlichen und epistemischen Dimension vollziehen. Während wir starke Kontinuitäten auf der institutionellen und inhaltlichen Ebene herausarbeiten, zeigt sich der Hauptunterschied in der epistemischen Dimension. Schlussfolgernd verwenden wir die Ergebnisse unserer Analyse, um eine kritische Position als Wissenschaftler und Lehrende gegenüber dem Rechtspopulismus zu entwickeln. Dabei ziehen wir erste Konsequenzen auf der epistemischen, inhaltlichen und institutionellen Dimension.

Schlüsselwörter Bildung · Wissenschaft · Epistemologie · Rechtspopulismus

What is at stake is an uncertainty about the direction that paradoxically enables successful advancement. Thus, the immanence of the boundaries of knowledge and the precariousness of the knowledge horizon not only determine, but also constitute the space of knowledge acquisition (Rheinberger 2019, p. 12–13).

1 Between demarcation and confrontation

Right-wing populists polarize in public debates not only through their own statements. They also polarize when people talk about them. Specifically, the question of whether and how to deal with right-wing populism is hotly debated in public (for the German discourse, see Leo et al. 2017; Czollek 2018) and in the field of educational and social science (Andresen 2018; Thompson 2020). "Educational institutions and universities in particular are challenged by the anti-pluralist, anti-expert and anti-elitist stance of populist movements, in particular those on the right" (Waller et al. 2017, p. 384). We consider it necessary to respond to this challenge in a specific educational and scientific way because the right-wing hegemony project (on hegemony projects, see Buckel et al. 2017) is not limited to the political sphere but also relates to education and science. Therefore, we focus our boundary-work on education and science, since far right intellectual organizations (Mudde 2019) raise both a scientific and educational claim. At the same time we emphasise that

¹ When we use the term "education" in the following, we mean the educational system or areas of educational practices. When we refer to education as individual development, as a process of opening up the world, we use the German term "Bildung".



Bildung and science are closely intertwined—not least in our own practice as scientists and teachers in higher and adult education. By finding a critical position towards right-wing populism, we are addressing colleagues in science and/or (adult) education who are looking for ways to deal with phenomena of right-wing populism, in particular in research and/or teaching.

This article examines the relationship between right-wing populism and science and education. Our main goal is to gain a better understanding of the *boundary-work* (Gieryn 1983) between these fields, instead of proclaiming a solid border between science and educational work on the one hand, and right-wing populism on the other.² By adopting this approach, we reject the *demarcation* position as a starting point for our research. In contrast, we begin with an interest in the practices that draw or diminish boundaries. Our analysis thus aims for a better understanding of right-wing populist boundary-work towards education and science and then, in a self-critical turn, intends to question our own practice. In doing so, we reject the position of *confrontation*. Our primary goal is not to convince right-wing populist actors but to show how education and science can immanently oppose right-wing populist appropriation by understanding science and Bildung as processes that go hand in hand. We are thus concerned with our own practice as scientists and teachers in higher and adult education.

Recent studies have explored the connection between science and education on the one hand and right wing populism on the other (for an overview, see also Rödel 2020). The following brief insight into the state of research underlines that the black and white demarcation towards right-wing populism is empirically questionable and requires further research: Sabine Andresen (2018) elaborates how right-wing populism mobilizes along the issues of childhood, family and education and therefore does in part pertain to educational professions. This is also shown by Werner Thole (2020) in the context of social work. In our own research (Otterspeer and Haker 2019; Haker and Otterspeer 2021) we point out that educational and social science are used in far right contexts to gain scientific authority. Christiane Thompson (2020) correctly identifies the conflict as to whether right-wing populist discourse and thinking should be confronted within the university setting or banned from the universities altogether. This debate thus illustrates that there are no undisputed boundaries between university and right-wing populism. Furthermore, the thesis that constructivist or poststructuralist theory have contributed to the rise of right-wing actors (Hampe 2016; Amlinger 2020; from a critical perspective, Vogelmann 2019) shows that there is no consensus on a clear separation between science and rightwing populism.

While most of these studies have focused mainly on the blurred borders betwen education, science and right-wing populism, there is limited research investigating the practice of boundary-work. We close this research gap, by asking: How is the

² We see this kind of solid demarcation when researchers tend to draw a clear dividing line between themselves and right-wing populism as the difference between facts and fake. This stance is reflected in slogans like "Facts First!" or "There is no Alternative to Facts!" in the *March for Science*. This less analytical and more strategical demarcation is problematic because it tends to be scientocratic (Strohschneider 2017) and ignores the preliminary status of scientific knowledge.



specific boundary constituted between our understanding of science and education and that of right-wing populism? What are the continuities between science and education on the one hand and right-wing populism on the other? How can, despite these continuities, a critical distance to right-wing populism be maintained which does not fall into the misconstruction of the black and white demarcation outlined above? Demarcation and confrontation as immediate reflexes to right-wing populism bar the way to such an analysis as they do not allow an open process of reflection on our relationship towards right-wing populism. Instead of hastily drawn boundaries which ultimately suggest that the central difference to right-wing populism is simply a political difference, we thus want to open the perspective towards more complex boundary-work that allows to take a critical position from the perspective of Bildung and science.³ To put it very clearly: since right-wing populist ways of thought and belief are booming and we—scientists and educationists in higher and adult education—are not simply immunized either, we consider it necessary to actively work on a critical positioning (see also Rödel (2020) who currently asks how a metapoliticization of the field of adult education can be countered).

This paper is organized into three main parts, the first of which describes our theoretical framework. Our perspective in this regard is located in the field of science studies with strong ties to political theory. We make use of the concept of *boundary-work* (Gieryn 1983) by interweaving it with perspectives from the political theory of right-wing populism. We apply this approach by analysing a conference held by a far right think tank in Germany which claims to be scientific and sees itself as an educational institution. Part two details the findings of our research on the boundary-work of this far right think tank, referring to its website, the documentation of the conference on the internet as well as to print publications. In the third and concluding part we develop a critical position towards right-wing populism that is primarily based on our scientific and educational assumptions and focusses on our own practices.

2 Boundary-work between science and non-science

Our theoretical framework is based on the concept of *boundary-work* developed by Thomas F. Gieryn. In his understanding, boundary-work is the construction of boundaries "between science and varieties of non-science" (Gieryn 1983, p. 781). The core assumption behind this concept is that "boundaries of science are ambiguous, flexible, historically changing, contextually variable, internally inconsistent, and sometimes disputed" (Gieryn 1983, p. 792). Gieryn's approach is located in the field of historical epistemology and science studies. But as Gieryn (1999) shows, boundary-work is not limited to the differentiation between science and non-science. We

³ We are therefore critical of the fact that the analysis of right-wing populism in some cases simply speaks of *opponents* (see for example https://gegneranalyse.libmod.de/ (access on: 2020, October 14)). Speaking of opponents tends to imply meeting them at eye level in the struggle for the respective object. By applying boundary-work, however, we want to show that such an encounter on an equal level lacks some prerequisites—to then ask first and foremost how we ourselves can cope with these challenges.



are therefore going to use this theoretical framework also to analyse the boundary-work in the field of education. It is furthermore important to note right from the start that scientific and educational boundary-work cannot only mean constructing a demarcation between oneself and others by highlighting major differences. It can also mean establishing similarities that force the others to acknowledge oneself as a scientific actor. Boundary-work in this sense is always a challenge in which both sides are involved.

The concept of boundary-work can be used in two ways. First, it can be applied to analyze how someone claims to be a scientist, gains scientific authority or how s/he practices educational work. This is the way we are applying boundary-work as the subject of our research. But as research on boundary-work claims itself to be scientific, the concept of boundary-work can secondly be used to reflect one's own construction of boundaries as a scientist or educational worker towards others. We are going to use this concept in both ways, which means: we will analyze the boundary-work of right-wing populists who claim to be *scientific* or to work *educationally*, and we will use it to find a scientific and critical position towards right-wing populism and thereby establish a boundary between them and us. We see the potential of boundary-work in a combined perspective that is both analytically interested in how boundaries are processed (instead of setting quick demarcations) and works on its own understanding of (in our case) science or Bildung.

Much has been written about boundaries (Lamont and Molnár 2002) as well as on right-wing populism (see Mudde and Rovira Kaltwasser 2017; Müller 2017; Mudde 2019; Möller 2020). Whereas right-wing populism is mostly the subject of political theory and political science, the boundaries between science and non-science are predominantly the subject of science studies. To analyze the boundaries between us as social and educational scientists who are engaged in secondary and higher education on the one hand, and right-wing populism that claims to be working scientifically and educationally on the other, we have to find a way to combine the results of political theory and research in science studies. To substantiate a theoretical framework that is appropriate to the specific boundary studied in this case, we start by summarizing the characteristics and the dimensions of right-wing populism elaborated in political theory. Following on, we build a bridge to science studies and especially to the sociological study of boundaries of science.

Populism is described "as a (thin) ideology that considers society to be ultimately separated into two homogenous and antagonistic groups, the pure people and the corrupt elite, and which argues that politics should be an expression of the *volonté générale* (general will) of the people" (Mudde 2019, p. 7–8; see also Mudde and Rovira Kaltwasser 2017). Because of this initially simple description, different political programs, actors and institutions can adopt populism. Instead of linking populism to specific actors, we consider it rather an option in the political spectrum which can be interpreted and used in different ways.

The description of populism above works as a minimal definition (Berbuir et al. 2015) and has to be further developed to capture the specifics of *right-wing* populism. First of all, right-wing populism combines criticism of elites with nativism. "It is an ideology that holds that states should be inhabited exclusively by members of the native group (the nation) and that non-native (or 'alien') elements, whether persons



or ideas, are fundamentally threatening to the homogeneous nation-state" (Mudde 2019, p. 27). We understand right-wing populist positions as directed against elites and minorities that are constructed as non-native whereas they understand themselves as expressions of an imagined will of the people (Pelinka 2013; Mudde and Rovira Kaltwasser 2017; Müller 2017). It is obvious that the contempt of elites is an ambiguous characteristic of right-wing populism: while the so called establishment is rejected, there is no essential problem with elites in right-wing populism (Müller 2017). One can even observe a right-wing populist promotion of elites, carried by the double character of this *thin ideology* in which the widespread *authoritarian personality* (Sanford et al. 1973; Altemeyer 2004) is accompanied by the *socially dominant orientation* (Pratto et al. 1994; Altemeyer 2004) of those who seek to be the leaders of right-wing populist movements.

Right-wing populism seems to be a success story for those who acquire a taste for this ideology: while right-wing populist parties celebrate election successes all over the world, the right-wing populist agenda around issues like immigration, islamophobia and national security drives the public debate (Buckel et al. 2017; Mudde 2019). In addition to political parties there are think tanks, publishers, publishing houses etc. working on a powerful right-wing populist narrative (for an overview of rightwing populist organisations, see Mudde 2019). This ideological interconnection of different institutions and actors, which are sometimes in competition with each other and are able to create a somehow limited diversity of opinions, suggests a right-wing populist hegemony project. But hegemony project is not only an analytical description of the network between different actors in the field of right-wing populism. For intellectual organizations (Mudde 2019, p. 52-54) in the right-wing populist spectrum, hegemony is the self-declared goal (Kellershohn 2016; Salzborn 2017; Wagner 2017; Mudde 2019). It is highly case relevant that education—conferences, summer/ winter schools, the publication of books and magazines—plays an important role for these organizations. Since intellectuals within a hegemony project "work towards creating an overarching political narrative" (Buckel et al. 2017, p. 17), these actors are of particular interest.

To build a bridge from the political theory of right-wing populism towards the field of science studies, we introduce three analytical dimensions postulated by Jan-Werner Müller (2017). He describes an "inner logic" (Müller 2017, p. 10; for a historical study of the inner logic of populism, see Möller 2020) of populism and coins three dimensions that capture the demarcation between populism and other forms of politics. The first and the second dimension can be summarized under the title "What Populists Say" (Müller 2017, p. 7). First, he analyses "The Logic of Populism", by which he means a special rationality, idea or imagination of the political and social world. Secondly, he analyses the content of populist claims. The third dimension is summed up under the title "What Populists do" (Müller 2017, p. 41) and is concerned with their techniques of governing, their handling of democratic and social institutions and their manifestations in constitutions.

⁴ Sonja Buckel et al. (2017, p. 17) define hegemony projects as "bundle of strategies that pursue similar goals", but call for further research to speak of a right-wing populist hegemony project.



Of course, these three dimensions—rationality, content and institutionalization—of populism are part of a political theory and therefore limited for our needs. However, a bridge to science studies can be built, which is promising for our study of right-wing populistic boundary-work. To analyze the continuities and distinctions between the scientific and educational effords of right-wing populism and our understanding of science and education, we introduce three dimensions that are related to the political theory of populism: the first dimension focuses on social practices and institutionalizations. Second, there is a content-related dimension concerned with issues, demands and statements. A third epistemic dimension includes the rationality and the inner logic of populism. Whereas Gieryn (1983, p. 782) only distinguishes between "style and content" of the demarcation between science and non-science and therefore remains at a rhetorical level (see also Lamont and Molnár 2002), we add a differentiation pointed out by Weingart (2013). Weingart distinguishes institutional and epistemic structures (Weingart 2013), which we use to get a broader view on how right-wing populists are claiming to be scientific. To conclude our theoretical framework, we further explain the three dimensions of boundaries below.

When we focus on the *institutional dimension* (Weingart 2013; see also Bourdieu 1998), we analyze how right-wing populism is part of a scientific and educational process of institutionalisation. This refers not only to organisations and networks but also the practice of *doing science* or *doing educational work* (Beaufaÿs and Krais 2005; Etzemüller 2019). We are therefore interested in the efforts to be recognized as a scientific actor and educationist. Our research in this regard extends to publication media, organizations, actors and social networks among actors as well as cultural and academic events and performances during these events. The questions raised to analyze the boundary-work in its institutional dimension are: who is participating in and which institutions are part of the right-wing populist scientific and educational discourse? What are the positions and relations between the actors? How do these actors perform science and educational work?

Focussing on the *content-related dimension* (Gieryn 1983) of boundaries, we are interested in communications about social and educational sciences, particular issues raised and especially *Bildung* in the right-wing populist discours. In order to analyze the boundary-work in its content-related dimension we ask: what social and pedagogical issues do right-wing populists put on the agenda when they claim to do science or educational work?

When we focus on the *epistemic dimension* (Weingart 2013), we analyze how right-wing populists justify their knowledge to be true or scientific. The idea of a comparative epistemology goes back to Ludwik Flecks' (1979) analysis of *thought style*. In this tradition, the epistemological objects of our research are the *central references* (Brunkhorst 1983) that make the right-wing populist way of thinking paradigmatic (Kuhn 1962). It is about their modes of problematization (Foucault 1990) and the intellectual realm of possibilities they refer to in which they ought to find solutions to their problems. The questions asked to analyze the boundary-work in its epistemic dimension are: how does something become a scientific problem or a problem for educational work in the right-wing populist discourse? Which



principles are the foundations for right-wing populists to distinguish truthfulness from falsehood?

3 The case

What are continuities between science and education on the one hand and right-wing populism on the other? We want to answer this question using the case of the 20th Winterakademie (Winter Academy), which took place at the Institut für Staatspolitik (institute for state policy) in January 2020.

The *Institut für Staatspolitik* (INSTAPO) is a right-wing think tank located in a small village in eastern Germany. A number of scholars (Kellershohn 2016; Salzborn 2017; Hufer 2018; Frei et al. 2019) have taken issue with this *intellectual organization* (Mudde 2019) of the far right. It is generally agreed that INSTAPO is located far right on the political spectrum and shows attempts to do scientific and educational work. However, to date, no study has looked specifically at its boundary-work in relation to science and education.⁵ The data used for this explorative analysis stems from the self-portrayal of INSTAPO on its own website as well as on the YouTube channel *kanal schnellroda*, print publications of the publishing house *Antaios* and the magazine *Sezession* (both of which are connected to INSTAPO) as well as the documentation of the 20th Winter Academy on YouTube. Full-text copies of publications and the texts on the website have been archived. The YouTube videos have been transcribed verbatim. A list of cited references is attached to this paper.

Our analysis is structured according to the institutional, content and epistemic dimensions elaborated above. After analyzing the continuities, the fourth and final chapter addresses the question: How can a critical distance to right-wing populism be maintained in spite of these continuities?

3.1 Institutional dimension

In his overview of right-wing organizations, Mudde (2019) distinguishes between parties, social movements and subcultures. He identifies intellectual organizations as one type of social movement organizations (Mudde 2019, p. 53–55). "This includes both specific organizations within the more successful political parties, which organize thematic conferences and summer schools to educate their cadres, and groups that focus exclusively on education, for example by publishing books and magazines" (Mudde 2019, p. 53). These institutions pursue a metapolitical objective. In contrast to everyday party politics, their aim is to assert their own principles in pub-

⁵ Since it is a characteristic of hegemony projects to differentiate themselves in specific areas (Buckel et al. 2017), we consider it important to conduct context-specific research on them. Just as the neoliberal hegemony project, for example, influences the educational system or public administration in its own areaspecific way and therefore, in scientific research, requires suitable approaches in each case, we also see the necessity to deal with the far right hegemony project in relation to science and education. This requires methodological approaches with which the far right can be analyzed in its educational and scientific claim. Our research aims to contribute to such a perspective.



lic discourse and thus change society (Kellershohn 2016; Salzborn 2017; Wagner 2017). The subject of our analysis, the INSTAPO, is an intellectual organization that is not officially bound to a party.

INSTAPO, the magazine Sezession published by INSTAPO and the publishing house Antaios are strategic elements of the far right in Germany (Kellershohn 2016; Salzborn 2017; Wagner 2017; Frei et al. 2019). All of them are located in the small village of Schnellroda but woven into an international network of similar institutions: INSTAPO, Antaios and Sezession have strong connections to the so-called Nouvelle Droite in France. The conspiracy myth of the great replacement by the French author Renaud Camus, which is widespread in the far right discourse, is published in German translation at Antaios (Frei et al. 2019; Mudde 2019). The same applies to the belletristic description of the rise of the neo-fascist Casa Pound (Koch 2016; Mudde 2019) in Italy, written by Domenico Di Tullio (Wagner 2017). Furthermore, Martin Sellner, activist of the identitarian movement in Austria, belongs to the permanent circle of Sezession authors. These brief highlights should serve as an indication that the case we are looking at is interesting beyond the German context. Far right institutions that claim to do scientific and educational work are thus a challenge for science and education across national borders and specific settings.

Despite the metapolitical orientation in contrast to party politics, there are numerous bridges between INSTAPO, *Sezession, Antaios* and the currently most successful right-wing populist party in Germany, the AfD (Berbuir et al. 2015). The AfD first appeared in the German parliament in 2017 with 12.6% of votes and achieved strong results in some federal states. INSTAPO actors have close contact especially to the radical wing of the party (Strobel and Bruns 2016; Wagner 2017; Frei et al. 2019). Leading heads of the party have lectured at INSTAPO events or published at Antaios. INSTAPO and its publication organs are thus at least interwoven with the radical part of the AfD.

INSTAPO sees itself as part of the fields of research and science, education and policy advice (Kellershohn 2016). Their self-proclaimed aim is to replace what schools and universities have failed to do (INSTAPO n.d.a). The journal *Sezession* and the publishing house *Antaios* document INSTAPO events and publish books of participating as well as of other authors (Kellershohn 2016). INSTAPO lists over thirty own publications of a "Wissenschaftliche Reihe" (scientific edition) (INSTAPO n.d.b), and *Antaios* publishes the *Staatspolitische Handbuch* in the manner of handbooks and encyclopedias of scientific disciplines (for a critical analysis, see Kellershohn 2011). The cover of the publication, formatting, references and the index of persons and terms all look quite scientifical. Academic title of lecturers are highlighted on the YouTube channel *kanal schnellroda*, where the academies are documented and new publications announced. Conversations are usually filmed in

⁶ Kellershohn (2016) elaborates that far right intellectuals are divided in their relationship to the AfD. The actors around INSTAPO are interested in a metapolitical perspective, one that rejects party-political compromises and relies on radical opposition. There are therefore contacts with AfD actors who cling to a fundamental opposition. Both the radical part of the AfD and the *Institut für Staatspolitik* are currently a so-called *Verdachtsfall* (suspected case) for the German Bundesamt für Verfassungsschutz (the domestic intelligence service of the Federal Republic of Germany).



front of bookshelves framed by short clips with desk scenes. These are only a few examples of how INSTAPO is interwined performatively to science and education.

The annually recurring academies—the summer and winter academies—are important elements in the educational work of INSTAPO (Kellershohn 2016). The academies are aimed at pupils, students and young professionals up to the age of 35, as can be seen from the announcement of the 20th Winter Academy (INSTAPO 2019). Up to 150 participants were invited to register. The academies adopt a changing thematic focus, with the most recent Winter Academy on the subject of "Lesen" (reading). With lectures, working groups and the opportunity for informal exchange, the events follow the mode of scientific conferences or workshops. This is also made clear by the references to the academic titles of the lecturers, quoting practices, the spatial arrangements and the sequence of lecture and subsequent discussion. The academies are documented in publications, see most recently the *Sezession* issue on "Lektüren" (Verein für Staatspolitik e. V. 2020).

We will pick out Benedikt Kaiser's lecture at the Winter Academy (kanal schnell-roda 2020a) as an example because it is particularly suitable for our research question on continuities between science and education on the one hand and right-wing populism on the other hand. Kaiser is one of the editors of *Sezession*, introduced on the *Antaios* website as a trained political scientist. Kaiser's lecture at the Winter Academy is entitled "Linke Lektüren—eine Anleitung" ("Left Reading—a Guide"). A short and edited version of his lecture has been published in the aforementioned edition of *Sezession* (Kaiser 2020). In his presentation Kaiser emphasizes that right-wing intellectuals like him—he speaks in the first person plural ("we")—are not "Reinwissenschaftler" ("pure scientists"). Nevertheless, he acts scientifically: books packed with post-its pile up on the lectern; scientists are a recurring reference point in his speech; the lecture is interspersed with quotations; theory and political theory are recurring catchwords (viewable on YouTube via kanal schnellroda (2020a)).

Looking at the boundary-work by INSTAPO, it is quite obvious that they try to establish institutional and performative similarities between themselves and the fields of science and education that force others to acknowledge them as scientific or educational actors. This attempt can be seen as part of their metapolitical approach and their self-description as a hegemony project (Kaiser 2020, p. 25; for a comprehensive insight, see Wagner 2017).

3.2 Content-related dimension

INSTAPO (n.d.a) names six subject areas which structure the work of the institute: "Staat und Gesellschaft" ("state and society"), "Politik und Identität" ("politics and identity"), "Zuwanderung und Integration" ("immigration and integration"), "Erziehung und Bildung" ("education"), "Krieg und Krise" ("war and crisis"), "Ökonomie und Ökologie" ("economy and ecology"). With regards to the subject area of "Erziehung und Bildung", scientific and political education work is described as the main concern of INSTAPO (n.d.a). Even though some research areas like identity and immigration concur with prominent issues of the far right, the topics do cover classic fields of political education and social and educational science.



Antaios publisher and Sezession editor-in-chief Götz Kubitschek (kanal schnellroda 2020b) points out that for those who have found their way "zu unserer Denkrichtung oder Denkschule" ("our school of thought"), the Staatspolitische Handbuch provides a canon that far right followers should master. The handbook is available in five volumes: "Leitbegriffe" ("guiding concepts") (Lehnert and Weißmann 2018a); "Schlüsselwerke" ("key works") (Lehnert and Weißmann 2010); "Vordenker" ("Masterminds") (Lehnert and Weißmann 2012); "Deutsche Orte" ("German locations") (Lehnert and Weißmann 2018b); and "Deutsche Daten" ("German dates") (Lehnert 2017). In the preface to the first volume Karlheinz Weißmann (2018a, p. 9) writes: "Es [das Handbuch] ist nicht als wissenschaftliches Nachschlagewerk, sondern für den Gebrauch in der Auseinandersetzung gedacht."7 However, the entries repeatedly present themselves as scientific: for example, references to scientists and studies are mentioned to authorize any line of argumentation, and bibliographical references are linked to the entries. In this regard, the relation to science is at least ambivalent. The scientists mentioned come from very different historical eras and are set in a very loose relation to each other. Furthermore, they are mentioned alongside references to clearly non-scientific people on an equal footing. The interplay between a scientific character on the one hand and a (intended) demarcation from science on the other becomes also obvious in the preface of the second volume. The editors (Lehnert and Weißmann 2010, p. 8) characterize "Schlüsselwerke" ("key works") as not comparable to another "Werklexikon der Politikwissenschaft (davon gibt es genug)" ("encyclopaedia in political science (there are enough of them)") before they quote Ernst Robert Curtius explaining that "Schlüsselwerke" are the first step in a "lebendigen Prozess" ("living process") to become a researcher whose desire for objectivity is a habituated behaviour.

The first volume "Leitbegriffe" contains terms that can also be found in other encyclopaedias and handbooks: e.g. "Demokratie" ("democracy)", "Elite" ("elite") "Gerechtigkeit" ("justice"), "Metapolitik" ("metapolitics"), "Moderne" ("modernity"), "Vaterland" ("fatherland"), "Volk" ("people"). Not surprisingly, while none of these terms is biased on its own, the compilation of terms makes the right-wing populist character of the "Leitbegriffe" evident. This impression is substantiated by looking further at the explanations of some terms. The central references of the right-wing populist ideology "Volk" ("people") (Weißmann 2018b, p. 155–157) and "Elite" ("elite") (Weißmann 2018c, p. 39-41) are explained as follows: even though it is stated that "Volk" is a historically grown institutionalisation, the entry claims that there are ethnic homogenous groups that constitute the core population of nations. This descendant community is meant to be the "Volk". The other central reference "Elite" is drawn as an ambivalent part of the structure of modern states. On the one hand, there are numerous references to the need for elites. On the other hand, we can see an anti-elitist stance towards contemporary elites. Both explanations of the terms "Volk" and "Elite" make clear that this Handbook is strongly connected to the *thin ideology* of right-wing populism—which is not surprising.

The latest winter and summer academies organized by INSTAPO covered the topics "Lesen" ("Reading"), "Das politische Minimum" ("The political minimum"),

⁷ "The handbook is not intended as a scientific reference work, but for use in debate".



"Wir und die anderen" ("We and the others") and "Die Zukunft Europas" ("The future of Europe"). More clearly than in the case of the subject areas, some of the themes are strongly related to right-wing populism while others cannot be assigned to a right-wing agenda alone. We will now focus on the subject "Lesen" of the 20th Winter Academy held in January 2020, and in particular on the lecture by Benedikt Kaiser mentioned above. Kaiser belongs to a group of authors who read social science literature—which he defines as "linke Lektüren" ("leftwing reading")—from a right-wing populist point of view in order to seek points of references (Wagner 2017). It is very evident that this approach of Kaiser and others is active boundary-work towards social and educational science. In the following, we sum up the specifics of this approach.

As Kaiser mentions in his lecture, one reason that he studies "Linke Lektüren" is that the range of topics dealt with exceeds the canon of right-wing publications. "Und hier, so meine ich, können wir durchaus anknüpfen und hier ist auch einiges für uns zu holen" (kanal schnellroda 2020a).\(^8\) In order to change reality, it would first have to be essentially understood—according to Kaiser (2020, p. 27) in his *Sezession* article "linke Analytiker" ("left-wing analysts") could be helpful in this regard. In his reception of authors such as Karl Marx, Marcel Mauss, Thomas Piketty and Wolfgang Streeck, Kaiser emphasizes topics such as alienation, commodification, commercialization, digitalization, globalization, nature conservation and the state. In this way, Kaiser chooses issues and authors that are widely discussed in the scientific field. He (kanal schnellroda 2020a) uses them as "Schablonen" ("template") or "Folien" ("foil") through which he confirms his own thinking—what he explicitly describes as the goal of his *ausschlachtendem* ("cannibalizing") approach (Kaiser 2020).

The boundary-work on the content dimension also shows a continuity with science and educational work. But this continuity is at least ambivalent when the *Staatspolitische Handbuch* includes terms, authors and works that clearly belong to the political far right. It is obvious here that the mixture of scientifically established themes and authors with right-wing populist niche issues and more or less unknown authors serves a purpose: the aim is to enter the field of science by being engaged in a substantive discussion. This is why we reject the reflex to develop our disagreement with right-wing populist content and will instead examine the epistemic dimension of right-wing populism more closely.

3.3 Epistemic dimension

Kaiser's statement that right-wing intellectuals like him are not "Reinwissenschaftler" ("pure scientists") is clearly an example of boundary-work towards science. Instead of going along with this distinction between right-wing populism and science, we have to take a closer look. First, because the continuities in the institutional and content dimensions are too strong to be ignored. Secondly, because even within science the assumption of a pure science is obsolete.

^{8 &}quot;And here, I think we can certainly build on that, and there is also a lot for us to get out of it.".



Pierre Bourdieu in particular (1998) demonstrated the entanglement of science with other social fields, which led him to distinguish two types of scientific capital. On the one hand, there is pure scientific capital that accumulates through acknowledged contributions to scientific progress. On the other hand, there is a struggle for profane respectively political capital in the scientific field. Here the positioning in scientific institutions, leadership functions, membership in commissions etc. is combined with power over means of production (contracts, money, posts etc.) and means of reproduction (making careers). It is thus historically evident that the development of the scientific field depends on its relation to the political, economic, educational and other sectors. Therefore, instead of falling for the demarcation between science and education on the one hand and a right-wing populist epistemology that states not to be pure science on the other, we have to point out the continuity with Kaiser's self-description. No social and educational scientist is a pure scientist. Hence the central question on the epistemic dimension is not how to distinguish the episteme from the doxa once and for all, but how academics and right-wing populists are dealing with the realization that they can't be pure scientists.

The right-wing populist answer to this problem is to seek epistemic refuge in foundationalism (on foundationalism, see Marchart 2007). What is not *purely* scientific, apart from all the continuities with the fields of science and education, is filled with foundationalist assumptions which exclude ambiguity and self-reflection. This finding is not unmasking any hidden intent, since it is explicitly acknowledged, for example, by Kaiser himself.

As a preamble to a "Linke Lektüre" ("Left Reading") Kaiser (2020, p. 27) emphasizes that there are "schwer veränderliche Trennlinien" ("dividing lines that are difficult to change") between right-wing populist thinking and the books he reads. In his lecture at the Winter Academy, he even speaks of "unveräußerlichen Trennlinien" ("inalienable dividing lines") that should be remembered (kanal schnellroda 2020a). These dividing lines can be seen, for example, in the understanding of the term "people" ("Volk"). In an examination of Nouvelle-Droite thinker Alain de Benoist in comparison with Ernesto Laclau and Chantal Mouffe, Kaiser (2019) develops the central point: while Laclau and Mouffe understand people in terms of a demos constituted in social struggles, Benoist presupposes the people as a priori, as ethnos. A priori settings and inalienable dividing lines thus reveal foundationalising practices which evade theoretical and empirical irritability. In an exchange of letters with Götz Kubitschek, Antaios publisher and editor-in-chief of Sezession, the sociologist Armin Nassehi insists on exactly this point. For Nassehi, Kubitschek's position is not capable of discourse "weil sie den Rekurs aufs 'eigene Volk' wie eine transzendentale, also vorempirische Bedingung behandeln muss" (Nassehi 2015, p. 296, see also p. 321–328).9

The immunization against theoretical and empirical irritations becomes also evident when Kaiser gives advice on reading. In his lecture, Kaiser (kanal schnellroda 2020a) emphasizes that "left-wing reading" can, in the worst case, lead to a change in basic convictions. Therefore a reading of *left-wing literature* must "am besten,

⁹ "because it must treat the recourse to 'its own people' as a transcendental, i.e. pre-empirical condition".



wenn man sie von rechts her betreibt, von einem festen Fundament aus erfolgen"¹⁰. For Kaiser, this steadfastness is also a question of character and style. Kaiser contrasts his epistemology with the biography of Henning Eichberg, one of the founding fathers of the new right in Germany (Wagner 2017). According to Kaiser, Eichberg had let himself be convinced of the opposite by reading left-wing literature. This openness to become someone else, which Kaiser sees and names as such, must be closed by a firm foundation and by an appropriate character. Instead of maintaining openness to Bildung, the aim is, in his view, "das eigene Weltbild stärker, konsistenter und auch substanzieller werden zu lassen"¹¹ (kanal schnellroda 2020a).

With reference to the epistemic dimension, the boundary-work of right-wing populism is somewhat hesitant. Kaiser does not claim to be scientist but claims a resemblance by identifying himself not to be a "Reinwissenschaftler" ("pure scientist"). In this way, a position external to science and education extends its feelers into the field of science and education. That said, the continuities are weak in the epistemic dimension, compared to the institutional and content dimensions. This then provides us with the point of departure to find a critical position towards right-wing populism. The right-wing populist pushing-into-science and education fails from the moment any openness towards new scientific insights and Bildung is closed. The continuities on the institutional and content-related level then conceal an epistemology that is opposed to science and Bildung in its core.

4 Conclusion. Or: Finding a critical position towards right-wing populism

Finally, the question on how to find a critical distance from right-wing populism is addressed in two steps. First, we are concerned with a critique of the far right's understanding of science and education. Second, we self-critically turn the perspective on ourselves. By working on our own positioning as scientists and educationists, boundary work is no longer our subject but a self-reflective practice.

In his article "Why Astrology Is A Pesudoscience" Paul R. Thagard (1978) discussed the problem that despite the quick consensus that astrology is not a science, it is difficult to justify it. In his argumentation he explores various demarcation criteria, such as the origin of a science, its physical foundation, and its verifiability and falsifiability, none of which enable him to come to a clear demarcation. Thagard then shifts his focus to the social and historical context as well as to practices in order to distinguish pseudoscience from science. This perspective can be compared to the concept of boundary-work, since here, too, boundaries are established through social practices, and can be changed by them. Thagard (1978, p. 227–228) identifies two conditions to distinguish science from pseudoscience.

A theory or discipline which purports to be scientific is pseudoscientific if and only if:

^{11 &}quot;to make one's own world view stronger, more consistent and also more substantial".



¹⁰ "be done best if operated from the right, from a firm foundation".

- 1) it has been less progressive than alternative theories over a long period of time, and faces many unsolved problems; but
- 2) the community of practitioners makes little attempt to develop the theory towards solutions of the problems, shows no concern for attempts to evaluate the theory in relation to others, and is selective in considering confirmations and disconfirmations.

We use these criteria to position ourselves critically towards the right-wing populist attempts to do scientific and educational work. INSTAPO practices pseudoscience first, because the approaches pursued are less progressive than alternative approaches. Kaiser (kanal schnellroda 2020a) himself confirms this when he points out that left-wing authors—by which he refers to social scientists—work on a much wider range of topics while right-wing thinking focuses on a few fixed points. Secondly, our study provides evidence that new-right actors do little to further develop their own theories, to critically question them in contrast to others, and to selectively confirm their own self-understanding. In his lecture, Kaiser (kanal schnellroda 2020a) himself emphasizes that he is interested in selective reading. His insistence on a solid foundation, which is not at disposal but in principle should always only be confirmed, highlights his view that a critical evaluation is not desired. Likewise, it is very difficult to speak of Bildung when a certain foundation is set as absolute and authorities in the field determine how it can be further secured, for example through a particular reading canon. Kaiser's remarks here give expression to a programme of indoctrination rather than Bildung because the possibility of transformational processes (Koller 2017; Rieger-Ladich 2019) is denied.

Our findings suggest that attempts by right-wing populists to do scientific or educational work do fail in the epistemic dimension, regardless of the similarities in the institutional and content-related dimensions. This is why we can use the differences between science/Bildung and right-wing populism in the epistemic dimension as a starting point for our self-critical turn to question our own practice.

With reference to the *epistemic dimension*, the question how we can make a permanent habit of reflecting on the missing foundation in science and Bildung remains the key challenge. We would encourage researchers and educationalists to reflect on their own *a priori* settings and *firm foundations*, the *denial of change* in one's own thought style, which are ultimately not compatible with our concepts of research and Bildung. Historical epistemology, in particular, shows us that we "must object in principle that nobody has either a feeling for, or knowledge of, what physically is possible or impossible. What we feel to be an impossibility is actually mere incongruence with our habitual thought style" (Fleck 1979, p. 48). It follows from this that in science and education we have to promote a *pluralistic approach* (Thompson 2020; see also Haker 2020), in at least two ways: first, a pluralistic approach acknowledges different habitual thought styles and gives them the opportunity to reveal their knowledge. Secondly, it encourages every researcher and educational worker to adopt a change in perspective once in a while.

Regarding the *content dimension*, it seems advisable not to get bogged down too quickly in a discussion about content. Right-wing populist publications may provoke and—in any discussion of terms—encourage to contradict. A first reflex is to work on



concepts and to oppose them with a *truly scientific* consideration. The problem with this reflex is twofold: first, the concept of boundary-work allows us to see clearly that when we enter a discussion with right-wing populist positions, we let this position enter the fields of science and education vice versa. We would thereby promote the ability of right-wing populist *intellectual* and *educational organisations* to perform science and educational work. Secondly, when we focus on the content too early, we would enter a debate that lacks a common epistemology. The underlying problem is then being overlooked. It is therefore clear to us that from a scientific point of view it makes no sense to discuss with right-wing populists at conferences, podiums or in anthologies. The only outcome of this would be that their foundationalist positions are repeated once again, now in a scientific context. No scientific value can be expected from such events.

The situation is different in teaching and learning situations. If right-wing populist positions are represented here, there is an immediate need to deal with right-wing populist ways of thinking and beliefs, and both teachers and students are under pressure to act. One possible way for us to deal with such situations is not to lose sight of the genesis of content when talking about its validity. In our view, the Jenaer Erklärung (Jena Declaration), written on the occasion of the 112th Annual Meeting of the German Zoological Society, is a good example of how to discuss content (as well as the positioning of the participating biologists) in a way that is not detached from its historicity. The authors (Fischer et al. 2019, p. 2) conclude that "the concept of race is the result of racism, not its prerequisite." In their argumentation, current findings in biology are intertwined with a genealogical approach—and it is precisely in this way that the authors force themselves to adopt a perspective that does not stop at a selective range of findings. Instead of opposing the right-wing position that there are human races, or ethno-pluralist varieties of this position (see, for example, the corresponding manual entries in Lehnert and Weißmann 2018a) exclusively with a "no" and thus pursuing an eternal "yes-no game", another possibility opens up. The debate about content can be focused on the historical emergence of racist thinking, in order to counteract the threat of polarization on the one hand, and on the other, to focus the discussion on a broad interdisciplinary reception of the state of research (on racism, not on races), thus marking the question of the existence of races as non-scientific. In addition to such a genealogical perspective, Paul Mecheril (1999) highlights the necessity of reflecting on the (possible) impact of research in a historically informed way, since the everyday life of people is affected by research directly (in a technological sense) or indirectly (in a discursive sense). Since knowledge is not only conditioned by its genesis but always triggers further developments, ethical arguments can or must be included. Even if the use of scientific knowledge cannot be controlled (Otterspeer and Haker 2019), it does not have to be left to arbitrariness, because scientific knowledge without ethical reflection and criticism is a danger in its unquestioned use (Mecheril 1999; see also de Lagasnerie 2018).

On the *institutional dimension*, the question arises whether a science that generates relevance via a certain performance and institutionalization contributes to the *self-destruction of science* (Etzemüller 2019) because the performance puts style over substance. As we have shown above, it is quite easy for right-wing populism to



enter the academic field performatively. In addition to the analysis of the "Winterakademie" we have shown how right-wing populist positions can build on the public presentation of the *Progress in International Reading Literacy Study 2016* at a press conference involving representatives from science and politics in Germany (Otterspeer and Haker 2019; Haker and Otterspeer 2021). Generalizing our research on this case, we see the problem in that an overemphasis on performance and institutionalisation pushes the epistemic decisions—which mark the limits of knowledge—into the background. Scientific practice and relevance can thus be generated—or better: simulated—through a certain performance and institutionalization. In a self-critical twist, we conclude that there is a need for formats of scientific communication that do not establish and support authority and authorities, like in typical academic lectures where one person is speaking and others are listening. If science and educational work seek to position themselves in a critical way towards the authoritarian character of right-wing populism, they have to find other ways of communication. Bourdieu (1998, p. 63), for example, proposes discursive settings that function as a collective reflexion. He has borrowed this concept from the feminist movement and is therefore an example that universities have to be open institutions, that are not completely isolated of political discourses. We see a further possibility of establishing self-critical epistemological practices in a concretization of research-based learning (Jenkins and Healey 2009), which is becoming increasingly fashionable in academic teaching as well as in school education and other educational institutions but far from having being widely accepted and understood consistently. This concept urges students to work on epistemological problems themselves, to the extent that students are seriously involved in research and that their results, if of appropriate quality, are incorporated into the scientific discourse. It thus provides an opportunity for students and educationists to use seminars for reflexive (self-)criticism. While Bourdieu and research-based learning serve as examples, it always remains an open question as to how we are working on the institutionalisation of debates in academia and in educational work. This ist why Thompson (2020, p. 9) argues: "Thus, the conditions of exchange have to be the subject of constant reflection. What makes for a better or worse discursive exchange? What are the appropriate criteria for such a discussion?"

Our boundary-work towards right-wing populism is therefore first of all an occasion for us to subject our own practices to critical reflection. Science and Bildung share the characteristics that they are always a movement between closure, e.g. when defining terms or setting up models, and opening, e.g. when starting a research project or learning process without prejudging the outcome. While the closure of contingency is a requirement in presenting results, we advocate the opening up of contingency as mandatory for research and Bildung. Only in this way can science and Bildung persist without becoming dogma. Even though there is always a dogmatic tendency in science (Bourdieu 1975), theories, methodologies and methods are limited by their historical, spatial and cultural location (Lindemann 2016; Haker 2020). But research and Bildung depend on us being ready to say that I myself have made a mistake and therefore have to change my point of view (Rheinberger 2019). Bluntly speaking, this attitude is the common ground of science and Bildung and it is that attitude that is missing in right-wing populism. Science itself,



paraphrasing Koller, must be understood as a process of Bildung. "In dealing with its object, it needs to remain open to confusion and experiences of the unfamiliar that provoke a transformation of one's own way of relation to the world and the self—i.e., a rephrasing of one's own theoretical, methodological or other categories and presuppositions" (Koller 2017, p. 41).

Open Access This article is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License, which permits use, sharing, adaptation, distribution and reproduction in any medium or format, as long as you give appropriate credit to the original author(s) and the source, provide a link to the Creative Commons licence, and indicate if changes were made. The images or other third party material in this article are included in the article's Creative Commons licence, unless indicated otherwise in a credit line to the material. If material is not included in the article's Creative Commons licence and your intended use is not permitted by statutory regulation or exceeds the permitted use, you will need to obtain permission directly from the copyright holder. To view a copy of this licence, visit https://creativecommons.org/licenses/by/4.

References

Cited material

INSTAPO – Institut für Staatspolitik (2019). 20. Winterakademie in Schnellroda: Thema "Lesen". https://staatspolitik.de/20-winterakademie-in-schnellroda-thema-lesen/. Accessed 11 June 2020.

INSTAPO – Institut f\u00fcr Staatspolitik Arbeitsgebiete (n.d.a). https://staatspolitik.de/arbeitsgebiete/. Accessed 11 June 2020.

INSTAPO – Institut f\u00fcr Staatspolitik Studien (n.d.b). https://staatspolitik.de/studien/. Accessed 11 June 2020

Kaiser, B. (2019). Blick nach Links. Schnellroda: Antaios.

Kaiser, B. (2020). Linke Lektüren. Eine Anleitung. Sezession, 94, 25-29.

Kanal schnellroda (2020a). "Linke Lektüren – eine Anleitung" Benedikt Kaiser auf der 20. Winterakademie des IfS. https://www.youtube.com/watch?v=du8bkFIchOE&t = 2732s. Accessed 18 June 2020.

Kanal schnellroda (2020b). "Sezession #94" Götz Kubitschek und Benedikt Kaiser präsentieren das "Lektüren-Heft". This video is currently (2020, October 14) no longer available on YouTube, but a copy can be requested from the authors.

Lehnert, E. (Ed.). (2017). Deutsche Daten. Schnellroda: Antaios.

Lehnert, E., & Weißmann, K. (Eds.). (2010). Schlüsselwerke. Schnellroda: Antaios.

Lehnert, E., & Weißmann, K. (Eds.). (2012). Vordenker. Schnellroda: Antaios.

Lehnert, E., & Weißmann, K. (Eds.). (2018a). Leitbegriffe. Schnellroda: Antaios.

Lehnert, E., & Weißmann, K. (Eds.). (2018b). Deutsche Orte. Schnellroda: Antaios.

Verein für Staatspolitik e. V. (2020). Lektüren. Sezession, 94.

Weißmann, K. (2018a). Vorwort. In E. Lehnert & K. Weißmann (Eds.), *Leitbegriffe* (pp. 7–9). Schnellroda: Antaios.

Weißmann, K. (2018b). Volk. In E. Lehnert & K. Weißmann (Eds.), Leitbegriffe (pp. 155–157). Schnell-roda: Antaios.

Weißmann, K. (2018c). Elite. In E. Lehnert & K. Weißmann (Eds.), *Leitbegriffe* (pp. 39–41). Schnellroda: Antaios.

Literature

Altemeyer, B. (2004). The other "authoritarian personality". In J.T. Jost & J. Sidanius (Eds.), *Political psychology. Key readings* (pp. 85–107). New York: Psychology Press.

Amlinger, C. (2020). Rechts dekonstruieren. Die Neue Rechte und ihr widersprüchliches Verhältnis zur Postmoderne. *Leviathan*, 48(2), 318–337.

Andresen, S. (2018). Rechtspopulistische Narrative über Kindheit, Familie und Erziehung. Zeitschrift für Pädagogik, 64(6), 768–787.



- Beaufaÿs, S., & Krais, B. (2005). Doing Science Doing Gender. Die Produktion von WissenschaftlerInnen und die Reproduktion von Machtverhältnissen im wissenschaftlichen Feld. Feministische Studien, 23(1), 82–99.
- Berbuir, N., Lewandowsky, M., & Siri, J. (2015). The AfD and its sympathisers: finally a right-wing populist movement in Germany? *German Politics*, 24(2), 154–178.
- Bourdieu, P. (1975). The specificity of the scientific field and the social conditions of the progress of reason. *Social Science Information*, 14(6), 19–47.
- Bourdieu, P. (1998). Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes. Konstanz: UVK.
- Brunkhorst, H. (1983). Paradigmakern und Theoriedynamik der kritischen Theorie der Gesellschaft. Soziale Welt, 34(1), 22–56.
- Buckel, B., Georgi, F., Kannankulam, J., & Wissel, J. (2017). The European border regime in crisis. Theory, methods and analyses in critical European studies. Berlin: Rosa-Luxemburg-Stiftung.
- Czollek, M. (2018). Desintegriert euch! München: Hanser.
- De Lagasnerie, G. (2018). Denken in einer schlechten Welt. Berlin: Matthes & Seitz.
- Etzemüller, T. (2019). "It's the performance, stupid". Performanz → Evidenz: Der Auftritt in der Wissenschaft. In T. Etzemüller (Ed.), *Der Auftritt. Performanz in der Wissenschaft* (pp. 9–43). Bielefeld: transcript.
- Fischer, M.S., Hoßfeld, U., Krause, J., & Richter, S. (2019). Jena Declaration The concept of race is the result of racism, not its prerequisite. https://www.uni-jena.de/unijenamedia/universit%C3%A4t/abteilung+hochschulkommunikation/presse/jenaer+erkl%C3%A4rung/jenaer_erklaerung_en.pdf. Accessed 14 Oct 2020.
- Fleck, L. (1979). Genesis and development of a scientific fact. Chicago: University of Chicago Press.
- Foucault, M. (1990). Was ist Aufklärung? In E. Erdmann, R. Forst & A. Honneth (Eds.), *Ethos der Moderne. Foucaults Kritik der Aufklärung* (pp. 35–54). Frankfurt a.M., New York: Campus.
- Frei, N., Maubach, F., Morina, C., & Tändler, M. (2019). Zur Rechten Zeit. Wider die Rückkehr des Nationalismus. Berlin: Ullstein.
- Gieryn, T.F. (1983). Boundary-work and the demarcation from non-science: strains and interests in professional ideologies of scientists. *American Sociological Review*, 48(6), 781–795.
- Gieryn, T.F. (1999). Cultural boundaries of science. Credibility on the line. Chicago: University of Chicago Press.
- Haker, C. (2020). Immanente Kritik soziologischer Theorie. Auf dem Weg in ein pluralistisches Paradigma. Bielefeld: transcript.
- Haker, C., & Otterspeer, L. (2021). Empirische Bildungsforschung als Rechtfertigung rechtspopulistischer Angst. Zur gegenwartsdiagnostischen Verwendung von Large-Scale-Assessments. In C. Thompson, J. Zirfas, W. Meseth & T. Fuchs (Eds.), Erziehungswirklichkeiten in Zeiten von Angst und Verunsicherung (pp. 169–189). Weinheim: Beltz Juventa.
- Hampe, M. (2016). Katerstimmung bei den pubertären Theoretikern. DIE ZEIT, 52, 48.
- Hufer, K.-P. (2018). Neue Rechte, altes Denken. Ideologie, Kernbergiffe und Vordenker. Weinheim: Beltz Juventa
- Jenkins, A., & Healey, M. (2009). Developing the student as a researcher through the curriculum. *CETL Journal*, 1(2), 3–15.
- Kellershohn, H. (2011). Dem Leben dienen? Anmerkungen zum "Staatspolitischen Handbuch" des "Instituts für Staatspolitik". DISSkursiv Blog: Notizen, Links, Meinungen. http://www.disskursiv.de/2011/05/17/dem-leben-dienen/. Accessed 11 Oct 2020.
- Kellershohn, H. (2016). Das Institut für Staatspolitik und das jungkonservative Hegemonieprojekt. In S. Braun, A. Geisler & M. Gerster (Eds.), Strategien der extremen Rechten. Hintergründe – Analysen – Antworten (pp. 439–467). Wiesbaden: Springer VS.
- Koch, H. (2016). Casapound Italia. The fascist hybrid. In M. Fielitz & L. Lotte (Eds.), *Trouble on the far right. Contemporary right-wing strategies and practices in Europe* (pp. 79–85). Bielefeld: transcript.
- Koller, H.-C. (2017). Bildung as a transformative process. In A. Laros, T. Fuhr & E.W. Taylor (Eds.), Transformative learning meets Bildung. An international exchange (pp. 33–42). Rotterdam: Sense Publishers.
- Kuhn, T.S. (1962). The structure of scientific revolutions. Chicago: University of Chicago Press.
- Lamont, M., & Molnár, V. (2002). The study of boundaries in social sciences. *Annual Review of Sociology*, 28, 167–195.
- Leo, P., Steinbeis, M., & Zorn, D.-P. (2017). *Mit Rechten reden. Ein Leitfaden.* Stuttgart: Klett-Cotta. Lindemann, G. (2016). *Das Soziale von seinen Grenzen her denken.* Weilerswist: Velbrück.



- Marchart, O. (2007). Post-foundational political thought: political difference in Nancy, Lefort, Badiou and Laclau. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Mecheril, P. (1999). Wer spricht und über wen? Gedanken zu einem (re-) konstruktiven Umgang mit dem Anderen des Anderen in den Sozialwissenschaften. In W.-D. Bukow & M. Ottersbach (Eds.), Fundamentalismusverdacht. Plädoyer für eine Neuorientierung der Forschung im Umgang mit allochthonen Jugendlichen (pp. 231–266). Wiesbaden: Springer.
- Möller, K. (2020). *Volksaufstand und Katzenjammer. Zur Geschichte des Populismus*. Berlin: Wagenbach. Mudde, C. (2019). *The far right today*. Cambridge: Polity Press.
- Mudde, C., & Kaltwasser, R.C. (2017). Populism: a very short introduction. New York: Oxford University Press.
- Müller, J.-W. (2017). What is populism? London: Penguin Books.
- Nassehi, A. (2015). Die Letzte Stunde der Wahrheit. Warum rechts und links keine Alternativen mehr sind und Gesellschaft ganz anders beschrieben werden muss. Hamburg: Murmann.
- Otterspeer, L., & Haker, C. (2019). Empirische Bildungsforschung im Wirbel unmittelbarer Rezeption. Ein kritischer Reflexionsanstoß. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(5), 769–788.
- Pelinka, A. (2013). Right-wing populism: concept and typology. In R. Wodak, M. Khosravinik & B. Mral (Eds.), *Right-wing populism in Europe. Politics and discourse* (pp. 3–22). London: Bloomsbury.
- Pratto, F., Sidanius, J., Stallworth, L. M., & Malle, B. F. (1994). Social dominance orientation: a personality variable predicting social and political attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(5), 741–763.
- Rheinberger, H.-J. (2019). Thoughts about Boundaries of Knowledge. In Zentrum für interdisziplinäre Forschung Bielefeld (Ed.), *Die Grazie der Erkenntnisgrenze. Grace at the Boundary of Knowledge* (pp. 12–15). Bielefeld: transcript.
- Rieger-Ladich, M. (2019). Bildungstheorien zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Rödel, S.S. (2020). (Erwachsenen-)Bildung in Zeiten rechtsgerichteter Metapolitik Für eine Re-Politisierung der Erziehungswissenschaft und Erwachsenenbildungswissenschaft. Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung, 3(2), (in press).
- Salzborn, S. (2017). Angriff der Antidemokraten. Die völkische Rebellion der Neuen Rechten. Weinheim: Beltz Juventa.
- Sanford, R.N., Adorno, T.W., Frenkel-Brunswik, E., & Levinson, D.J. (1973). Die Messung antidemokratischer Züge in der Charakterstruktur. In T.W. Adorno (Ed.), *Studien zum Autoritären Charakter* (pp. 37–102). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Strobel, N., & Bruns, J. (2016). Preparing for (intellectual) civil war. The new right in Austria and Germany. In M. Fielitz & L. L. Laloire (Eds.), Trouble on the far right. Contemporary right-wing strategies and practices in Europe (pp. 105–110). Bielefeld: transcript.
- Strohschneider, P. (2017). Über Wissenschaft in Zeiten des Populismus. Rede anlässlich der Festveranstaltung im Rahmen der Jahresversammlung der DFG am 4. Juli 2017 in Halle (Saale). https://www.dfg.de/download/pdf/dfg_im_profil/reden_stellungnahmen/2017/170704_rede_strohschneider_festver anstaltung.pdf. Accessed 11 June 2020.
- Thagard, P.R. (1978). Why astrology is a pseudoscience. *Proceedings of the Biennial Meeting of the Philosophy of Science Association*, 1, 223–234.
- Thole, W. (2020). Problematische Ablehungskonstruktionen. *Sozial Extra*, 44, 107–112. https://doi.org/10. 1007/s12054-020-00269-4.
- Thompson, C. (2020). Debating academic freedom. Educational-philosophical premises and problems. *Education Philosophy and Theory*. https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1773796.
- Vogelmann, F., Minnetian, C., & Herder, J. (2019). "Es gibt keine Wahrheit" kann nicht die Antwort sein. diskurs, 4, 46–59.
- Wagner, T. (2017). Die Angstmacher. 1968 und die Neuen Rechten. Berlin: Aufbau.
- Waller, R., Hodge, S., Holford, J., Milana, M., & Webb, S. (2017). Political populism and adult education. *International Journal of Lifelong Education*, 36(4), 383–386.
- Weingart, P. (2013). Wissenschaftssoziologie. Bielefeld: transkript.
- **Publisher's Note** Springer Nature remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.





ORIGINALBEITRAG



Komplexe Organisation und organisierte Komplexität. Die Pädagogik partizipativer Organisationsgestaltung im Zeitalter des Populismus

Sebastian Manhart · Thomas Wendt

Eingegangen: 7. Juli 2020 / Überarbeitet: 24. September 2020 / Angenommen: 19. Oktober 2020 © Der/die Autor(en) 2020

Zusammenfassung Organisationen sind die zentralen Komplexitätsgeneratoren der modernen Gesellschaft. Sie regulieren und steigern die Möglichkeiten gleichzeitiger Handlungsvollzüge immer weiter. Der Beitrag konzipiert Populismus als gesellschaftsweit verbreitete Form der Kritik an dieser organisierten Komplexität und grenzt ihn systematisch von Fundamentalismen und Verschwörungstheorien als weiteren wichtigen komplexitätsreduzierenden Deutungen der Moderne ab. Die Strukturlogik von Organisationen und ihre Rolle in der Gesellschaft wird im Verhältnis zu den gesellschaftlichen Ansprüchen auf individuelle Teilhabe analysiert. Die pädagogischen Potenziale partizipativer Organisationsgestaltung werden im Blick darauf diskutiert, dass dieser Modus systematisch erzeugter Komplexität sich damit selbst populistischer Kritik aussetzt.

Schlüsselwörter Organisation · Komplexität · Populismus · Partizipation · Bildung

Prof. Dr. S. Manhart

Universität der Bundeswehr München, München, Deutschland

E-Mail: sebastian.manhart@unibw.de

Dr. T. Wendt (⊠)

Universität Trier, Trier, Deutschland E-Mail: wendtth@uni-trier.de

Published online: 09 November 2020



Complex organization and organized complexity. Educational Aspects of Participatory Organizational Structuring in the Age of Populism

Abstract Organizations function as the central generators of complexity in modern society by regulating and constantly increasing the opportunities for simultaneous action. The paper conceives populism as a socially widespread form of criticism of this organized complexity and systematically differentiates it from fundamentalisms and conspiracy theories as important complexity reducing interpretations of modernity. The structural logic of organizations and their role in society is analyzed in relation to society's demands for individual participation. The educational potentials of participatory organizational structures are discussed in view of the fact that this mode of systematically generated complexity exposes itself to populist criticism.

Keywords Organization · Complexity · Populism · Participation · Bildung

1 Einleitung

An Zuschreibungen der Art, etwas sei populistisch, herrscht derzeit kein Mangel. Weniger klar ist, was diese Zuschreibungen genau meinen (vgl. Vehrkamp und Merkel 2020). Vermutlich besteht hier ein Zusammenhang. Es scheint umso leichter, jemanden als Populisten zu bezeichnen, je weniger klar ist, was das bedeutet. Eine Erwachsenenbildung, die an zielgruppenadäquaten pädagogischen Strategien interessiert ist, kann es hierbei nicht belassen. Im Folgenden wird daher Populismus gesellschaftstheoretisch näher bestimmt. Eine sozialräumliche Ausweitung der Perspektive ergänzt und präzisiert die schon vorhandenen zeitlichen (Rosanvallon 2016, 2017; Raphael 2017), politischen (Wielenga und Hartleb 2011; Priester 2012; Diendorfer und Sandner 2017; Möllers und Merzel 2018) wie sozialstrukturell-ökonomischen (Manow 2018) Herleitungen des Populismus.

Populismus ist weder ein ganz neues noch ein ausschließlich politisches Phänomen. Es handelt sich um eine historisch gewachsene Denk-, Wahrnehmungsund Kommunikationsform, die gesellschaftsweit auftritt, weil sich ihre kritische Komponente an grundlegenden Strukturen der modernen Gesellschaft, nämlich an Organisationen entzündet. Deren intransparente Binnenkomplexität liefert permanent Anlässe für Kritik. Über die Allgegenwart von Organisationen vermittelt sich gesellschaftsweit die Erfahrung, dass externe Instanzen, wie z.B. die Legislative, die eigenlogische organisationale Dynamik kaum bzw. nicht zielgenau beeinflussen können. In einem kontroll- und steuerungsaffinen Verständnis von Gesellschaft wird dadurch nicht nur die Legislative delegitimiert, sondern auch die Partizipation an der Politik mittels Wahlen, Parteien, Ehrenämtern etc. Da sowohl politische Willensbildung, Repräsentation als auch die Umsetzung von Maßnahmen durch Exekutive und Judikative auf Organisationen angewiesen ist, trifft diese Kritik die Demokratie ins Mark. Neben den zahllosen Fehlschlägen einer staatlichen Kontrolle anderer gesellschaftlicher Subsysteme führt Politik regelmäßig an sich selber vor, worauf populistische Einlassungen reagieren. In der Dauerreflexion massenmedialer Realitätskonstruktion (Luhmann 1996) wird diese Kontroll- und Steuerungslücke



permanent thematisiert. Das setzt traditionelle Formen politischer Partizipation und Repräsentation (Rosanvallon 2016; Decker 2017; Mouffe 2018) unter erheblichen Begründungsdruck.

Populistische Kritik an der Politik als Hinweis auf eine wesentlich politische Ursache des Populismus zu nehmen, stellt aber eine Verkürzung dar, die auch pädagogische Handlungsmöglichkeiten unnötig verengt. Denn Organisationen und institutionelle Regelungsgeflechte entziehen sich überall einer direktiven, externen wie internen Steuerung. Organisierte Zusammenhänge werden deshalb auch überall gern als unnötige Verkomplizierung und Beschränkung, als Überregulation der Gesellschaft denunziert. Populistische Kommunikation findet sich im Feld der Sozialen Hilfen, im Medizinsystem, im Sport, in der Wissenschaft, der Religion (Lesch 2017) und auch gegenüber jeder Form organisierter Pädagogik. Die Politisierung solcher Kritik durch pauschale Adressierung von Handlungsbedarf an die Politik ändert nichts daran, dass die meisten populistischen Kritiken und Narrative (Rosanvallon 2017; Müller und Precht 2019) weder in ihrer Form noch in ihrem Inhalt genuin politisch sind. Ein gesellschaftstheoretischer Phänomenzuschnitt erweitert daher die Interventionschancen der Erwachsenenbildung. Denn Populismus kann in allen Feldern der Erwachsenenbildung bearbeitet werden. Die Möglichkeiten und Grenzen von Organisationen können z.B. in der beruflichen, betrieblichen Bildung praktisch demonstriert und differenziert reflektiert werden. Das gilt nicht zuletzt für das eigene Beispiel einer jeden Form organisierter Pädagogik.

Für eine regelaverse populistische Kritik sind Organisationen die wichtigsten Generatoren, denn im Unterschied zu anonymen institutionellen oder funktionalen Strukturen sind sie leicht adressierbar. In einem ersten Schritt werden daher Rolle und Eigenlogik von Organisationen in der modernen Gesellschaft skizziert (2). Die historische Diskussion um den demokratisch verfassten Staat zeigt ihn als ein traditionelles Objekt populistischer Kritik (3). Obwohl es sich um sehr unterschiedliche Typen des Denkens handelt, werden Populismus, Verschwörungstheorien und Fundamentalismen politisch oft vermischt. Das diffuse Konstrukt Populismus (Hellmuth 2019) erhält durch eine sorgfältige Abgrenzung dieser Typen mehr Kontur (4). Die Tendenz zur Vermischung zeigt, dass eine politische Bestimmung des Begriffs "Populismus" nicht ausreichend ist. Die Schwierigkeiten einer als politisches Gegenmittel propagierten Demokratisierung der Demokratie (Manow 2018) verdeutlichen dies exemplarisch. Verstärkte politische Partizipation und individuelle Teilhabe sind ohne eine Steigerung organisierter Komplexität nicht zu haben. Damit verschärft die politische Lösungsstrategie zugleich das Problem. Darauf kann die Erwachsenenbildung nicht nur andere vorbereiten, sondern auch sich selbst (5).

2 Organisation in Gesellschaft

Die moderne Gesellschaft ist auf die Ordnungsleistungen von Organisationen angewiesen. Mittels Organisationen werden Arbeitsplätze vorgehalten, Konsumgelegenheiten eröffnet, pädagogische Anforderungen verstetigt oder partizipative Ansprüche durchgesetzt. Unternehmen und staatliche Einrichtungen bieten Möglichkeiten und distribuieren Zugangschancen zur partiellen Entfaltung individueller Lebensentwür-



fe. Gleichzeitig fungieren Organisationen als zentrale Komplexitätsgeneratoren der Gesellschaft, indem sie durch Prozesse der Strukturbildung gleichzeitige Handlungsoptionen und -vollzüge immer weiter vermehren (Wendt 2019). Diese Vermehrung von Möglichkeiten hat jedoch die Ausweitung von Einschränkungen zur Voraussetzung (Luhmann 2000b; Nassehi 2011, S. 193–237; Wendt 2016). Organisation, Regulation und Komplexität sind Synonyme. Die funktional differenzierte Gesellschaft erzeugt in sich eine Vielfalt undurchschaubarer Regulationsgeflechte, auf die sowohl pädagogische Konzepte (Manhart 2018) als auch populistische Angebote reagieren, indem sie Komplexität in leicht verständliche Formen gießen (Nassehi 2017). Dass beide Formen der Komplexitätsreduktion nicht identisch sind, darauf kommt es pädagogisch an.

Die gesellschaftliche Komplexität gründet in einem Prinzip, das die Reduktion von Komplexität zum eigenen Komplexitätsaufbau nutzt: Organisation. Die Gesellschaft der Gegenwart ist eine Organisationsgesellschaft. Organisationen ermöglichen die Parallelisierung einer Vielzahl gleichzeitiger Handlungsvollzüge (Wendt 2019), sie ermöglichen Kommunikation unter Abwesenden (Luhmann 2000b; Manhart 2009) und sie tun auch dies gleichzeitig, weil ihr Wirkprinzip auf der Verknüpfung von Motivgeneralisierung und Verhaltensspezifikation beruht (Luhmann 1975a). Unabhängig von der jeweiligen Motivlage der beteiligten Subjekte werden Handlungsvorgaben und -erwartungen an diese adressiert, um Tätigkeiten, die auf einen oder mehrere Zwecke ausgerichtet sind, parallel wie sequentiell zu koordinieren. Organisationen abstrahieren von individuellen Eigenheiten, um sich aus arbeitsteiligen Prozessschritten als Gesamtzusammenhang zu integrieren. Das Adressieren spezifischer Erwartungen und die Durchsetzung von Handlungsimperativen grenzt Organisationen von ihrer Umwelt ab (Baecker 2001). Auf diese Weise führen Organisationen zu einer erheblichen Ausweitung und Spezifizierung gesellschaftlicher Arbeitsteilung. Sie sind daher Lösung und Problemgenerator im Umgang mit Komplexität. Hinter sozialen Zwängen und Begrenzungen stecken oft Effekte organisationaler Strukturbildung. Organisation heißt, die Logik der Regulierung und geordneter Verfahren individueller Spontanität und Emotionalität vorzuziehen. Dies zu lernen, setzt nicht nur mindestens zwölf Schuljahre und unzählige normierte Freizeitangebote voraus, sondern gelingt auch nicht ohne individualisierende Abweichung. Gerade ihre Komplexität macht Organisationen daher zu zentralen pädagogischen Gebilden, die nicht nur Erziehung, sondern auch Bildung ermöglichen (Manhart 2009; Manhart und Wendt 2020; Wendt 2020).

Diese Pädagogik der Organisation entfaltet sich auch in demokratischen Systemen entlang des Spannungsverhältnisses zwischen Regulation und Partizipation. Demokratie bedeutet nicht nur eine bestimmte Organisation der Regierung, sondern sie setzt auch zahlreiche Organisationen der politischen Willensbildung, exekutiver wie legislativer Funktionen und ihrer Verwaltung voraus. Demokratische Teilhabe und die Gewährung gleicher Zugangschancen sind aber keine typischen Strukturprinzipien von Organisationen, vielmehr erzeugen sie legitime Ungleichheiten. Die organisationale Logik einer formal regulierten Mitgliedschaft legitimiert den Einschluss einer Minderheit bestimmter Personen zuungunsten einer Mehrheit, die ausgeschlossen bleibt. Das gilt auch intern: Organisationen beruhen auf hierarchischen Verhältnissen der Über- und Unterordnung und erst die, andere Mitglieder ausgren-



zende, Regelung von Zuständigkeiten und Kommunikationswegen erzeugt stabile organisationale Muster. Vertikale Koordination und horizontale Differenzierung behindern Prozesse des gleichrangigen Austauschs ebenso wie Organisationen individuelle Partizipation zwar unter bestimmten Bedingungen ermöglichen, aber genau deshalb in fast allen anderen Fällen verhindern. So gesehen, fungieren Organisationen als gesellschaftliche Ungleichheitsgeneratoren, da allgemeine Gleichheitsund Teilhabeansprüche und deren organisierte Verwirklichung einander immer auch zuwiderlaufen (Luhmann 1994).

Schon aus diesem Grund sind Organisationen ein traditionelles Objekt von Kritik. Aber sie formen noch weitere gesellschaftliche Konflikte. Die aus dem organisationalen Dual von Struktur und Subjekt (Wendt 2020) resultierende Spannung der Arbeitsteilung erzeugt systematisch Formen entfremdeter Arbeit (Marx 1974), die bis heute als Kontrastfolie für Diskurse ihrer Humanisierung dienen. Die Organisation aber allein als Herrschaftszusammenhang zu verstehen (Türk 1995), marginalisiert deren komplexe Eigenlogik, um gesellschaftliche Gegensätze leichter politisieren zu können. Gesellschaftliche Verhältnisse nur als Produktionsverhältnisse zu politisieren, übersieht, dass es sich regelmäßig um Organisationsverhältnisse handelt, die sich nicht auf ökonomische Motive reduzieren lassen. Eine Auflösung dieser Grundkonflikte mittels partizipativer Demokratisierung der Organisation kann nicht gelingen, obwohl entsprechende Ideen der Organisationsgestaltung bereits seit dem Beginn der Managementlehre verhandelt werden (Wendt 2020). Der Gegensatz von organisationalen Erwartungen und subjektiven Ansprüchen ist untrennbar mit dem Prinzip der Organisation verknüpft. Mit der Abflachung von Hierarchien, der Demokratisierung von Kompetenzen und neuen Formen der Arbeitsorganisation verschwindet die Kritik an einer Entfremdung der Arbeit und der bürokratischen Gängelung von Mitarbeitern nicht. Dass individuelle Unterschiede in partizipativen Settings immer wichtiger werden (Manhart et al. 2020), ändert daran nichts. Die vergrößerten Handlungsspielräume der Mitarbeiter implizieren ein höheres Maß an Verantwortung und Selbstorganisation, was gern als fortschreitende Verunternehmerung kritisiert wird (Pongratz und Voß 1988; Bröckling 2007). Auch hier wird die strukturelle Komplexität der Organisation zugunsten einer eingängigen Kritik marginalisiert.

3 Populismus als Diskursmuster der Moderne

Trotz einer langen Vorgeschichte hat es sich erst in der Gegenwart etabliert, bestimmte Positionen als "populistisch" zu bezeichnen. Der eigentlich pejorativ gemeinte Begriff wird von den so bezeichneten Gruppen und Personen aber zunehmend als positive Selbstbezeichnung übernommen (Mouffe 2018). Populismus ist längst ein politischer Kampfbegriff, so dass selten geklärt wird, was genau denn nun das Populistische an einer inkriminierten Position sei. Kritiker des Populismus verstehen ihn regelmäßig als wesentlich politisches Phänomen, so z.B. wenn er als Reaktion auf Probleme der demokratischen Regierungsform und des Rechtsstaats dargestellt wird (Wielenga und Hartleb 2011; Priester 2012; Rosanvallon 2016; Decker 2017). Populisten greifen dies gern auf, wenn sie sich als Kritiker des Parlamentarismus oder



auch der Gewaltenteilung im Namen eines Volkes gerieren, das von den Verteidigern leerer politischer Formen längst vergessen worden sei.

In diesem Diskurs aktualisieren sich, zumeist unbemerkt, Elemente aus der traditionellen Lehre von den Regierungsformen. Im deutschsprachigen Raum wurde sie zuletzt von Wilhelm Roscher zum Verständnis seiner eigenen Gegenwart systematisch verwendet (Roscher 1892; Manhart 2011, S. 223 f.). Unter anderem zur Erklärung der faktischen Selbstabschaffung der zweiten französischen Republik mithilfe demokratischer Referenden, die sowohl die Machtübernahme von Louis Napoleon Bonaparte wie auch dessen spätere Annahme des Kaisertitels legitimierten, griff Roscher auf die antike Lehre vom Kreislauf der Regierungsformen (Koselleck 1989, S. 70 f.) zurück. Die Geschichte der modernen Demokratie schien daher für Roscher schon wieder zu Ende, bevor sie so richtig begann. Sein Zeitgenosse Karl Marx zeigte hingegen in seiner berühmten Analyse derselben Ereignisse aus dem Jahr 1852 ("Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte") kein positives Interesse an irgendwelchen Formen des Politischen (Marx 1989). Ausgerichtet auf eine fundamentale Änderung gesellschaftlicher Verhältnisse konnte es nicht ernsthaft auf das politisch-bürokratische Klein-Klein einer Regierungsformenlehre, auf die letztlich bloß formalen, von ganz anderen Interessen getriebenen Händel der öffentlichen Meinungsbildung und Entscheidungsfindung in einem Staatswesen ankommen. Die soziale Frage und die für Marx einzig akzeptable Antwort hierauf, die soziale Revolution, haben ökonomische Ursachen, keine politischen. In diesem Sinne ist Marx zeitlebens ein ganz unpolitischer Denker geblieben, auch wenn man natürlich dieses Denken gegen die Politik, an dessen vielfältigen politischen Wirkungen ja kein Zweifel besteht, selber als politisch auffassen kann. Letztendlich ist sein Denken aber eine Form des ökonomischen Fundamentalismus.

Bei aller oberflächlichen Ähnlichkeit in der Ablehnung, bzw. dem oft zur Schau gestellten Desinteresse an politischen Formen, ist Populismus aber eben kein Fundamentalismus, schon gar kein Volksfundamentalismus (Populismus), was immer das sein könnte. Ein genuin politisches Verständnis von Populismus, z.B. als Folgeerscheinung der Demokratie, versteht diesen nun geradezu traditionell. Schon bei Polybios und Aristoteles entartet die Demokratie bzw. Politie zwingend aus sich selbst heraus. Die sich zunehmend individualisierenden Interessenkonflikte in der Polis führen zu einer Blockade der Regierung bzw. einer Abkehr ihrer Maßnahmen vom Gemeinwohl, was die Monarchie als durchsetzungsstarke Einherrschaft wieder als erstrebenswert erscheinen lässt. Roscher knüpft hieran an und erkennt im Cäsarismus jene moderne Form des Übergangs zur Monarchie, in der eine charismatische Einzelperson, bzw. eine mit dieser Person verbundene Clique, die Bevölkerung dazu bringt, sich ihrer Rechte zugunsten eines starken Regierungshandelns freiwillig zu entledigen. Bei Roscher ist die Bewertung des Cäsarismus ambivalent, weil er aus der Natur einer auf dem Volkswillen aufruhenden Republik notwendig entspringt. Zwar vertritt wohl heute kaum jemand mehr die Vorstellung einer quasi gesetzmäßigen Abfolge der Regierungsformen, doch ähneln sich politische Auffassungen des Populismus und Roschers Herleitung des Cäsarismus durchaus, wenn z.B. beide wesentlich als Folge der Volksherrschaft, genauer der Partizipation des Volkes an dieser Herrschaft erscheinen, wobei Medienmanipulationen und anderen Formen der



Beeinflussung der Bevölkerung eine entscheidende Bedeutung auf dem Weg in die Diktatur zukommt.

Es scheint also geradezu auf der Hand zu liegen, Populismus als ein genuin politisches Phänomen zu verstehen. Aber in der Leichtgängigkeit dieser Argumentation liegt auch eine Gefahr. Denn eine solche Auffassung ist selber politisch. Sie ist immer Partei, d.h. zumeist gegen den Populismus und seine politischen Folgen gerichtet. Sie droht deshalb, analytische und damit auch pädagogische Möglichkeiten zu verschenken, die zu dessen Verständnis beitragen können, soweit man nicht gleich, quasi als Gegengift, eine fatalistisch-tragische Haltung einnimmt (Runciman 2020). Den Populismus aber vor allem als Verfallsform der modernen Mediendemokratie und ihrer Abhängigkeit von einer manipulierbaren Wahlbevölkerung aufzufassen, befördert leicht eine unangenehme soziale Schieflage der Beurteilung bzw. eine politisch-elitäre Beobachterposition. Sie impliziert vor allem eine Zwangsläufigkeit, wie sie sich schon in den Kreislauflehren der Regierungsformen findet. Dies aber kann einer angemessenen Reaktion der Erwachsenenbildung nicht zuträglich sein. Versteht man Populismus nicht als "ursprünglich" politisch, so lässt er sich als Reaktion auf die organisierte Komplexitätssteigerung einer zunehmend dezentralisierten, heterarchischen Moderne betrachten, die gerade deshalb auf eine Vielfalt sektoral begrenzt agierender Organisationen angewiesen ist. Folgerichtig kann auch die politische Antwort auf den Populismus nur in einer weiteren Steigerung der Komplexität der Demokratie bestehen (Rosanvallon 2017), denn mit weniger an Organisation wird man nicht rechnen dürfen. Erwachsenenbildung und Organisationspädagogik können hierfür an die Tradition einer Beförderung von Bildung als Komplexitätsfähigkeit anknüpfen (Diendorfer und Sandner 2017; Manhart 2018; Manhart und Wendt 2020).

Eine gesellschaftstheoretische Erweiterung der Perspektive auf den Populismus würde es hingegen erlauben, der Frage nachzugehen, ob Populismus nicht eigentlich eine Ablehnung des Politischen impliziert, also eine Unpolitik ist, die nur unter anderem auch in der politischen Arena zelebriert wird. Versteht man das Politische als eine spezifisch regulierte Art der Meinungsbildung und des Meinungskampfes (Arendt 1994, S. 354ff.) bzw. als ein – in bestimmter Weise reguliertes – Subsystem der Gesellschaft, das kollektiv bindende Entscheidungen verfahrensförmig produziert (Luhmann 2000a, S. 69 ff.), so wird erkennbar, worauf dessen Ablehnung beruht. Mit mehr Distanz zum Politischen kann man es sich auch leichter offenhalten, zwischen Populismus und den Populisten zu unterscheiden. Führende Populisten sind nicht selten politische Machiavellisten. Ihr Machtstreben und Politikverständnis ist letztlich ganz traditionell (Sternberger 1984, S. 159 ff.) und sollte nicht mit ihrer Fremd- oder Selbststilisierung als Populisten verwechselt werden. Denn dieses Verständnis ist für eine erwachsenenbildnerische Intervention der entscheidende Ansatzpunkt. Das Problem ist nicht, dass man Donald Trump, Jair Bolsonaro, oder Rodrigo Duterte pädagogisch kaum erreichen wird, sondern, dass man mit einer Ableitung des Populismus aus dem Verhalten und den Aussagen dieser Personen deren Machtstrategien folgt. An der pädagogisch relevanten populistischen Einstellung geht das vorbei. Dass Machtpolitiker den Populismus für ihre Zwecke nutzen, sollte nicht dazu verleiten, die populistische Perspektive mit dem Machtkalkül und dem damit verbundenen politisch-strategischen Formenbewusstsein genau dieser Politiker



gleichzusetzen. Das Gegenteil dürfte der Fall sein. Populisten sind an den Formen und Verfahren des Politischen ebenso desinteressiert wie an der Macht. Es handelt sich weniger um Politik- als um Organisationsverdrossenheit. Der Ruf nach mehr Kontrolle ("get back control") meint also gerade nicht mehr Staat, mehr Verwaltung und mehr Organisation. Eine Gleichsetzung populistischer Haltungen mit Arendts ganz anders begründetem Misstrauen gegenüber den notwendig unpolitischen "Verwaltungstalente(n)" politischer Parteien (Arendt 1994, S. 353) oder mit Marx' Kritik der politischen Ökonomie als ökonomisierter Politik ginge ebenso an grundlegenden Unterschieden vorbei, wie die übliche Vermengung mit den Anhängern von Verschwörungstheorien oder religiösen wie völkischen Fundamentalisten.

4 Populismus und Fundamentalismus – zwei gegensätzliche Formen der Komplexitätsreduktion

Für ein besseres Verständnis des Populismus ist es notwendig, diesen vom Fundamentalismus und von Verschwörungstheorien zu unterscheiden. Diese Differenzierung kann der Erwachsenenbildung helfen, zielgenaue, adressatenorientierte Strategien für die pädagogische Auseinandersetzung zu entwickeln (Möllers und Merzel 2018; Buchberger und Mittnik 2019; Deichmann und May 2019). Denn gegenüber Fundamentalisten und Verschwörungstheoretikern kommt es auf ganz andere pädagogische Vorgehensweisen an als gegenüber Populisten. Zugleich verliert die Erwachsenenbildung pädagogische Möglichkeiten, wenn sie Populismus allein als politisch motivierte Kommunikationsform versteht. Populismus findet sich, wie der Fundamentalismus, in allen Bereichen der Gesellschaft und kann daher auch in all diesen pädagogisch bearbeitet werden.

Fundamentalismus wie Populismus sind jeweils eigenständige Reaktionen auf spezifische Strukturbildungen der Moderne und sie begleiten diese seit ihrer Entstehung. Beiderlei Kritik entzündet sich an der heterarchischen Struktur der modernen Gesellschaft, die mit der Ausdifferenzierung von Subsystemen nicht nur auf darin institutionalisierte Verfahren, sondern auch auf eine Vielzahl von Organisationen angewiesen ist. Deren Kontroll- und Steuerungsambitionen treten in Form rationaler Planungen auf, die den tatsächlichen Vollzügen regelmäßig nicht entsprechen. Auf das Steuerungsproblem von Organisationen, wie die strukturell angelegte Unmöglichkeit, aus dem einen Subsystem in ein anderes kontrolliert hineinzuagieren, reagiert der Fundamentalismus aber ganz anders als der Populismus.

4.1 Fundamentalismus

Im Unterschied zum Populismus kritisieren Fundamentalismen Organisationen und soziale Regelgeflechte nicht an sich, vielmehr nutzen sie diese explizit für ihre Zwecke und sie vertreten regelmäßig überaus rigide soziale Regelungsansprüche. Fundamentalismen reduzieren die Komplexität der modernen Gesellschaft, indem sie eines ihrer Subsysteme für zentral bzw. fundamental erklären. Dessen Dynamik und Logik gilt als für andere soziale Felder maßgebend. So ist der religiöse Fundamentalismus durch den Anspruch gekennzeichnet, die gesamte Gesellschaft habe in all ihren Voll-



zügen den geoffenbarten Lehren dieses oder jenes religiösen Schrifttums zu folgen. Die Regeln der Religion sollen die Regeln der Gesellschaft sein, weil es der Wille Gottes ist. Nicht anders, nur unter Ersetzung Gottes, argumentieren ökonomische Fundamentalisten, für die z.B. der Markt oder die fallende Profitrate das Leben aller bestimmen soll. Gleiches gilt für einen wissenschaftlichen Fundamentalismus, der alle sozialen Verhältnisse nach den Regeln und Erkenntnissen der Wissenschaft auszurichten gedenkt. Fundamentalismen negieren immer gesellschaftliche Binnendifferenzierungen zugunsten der Kommunikations- und Handlungslogik eines Teilsystems. Dies geschieht im Namen des Guten, sei dies nun Gott, der Markt, die wissenschaftliche Wahrheit, Gesundheit oder auch, wie im Rassismus, das Wohlergehen einer Rasse. Hieraus entspringen verschiedene fundamentalistische Politiken, also Ansprüche und Vorgehensweisen, die aus der Perspektive eines Subsystems, wie z.B. der Religion, auf die Politik ausgreifen. Diese unterschiedlich fundamentalisierten Politiken sind von einem politischen Fundamentalismus zu unterscheiden. In diesem soll wiederum die Politik, ohne Rücksichtnahme auf die Eigenlogiken anderer gesellschaftlicher Bereiche, diese steuern. Insbesondere Diktaturen und die sozialistischen Planwirtschaften der Nachkriegszeit können als typische Beispiele für eine entsprechende Praxis gelten (Koenen 2010), wobei letztere lieber als wissenschaftlicher Fundamentalismus ("Historischer Materialismus") gesehen werden wollten. Marx selbst hingegen, dies wurde schon erwähnt, ist, bei aller inhaltlichen Differenzierung im Detail, letztlich ein ökonomischer Fundamentalist. Marx' Theorie enthält kein politisches Konzept, das über die Revolution der Gesellschaft, d.h. die Abschaffung jeder bekannten Politik hinausgeht. Mit Populismus haben all diese Positionen aber nichts zu tun.

4.2 Populismus

Im Gegensatz zum Fundamentalismus verweigert es der Populismus systematisch, die fundamentale Stellung irgendeines Subsystems anzuerkennen. Weder funktionale Grenzziehungen noch Organisationen werden als Regelungszusammenhänge akzeptiert. Kern des Populismus ist die Behauptung, es könne, wenn man nur wolle, alles ganz einfach sein. Einfach meint hier vor allem, Willensakte könnten ohne langwierige Regulierungen und ohne Verwässerung bzw. Sinndiffusion in der organisierten Umsetzung verwirklicht werden. Im Populismus drückt sich ein tiefsitzender Widerstand gegen die der Moderne inhärente Spannung aus, dass zwar das Neue und Offene beständig propagiert, in planmäßigen Reformen aber vor allem das Alte in Organisationen reguliert wird. Die für die Moderne typische Dauerreform der Gesellschaft verlängert die Gegenwart mittels organisationaler Planungen in eine Zukunft, die als unbekannt zwar unbegrenzt positiv aufgeladen werden kann (Esposito 2005), deren praktische Umsetzung durch Organisationen aber gerade deshalb als systematische Verhinderung des Richtigen und damit als Zumutung empfunden wird. Organisationen agieren im Kontext aller Subsysteme ohne Abstimmung aufeinander und sind damit zugleich Motoren und Adressen populistischer Kritik. Da institutionelle Regelgeflechte und Subsystemgrenzen die gesamte Gesellschaft durchziehen, ist populistische Kommunikation auch überall zu finden. Man unter-



schätzt daher die Reichweite und Evidenz populistischer Kritik, versteht man sie vorrangig politisch.

Populistische Kritik richtet sich gegen das Wissenschafts-, Wirtschafts- oder Rechtssystem ebenso wie gegen Maßnahmen von Gerichten, Unternehmen, Krankenhausgesellschaften oder Einrichtungen der öffentlichen Verwaltung. Selbstverständlich gibt es auch einen pädagogischen Populismus, dessen Kritik an Schule und Lehrern vor allem das Technologiedefizit der Erziehung, also die Grenze zwischen Sozialwelt und Psyche, zwischen Kommunikation und Denken, ignoriert. Deshalb kann er behaupten, man müsste Kinder nur richtig, also hierzu und dazu erziehen wollen, dann würde das auch klappen. Konkrete pädagogische Organisationen werden als bürokratische Verhinderungsanstalten kritisiert. Populistische Behauptungen, die jede Grenze zwischen dem Erziehungssystem, den Möglichkeiten von Schule, Heimerziehung und Universitäten und den anderen Subsystemen der Gesellschaft ignorieren, sind Legion. Sie sollten allerdings nicht mit dem pädagogischen Fundamentalismus eines Johann Gottlieb Fichte verwechselt werden. Für Fichte kam es in nationalpolitischer Absicht darauf an, den bloß individuellen Willen des Einzelnen in der "Bildungsfabrik" des Staates sorgfältig zu brechen, damit er in der ungeteilten Einheit der Deutschen Nation endlich aufgehen könne (Fichte 1971, S. 589; Manhart 2011, S. 446–457). Pädagogischen Populisten geht es hingegen nicht um eine fundamentale Rolle der Pädagogik, schon gar nicht um den Staat als Erziehungsanstalt, vielmehr stören sie sich an ihrer inhaltlichen und verfahrenslogischen Komplexität.

Dass populistische Kritik vor allem im politischen System besonders auffällt, hat viel mit der Aufmerksamkeitslenkung durch das System der Massenmedien zu tun, das nicht nur über Kritik an Staat, Verwaltung und Parteien vorrangig berichtet, sondern populistische Einlassungen auf diese Weise vielfach erst politisiert. Digitale Netzwerke sorgen für eine soziale wie thematische Reichweitenvergrößerung populistischer Kritik. Als politische Richtung ist Populismus im Gegensatz zu den Spielarten subsystemspezifischer Fundamentalismen durch die explizite oder implizite Behauptung gekennzeichnet, dass Politik nicht in allen, sondern als alle anderen Subsysteme der Gesellschaft entscheiden könne. Es geht also um die Auflösung von Politik, indem diese mit den Logiken der anderen gesellschaftlichen Subsysteme bis zur Unkenntlichkeit fusioniert. Insofern ist dieses Denken tatsächlich unpolitisch, denn eine eigenständige Sphäre des Politischen, erst recht eine Eigenlogik der Politik, ist genau das, was kritisiert und ignoriert wird. Es handelt sich beim politischen Populismus also nicht um einen Politikfundamentalismus, wie er in einer Vielzahl von Diktaturen Praxis ist. In diesen ersetzen, zumindest dem Anspruch nach, politische Entscheidungen wirtschaftliche, religiöse, juristische oder auch wissenschaftliche Abläufe. Die Ausweitung der Möglichkeiten des Entscheidens sollen hingegen im Populismus nicht durch das und zu den spezifischen Bedingungen der Politik geschehen, vielmehr wird "politische" Wirksamkeit gerade als deren Aufhebung im Sinne der Abschaffung regulierter Foren der Meinungsbildung, formaler Abläufe und gewaltenteilender Begrenzungen verstanden. Dass dies in der Praxis gerade auf einen starken Staat bzw. eine Diktatur hinauslaufen kann, liegt in der Logik der organisierten Moderne, ändert aber nichts daran, dass Populismus dies nicht intendiert. Sein Kern ist eine regelaverse Delegitimierung von Verfahren, die das



politische System und seine Organisationen (Staat, Parteien, Verbände) relativiert und nicht etwa deren Strukturen fundamentalisiert.

Dieser antiformalistische Zug des Populismus gilt konsequenterweise nur formal, ist also von jeder dauerhaften inhaltlichen Festlegung, Verfahrensweise oder normativen Bindung, z.B. an das Gemeinwohl oder gar an konkrete Vorstellungen des Politischen oder des Staates, unabhängig. Es soll einfach richtig und endlich auch mal wirklich entschieden werden. "Wirklich zu Entscheiden" bedeutet, den Unterschied zwischen Entscheidung und Umsetzung zu negieren. Organisationen, Staat und Parteien, aber auch Medien, werden daher vor allem als diese Umsetzung korrumpierende Entscheidungsverhinderer aufgefasst. Richtig ist, was der "gesunde Menschenverstand", also man selber im Moment dafür hält. Aus diesem Verständnis entspringen weniger individualistische, als vor allem subjektiv leicht verfügbare Positionen, an denen man, allerdings nur für kurze Zeit, normativ vehement, also nicht lernbereit, festhält (Luhmann 1975b, S. 55ff.). Populistische Positionen aktualisieren die Konditionen eines Achtungsmarktes (Luhmann 1990b), wenn moralische Kommunikation an die Stelle inhaltlicher Argumente tritt. Indem man Achtungsbedingungen kommuniziert, kann auf inhaltliche Begründungen verzichtet werden. Denn ein dauerhaftes Festhalten an konkreten Positionen würde Verfahren der Abstimmung und Konsistenzprüfung erfordern, die gemieden werden. Deshalb werden auch allgemeine Werte zugunsten subjektiver Befindlichkeiten suspendiert. Dabei wird nicht moralisierende Kommunikation abgelehnt, im Gegenteil, aber die Absicherung moralischer Urteile erfolgt nicht über das Aushandeln relevanter Werte, sondern durch die Ausflaggung individueller Befindlichkeiten. Im Gegensatz zur Stabilisierung von Werten im wechselseitigen Meinungsaustausch können Befindlichkeiten vom subjektiven Gefühl individueller Betroffenheit abhängig gemacht werden (Frevert 2019). Für den Populismus ist diese Verweigerung gegenüber einer öffentlichen Wertebindung zentral. Der Rekurs auf intransparente Befindlichkeiten erlaubt es, aktuelle Dringlichkeit mit dem nötigen Spielraum zu verbinden, sich morgen anders fühlen zu können.

Es geht populistischen Einlassungen also grundsätzlich nicht darum, in einem wechselseitigen Austausch die eigene Position zu vertreten, sie entlang allgemein geteilter Prinzipien oder gar in Verfahren zu legitimieren, sie zu korrigieren oder wenigstens argumentativ zu härten. Das würde bedeuten, die Annahme und Umsetzung zumindest teilweise anderen überlassen zu müssen, was auf Regeln und Verfahren hinausliefe und daher als problematisch erscheint. Für den Populismus würde Hannah Arendt wohl schon deshalb die Fähigkeit zur politischen Meinungsbildung in Zweifel ziehen, denn für sie formt erst der Austausch mit Anderen einen Gedanken, einen Einfall zu einer Meinung um. Meinungen sind für Arendt immer öffentlich und der Austausch über und das Ringen um das überzeugendere Argument sind daher auch der prozessuale Kern des Politischen (Arendt 1994, S. 357 ff). Populismus ist hingegen an Meinungsbildungsprozessen dieser Art ebenso wenig interessiert wie an jeglicher Form von Verfahrensförmigkeit.



4.3 Der Unterschied zwischen Populismus und Verschwörungstheorien

Das bedeutet auch, dass Vertreterinnen und Vertreter von Hyperrationalisierungen, wie sie für Verschwörungstheorien kennzeichnend sind, zwar personell gerne an populistische Bewegungen andocken, die Unterschiede aber ebenfalls grundsätzlicher Natur sind. Populistische Bewegungen haben wegen ihrer amorphen Binnenstruktur Verschwörungstheorien zwar wenig entgegenzusetzen, so dass Populisten diesen fallweise durchaus zustimmen. Ihre Konzepte funktionieren aber ganz anders. Populismus marginalisiert die Bedeutung von Verfahren, Grenzen und Regeln. Populisten sind daher offen dafür, Zufälle und Inkonsistenzen beim Vertreten ihrer Anliegen, aber auch in der Gesellschaft, hinzunehmen. Verschwörungstheoretiker hingegen nehmen gerade Zufälle und Inkonsistenzen zum Anlass, diese systematisch, auf dahinterliegende Absichten und Regeln hin, zu rationalisieren, also in eine Ordnung zu bringen. Die Aversion gegen Zufälle geht bei ihnen so weit, dass sie sich gesellschaftliche Prozesse nur als Produkte gelingender menschlicher Absichten und in der Folge dann auch als hierarchisch organisiert vorstellen können. Die Unübersichtlichkeit der Moderne wird konsequent als wiederum beabsichtigter Trick verstanden, der dazu dient, die eigentlich durchkontrollierte Wirklichkeit zu verschleiern ("der tiefe Staat", etc.). Das Gegebene nicht so zu nehmen, wie es ist, ist der Startpunkt jeder Rationalisierung (Manhart 2011, S. 22 ff.). Insofern folgen Verschwörungstheoretiker einer geradezu hypertrophen Rationalität. Sie sind Rationalitätsfundamentalisten, die sich nicht nur zum Nachweis ihrer Thesen auf durchaus komplexe Methoden einlassen, sondern auch an eine Elite vollrationaler Personen glauben, zu der sie natürlich vor allem selbst gehören.

Personalisierungen haben also im Fundamentalismus wie in Verschwörungstheorien einen ganz anderen Hintergrund als im Populismus. Da Subsysteme keine Akteure sein können, Organisationen aber wegen ihrer Regelgeleitetheit abgelehnt werden, läuft dies auch im Populismus auf eine Zentralstellung von Personen als Entscheider hinaus. Entscheidungen werden konsequenterweise als personeninterne Prozesse, nicht als soziale Formen verstanden. Diese faktische Tendenz zur Personalisierung ist, ebenso wie die politische Möglichkeit einer Diktatur, aber lediglich ein sekundärer Effekt der grundlegenden Skepsis gegenüber strukturellen Grenzen und organisierten Verfahren. Vor allem läuft dies nicht zwingend auf bestimmte Personen hinaus. Dass machtorientierte, charismatische Persönlichkeiten diese Konstellation politisch für sich nutzen, sollte nicht dazu verleiten, diese Personen und deren Behauptungen in der Analyse des Populismus für zentral zu halten. Populismus ist eine verbreitete Reaktion auf die komplexe, dezentralisiert-heterarchische Struktur der Moderne, dem gerade die fixe Kopplung sozialer Zusammenhänge in Form institutionalisierter Regeln und Organisationen und deren daraus entspringenden raumzeitlichen Begrenzungen Anlässe zur Kritik liefern. Er wendet sich von bestimmten Personen deshalb genauso leicht wieder ab, wie er sich ihnen zugewandt hat.



5 Organisation und Partizipation

Da Organisationen für die Persistenz und Durchschlagskraft des Populismus eine zentrale Rolle spielen, lassen politische Konzepte einer Demokratisierung der Demokratie (Manow 2018) die Schwierigkeiten und Handlungsdilemmata von partizipationsorientierten Gegenstrategien gut erkennen. Analoge Beispiele und Probleme finden sich, der Verbreitung von Organisationen und populistischen Kritiken entsprechend, auch in anderen gesellschaftlichen Feldern, man denke an die Einführung flacher Hierarchien in Unternehmen und Verwaltungen, an Konzepte von New Work oder an Citizen-Science-Projekte in der Wissenschaft. Regelmäßig geht es um eine Demokratisierung von Organisationen bzw. um einen Auf- und Umbau von Regelgeflechten mittels partizipativer Verfahren (Manhart et al. 2020). Doch verstärkte Partizipation und individuelle Teilhabemöglichkeiten sind ohne eine weitere Steigerung organisierter Komplexität nicht zu haben. Auf organisationsbedingte Probleme wird mit einem Mehr an Organisation reagiert, und das heißt, dass auf Probleme wachsender Komplexität ihre Steigerung folgt. Dementsprechend spricht auch Rosanvallon von einer Verkomplizierung der Demokratie durch neue Beteiligungsstrategien als Antwort auf ihre Krise (Rosanvallon 2017). Es kommt deshalb pädagogisch auch darauf an, hier nicht zu viel zu versprechen und immer wieder zu vermitteln, warum das so ist.

Das Ziel, organisational verfertigte Einschränkungen und Begrenzungen durch Partizipation aufzubrechen, ist eng mit der Vorstellung verknüpft, das Ende der Hierarchie und der exkludierenden Wirkung von Zuständigkeiten ermögliche eine Befriedung der Organisation und ihrer strukturellen Spannungen. Faktisch spielen sich aber verfahrensförmige Abläufe sowie die daraus resultierende unzureichende Berücksichtigung subjektiver Bedarfslagen erneut ein. Partizipation muss daher im Kontext organisationaler Handlungsimperative und Strukturvorgaben verstanden und weiterentwickelt werden. Das Spannungsfeld zwischen personenunabhängiger Strukturfestlegung und personenabhängiger Partizipation kann nicht aufgelöst, die Strukturlogik von Organisationen – hierarchisch-horizontale Koordination und spezifizierend-exklusive Kompetenzverteilung – nicht einfach ersetzt werden. Denn ohne eine geregelte Erzeugung sozialer Zusammenhänge kann man auch nicht nachhaltig an ihnen partizipieren. Partizipation kann deshalb immer nur eine Beteiligung an immer schon vorstrukturierten Zusammenhängen sein. Überprüfbare Teilhabe kann es nur in Organisationen und nur als Organisation geben. Mehr Partizipation setzt deshalb eine Vermehrung von Regeln und eine Ausweitung organisierter Sozialität voraus. Diese, im Blick auf populistische Kritik, geradezu dilemmatische Konstellation lässt sich nicht ändern, aber man kann sie praktisch vorführen und erklären.

Die pädagogische Aufgabe besteht darin, hierauf mit der Vermittlung eines realistischen Organisations- und Partizipationsverständnisses vorzubereiten. Das Versprechen einer regelfernen Freiheit hilft nicht weiter. Partizipation erfordert immer Formen wechselseitiger Abstimmung, die für den Einzelnen eine andauernde Herausforderung sind. Organisierte Regelgeflechte erfordern deshalb Wissen und Fähigkeiten im Umgang mit Komplexität, die erlernt werden müssen. Man muss gegenüber Partizipation nicht so skeptisch urteilen wie Luhmann (Luhmann 1990a, S. 164), aber unbestreitbar werden Personengruppen, die z. B. von Gefahren betrof-



fen sind, mittels Partizipation zu Riskonehmern, d.h. sie entscheiden nun mit und können nicht mehr so einfach Widerstand gegen eine organisierte Gefährdung leisten. Dies mag man als zu kritisierende Entlastungsstrategie von Organisationen und Entscheidern verstehen, pädagogisch geht es aber um die Befähigung zur Verantwortungsübernahme, was deren wirksame Ablehnung miteinschließt. Die Erwartung, durch Partizipation vermeintliche Gegensätze, wie jenen von selbstbestimmter Teilhabe und fremdbestimmter Regelung, von Freiheit und Zwang aufzuheben, kann nur enttäuscht werden. Es kommt daher darauf an, diese Gegensätze an einem komplexeren Organisations- und Gesellschaftsverständnis zu relativieren, womit nicht nur das Enttäuschungspotential, sondern auch kognitive wie emotionale Verhärtungen verringert werden, die die individuelle Basis populistischer Kritik sind.

Die Eigenlogik partizipativer Prozesse vor dem Hintergrund der Dialektik der Organisation und ihrer komplexen Dynamik zu reflektieren, arbeitet zudem mit an einem anderen pädagogischen Aspekt von Partizipation. Klassisch bezeichnet der Begriff der Bildung jene Fähigkeit, mit der eigenen und fremden Komplexität produktiv umzugehen (Manhart und Wendt 2020). Soziale Komplexität wird nun in partizipativen Verfahren durch die Intransparenz und Zufallsabhängigkeit von Kommunikations- und Interaktionsprozessen systematisch erzeugt (Manhart und Wendt 2019; Wendt 2020). Partizipative Prozesse fungieren deshalb nicht nur als Ventil und Projektionsfläche für komplexitätsreduzierende Deutungen und Kritik, sondern sie sind auch zentrale soziale Voraussetzung individueller Bildung. Partizipative Gestaltung von Organisationsstrukturen setzt einen produktiven Umgang mit der von den partizipierenden Individuen erzeugten Komplexität voraus (Schröer und Wendt 2018). Vor dem Hintergrund – der nicht zuletzt durch Prozesse der Digitalisierung - immer besser gelingenden Strukturautomation (Wendt 2020; Wendt und Manhart 2020), sind Organisationen für die Fortsetzung der eigenen Dynamik immer stärker darauf angewiesen, individuelle Bildung durch komplexe Arrangements produktiver Widerstände zu ermöglichen.

Eine populistische Fassung von Partizipation entleert hingegen den Begriff. Partizipation wird dann vor allem als Abbau widerständiger Regeln verstanden. Man wird gehört, gesehen, wahrgenommen – endlich. Partizipation wird hier als diffuses, keinerlei Vorgaben oder Formen akzeptierendes (Mit-)Machen vorgestellt. Konkrete Ausführungsbedingungen, jenseits der bloßen Möglichkeit eines partizipativ-emotionalen Jetzt, spielen keine Rolle. Inhaltliche oder formale Bedingungen implizieren Festlegungen, die zu vermeiden der Kern dieser Imagination von Teilhabe ist. Das gilt nicht nur für politisch rechts verankerte Zugehörigkeitskonzepte wie die Volksgemeinschaft, sondern auch für "das Volk", den "kleinen Mann" oder Gegenbegriffe, wie "die da oben". All diese Formen der Partizipation entsprechen der regelaversen, antiorganisatorischen, sozial-formale Handlungsbegrenzungen negierenden populistischen Haltung, der man nicht mit falschen Versprechungen und Vereinfachungen entgegenkommen sollte. Durch Hierarchieabbau und die Vermehrung von Beteiligungsmöglichkeiten werden Organisationen nicht zu offenen Arenen demokratischer Partizipation und individueller Gleichberechtigung. Sie werden selbst zu gebildeten kollektiven Akteuren, indem sie individuelle Bildung am eigenen komplexen Strukturaufbau ermöglichen. Diese Pädagogik der Organisation besser zu verstehen, ist die noch einzulösende Voraussetzung dafür, sie als Organisationspädagogik produk-



tiv für ein anderes (Selbst-)Verständnis von Organisation wenden zu können. Das könnte auch Organisationen und soziale Regelgeflechte wieder populärer machen, gerade weil sie komplex sind.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de.

Literatur

Arendt, H. (1994). Über die Revolution (4. Aufl.). München, Zürich: Piper.

Baecker, D. (2001). Der Witz der Organisation. In F. Dievernich (Hrsg.), Kommunikationsausbrüche. Vom Witz und Humor der Organisation (S. 221–232). Konstanz: UVK.

Bröckling, U. (2007). Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Buchberger, W., & Mittnik, P. (Hrsg.). (2019). *Herausforderung Populismus. Multidisziplinäre Zugänge für die politische Bildung*. Schwalbach am Taunus: Wochenschau.

Decker, F. (2017). Populismus in Westeuropa. Theoretische Einordnung und vergleichende Perspektiven. In G. Diendorfer & G. Sandner (Hrsg.), *Populismus – Gleichheit – Differenz*. Schwalbach a.T.: Wochenschau.

Deichmann, C., & May, M. (Hrsg.). (2019). Orientierungen politischer Bildung im "postfaktischen Zeitalter". Wiesbaden: Springer.

Diendorfer, G., & Sandner, G. (Hrsg.). (2017). *Populismus – Gleichheit – Differenz*. Schwalbach a.T.: Wochenschau.

Esposito, E. (2005). Geplante Neuheit: die Normalität der Reform. In G. Corsi & E. Esposito (Hrsg.), *Reform und Innovation in einer unstabilen Gesellschaft* (S. 51–60). Stuttgart: Lucius & Lucius.

Fichte, J.G. (1971). *Zur Politik, Moral und Geschichte*. Excurse zur Staatslehre. Politische Fragmente aus den Jahren 1807 und 1813. Bd. 7 (S. 574–589). Berlin: Mohr.

Frevert, U. (2019). Kapitalismus, Märkte und Moral. Wien: Residenz.

Hellmuth, T. (2019). Vergesst Populismus. Ein Essay über die Problematik eines diffusen Begriffs. In W. Buchberger & P. Mittnik (Hrsg.), Herausforderung Populismus. Multidisziplinäre Zugänge für die politische Bildung. Schwalbach a.T.: Wochenschau.

Koenen, G. (2010). Was war der Kommunismus? Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Koselleck, R. (1989). Historische Kriterien des neuzeitlichen Revolutionsbegriffs. In R. Koselleck (Hrsg.), Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten (S. 67–86). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Lesch, W. (Hrsg.). (2017). Christentum und Populismus. Freiburg: Herder.

Luhmann, N. (1975a). Interaktion, Organisation, Gesellschaft. In N. Luhmann (Hrsg.), *Soziologische Aufklärung* 2. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft. (S. 9–20). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Luhmann, N. (1975b). Die Weltgesellschaft. In N. Luhmann (Hrsg.), *Soziologische Aufklärung 2* (S. 51–71). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Luhmann, N. (1990a). Risiko und Gefahr. In N. Luhmann (Hrsg.), Soziologische Aufklärung 5 (S. 131–169).
Opladen: Westdeutscher Verlag.

Luhmann, N. (1990b). Paradigm lost: Über die ethnische Reflexion der Moral. Rede von Niklas Luhmann anläßlich des Hegel-Preises 1989. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.



- Luhmann, N. (1994). Die Gesellschaft und ihre Organisationen. In H.-U. Derlien, U. Gerhardt & F. Scharpf (Hrsg.), Systemrationalit\u00e4t und Partialinteresse. Festschrift f\u00fcr Renate Mayntz (S. 189–201). Baden-Baden: Nomos.
- Luhmann, N. (1996). Die Realität der Massenmedien. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. (2000a). Die Politik der Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2000b). Organisation und Entscheidung. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Manhart, S. (2009). Der Preis der Freiheit. Bildung, Wissen, Organisation. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE), 29(1), 80–95.
- Manhart, S. (2011). In den Feldern des Wissens. Studiengang, Fach und disziplinäre Semantik in den Geschichts- und Staatswissenschaften (1780–1860). Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Manhart, S. (2018). Complex learning and the significance of measurement. In A. König & J. Ravetz (Hrsg.), *Sustainability science. Key issues* (S. 296–317). London: Routledge.
- Manhart, S., & Wendt, T. (2019). Delokalisierung, Entzeitlichung und Entpersonalisierung organisierter Pädagogik. Zur digitalen Transformation organisationaler Raumzeit und ihres Subjekts. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (ZfW)*, 42(2), 235–248.
- Manhart, S., & Wendt, T. (2020). Bildung als Komplexitätsfähigkeit. In M. Oberlechner & P. Duval (Hrsg.), Neue Konzepte des Humanismus für die Schule von morgen [Redefining humanism for schools of tomorrow. Redéfinir l'humanisme pour l'école de demain]. Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag.
- Manhart, S., Wendt, T., & Schröer, A. (2020). Individuelle Kreativität und organisierte Innovation. Elemente einer organisationspädagogischen Synthese. In C. Fahrenwald, N. Engel & A. Schröer (Hrsg.), Organisation und Verantwortung. Jahrbuch der Sektion Organisationspädagogik (S. 339–353). Wiesbaden: Springer VS.
- Manow, P. (2018). Die Politische Ökonomie des Populismus. Berlin: Suhrkamp.
- Marx, K. (1974). Die entfremdete Arbeit. In K. Marx (Hrsg.), Ökonomisch-philosophische Manuskripte. Geschrieben von April bis August 1844. Nach der Handschrift (S. 149–166). Leipzig: Reclam.
- Marx, K. (1989). Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte [1852]. In K. Marx & F. Engels (Hrsg.), *Ausgewählte Schriften in zwei Bänden* (Bd. I, S. 267–371). Berlin: Dietz.
- Möllers, L., & Merzel, S. (Hrsg.). (2018). *Populismus und Politische Bildung*. Schriftenreihe der GPJE. Schwalbach a.T.: Wochenschau Verlag.
- Mouffe, C. (2018). Für einen linken Populismus. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Müller, M., & Precht, J. (Hrsg.). (2019). Narrative des Populismus. Erzählmuster und Strukturen populistischer Politik. Wiesbaden: Springer VS.
- Nassehi, A. (2011). Gesellschaft der Gegenwarten. Studien zur Theorie der modernen Gesellschaft II. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Nassehi, A. (2017). Die letzte Stunde der Wahrheit/Kritik der komplexitätsvergessenen Vernunft. Hamburg: Sven Murmann.
- Pongratz, H.-J., & Voß, G. (1988). Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 50(1), 131–158.
- Priester, K. (2012). Rechter und linker Populismus. Annäherungen an ein Chamäleon. Frankfurt a.M.: Campus.
- Raphael, L. (2017). "Demokratie ist Geschichte". Pierre Rosanvallons Untersuchungen zur Demokratie in praktischer Absicht. In: Soziopolis. https://soziopolis.de/beobachten/politik/artikel/demokratie-ist-geschichte/. Zugegriffen: 7. Juli 2020.
- Rosanvallon, P. (2016). Die gute Regierung. Hamburg: Hamburger Edition.
- Rosanvallon, P. (2017). Wider alle Vereinfachung. Zur Demokratie im 21. Jahrhundert. In: Soziopolis. https://soziopolis.de/beobachten/politik/artikel/wider-alle-vereinfachung/. Zugegriffen: 7. Juli 2020.
- Roscher, W. (1892). *Politik. Geschichtliche Naturlehre der Monarchie, Aristokratie und Demokratie*. Stuttgart: Verlag der Gotta'schen Buchhandlung.
- Runciman, D. (2020). So endet die Demokratie. Frankfurt a.M.: Campus.
- Schröer, A., & Wendt, T. (2018). Partizipationsorientierung als Forschungsstrategie der Organisationspädagogik. In M. Göhlich, A. Schröer & S.M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 331–342). Wiesbaden: Springer.
- Sternberger, D. (1984). Drei Wurzeln der Politik. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Türk, K. (1995). "Die Organisation der Welt". Herrschaft durch Organisation in der modernen Gesellschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Vehrkamp, R., & Merkel, W. (2020). Populismusbarometer 2020. Populistische Einstellungen bei Wählern und Nichtwählern 2020. Gütersloh: Bertelsmann. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Wendt, T. (2016). Diesseits von Be- und Entschleunigung. Beratung als soziale Bearbeitung zeitlicher Komplexität. *Sozial Extra*, 40(4), 33–36.



- Wendt, T. (2019). Die moderne Suche nach Gelegenheiten. Plädoyer für eine zeitgemäße Beratung. Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis VPP, 51(2), 293–301.
- Wendt, T. (2020). Die nächste Organisation. Management auf dem Weg in die digitale Moderne. Bielefeld: transcript.
- Wendt, T., & Manhart, S. (2020). Digital Decision Making als Entscheidung, nicht zu entscheiden. Zur Zukunft des Entscheidens in der Digitalisierung. *Arbeit*, 29(2), 143–160.
- Wielenga, F., & Hartleb, F. (Hrsg.). (2011). Populismus in der modernen Demokratie. Die Niederlande und Deutschland im Vergleich. Münster: Waxmann.

Publisher's Note Springer Nature remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.



veröffentlicht in Zusammenarbeit mit

ORIGINALBEITRAG



Geringe Literalität und politische Grundbildung: Die Bedeutung schriftsprachlicher Fähigkeiten für die Selbsteinschätzung politischer Grundkompetenzen

Gregor Dutz

Eingegangen: 13. August 2020 / Überarbeitet: 5. Oktober 2020 / Angenommen: 23. Oktober 2020 © Der/die Autor(en) 2020

Zusammenfassung Politische Grundbildung hat sich inzwischen als ein inhaltlicher Pfeiler in der Diskussion um Grundbildung etabliert, wobei über die politikbezogenen Grundkompetenzen gering literalisierter Erwachsener bisher wenig bekannt ist. Basierend auf den Ergebnissen der Studie LEO 2018 und mithilfe logistischer Regressionsmodelle wird die These überprüft, dass gering literalisierte Erwachsene die eigenen politikbezogenen Kompetenzen als eher gering einschätzen und sich so vom politischen Feld ausschließen. Dabei zeigt sich, dass auch bei der Kontrolle verschiedener soziökonomischer Faktoren gering literalisierte Erwachsene mit einer höheren Wahrscheinlichkeit die eigenen Kompetenzen als eher niedrig einschätzen.

 $\label{eq:continuous} \textbf{Schlüsselwörter} \ \ Alphabetisierung \cdot Politische \ Bildung \cdot Politische \ Grundbildung \cdot Partizipation \cdot Logistische \ Regression$

Low literacy and basic civic education: the relevance of literacy to selfassessed basic political competences

Abstract Basic civic education is discussed as a substantial pillar in the discussion on basic education, although little is known about the basic civic skills of adults with low literacy skills. In this article based on the results of LEO 2018 and with logistic regression models, the thesis is examined that low-literate adults assess their own civic skills as rather low and thus exclude themselves from the political field. It is shown that even when controlling for various socio-economic factors, low-literate adults are more likely to assess their own competences as rather low.

Keywords Literacy · Civic education · Basic civic education · Participation · Logistic regression

G. Dutz (⊠)

Universität Hamburg, Hamburg, Deutschland

 $E\text{-}Mail: gregor.dutz@uni-hamburg.de}$

Published online: 18 November 2020



1 Einleitung

Die politische Grundbildung hat sich inzwischen als ein Teilbereich von Grundbildung etabliert (Duncker-Euringer 2017; Mania und Tröster 2018). Dabei ist sie inhaltlich vergleichsweise wenig definiert (Korfkamp 2016) und bestimmt sich mehr über ihre Adressatinnen und Adressaten sowie ihre Ziele (vgl. Zeuner 2017). Hierbei werden besonders häufig Menschen aus Milieus mit geringen literalen Fähigkeiten und einem Habitus, der sowohl die Teilnahme an politischer Bildung als auch an politischer Partizipation negativ beeinflusst, als Adressatinnen und Adressaten angesprochen (Bremer 2010; Koppel und Schieferdecker 2019).

Über die tatsächliche politische Partizipation und die politikbezogenen Kompetenzen von Erwachsenen mit geringer Literalität ist bisher wenig bekannt. Vorhandene Erkenntnisse beziehen sich meist auf Teilnehmende von Grundbildungskursen (Bremer und Pape 2017; Pape 2011) oder die Auswertung einzelner Fragen aus quantitativen Kompetenzstudien (Dutz und Heilmann 2020; Grotlüschen 2016). Weiterführende Erkenntnisse sind hier von großer Bedeutung für die Erwachsenenbildung. Zwar entstehen nicht zuletzt im Internet neue Formate und Möglichkeiten politischer Beteiligung (van Deth 2009). Diese können potenziell auch die Teilhabewege derjenigen erweitern, die bisher weniger am politischen Geschehen partizipierten. Dennoch bleibt die Teilnahme am politischen Diskurs weiterhin voraussetzungsreich.

Neben dem politischen Sachwissen erfordern komplexe Sachverhalte und die überwiegend schriftlichen Diskussionsformen, etwa in sozialen Netzwerken oder auf den Webseiten von Zeitungen, das Beherrschen der (deutschen) Bildungssprache, sowohl in schriftlicher als auch in nicht-schriftlicher Form. Weiterhin sind Medienkompetenz und Urteilsfähigkeit erforderlich, um falsche oder verfälschende Nachrichten (*fake news*) zu entdecken oder populistische Meinungsäußerungen zu erkennen (Grimm et al. 2019).

Es wird auch diskutiert, ob bei gering literalisierten Erwachsenen die Gefahr von Entsolidarisierung und die Hinwendung zu populistischen und rechtsextremen Parteien bestehe, hervorgerufen durch ein niedriges politisches Selbstwirksamkeitsgefühl und niedriges soziales Vertrauen (Grotlüschen 2016). In diesem Kontext ist auch festzustellen, dass nicht jede Art der politischen Partizipation aus demokratischer Perspektive als positiv zu bewerten ist (van Deth 2013b).

In quantitativen Studien wurden die Lese- und Schreibkompetenz und politikbezogene Kompetenzen bisher nicht gemeinsam erhoben. Die Daten der Studie *LEO* 2018 – *Leben mit geringer Literalität* (LEO 2018) erlauben eine Auswertung hinsichtlich der Frage, ob gering literalisierte Erwachsene ihre politikbezogenen Kompetenzen – unter Berücksichtigung verschiedener sozioökonomischer Merkmale – geringer einstufen als höher literalisierte Erwachsene.

2 Forschungslage und theoretischer Rahmen

In der Diskussion um politische Grundbildung spielen gering literalisierte Erwachsene eine zentrale Rolle, da sie zum einen verschiedene Eigenschaften mit ressourcen-



schwachen Personengruppen teilen, die in der Partizipationsforschung als wenig partizipierend identifiziert werden (van Deth 2013a). Ein niedriger Bildungsstand oder Erwerbslosigkeit sind bei gering literalisierten Erwachsenen häufiger anzutreffen als in der Gesamtbevölkerung. In der Gruppe der gering literalisierten Erwachsenen findet sich auch ein vergleichsweise hoher Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund, die seltener politisch partizipieren (Wiedemann 2006). Zum anderen wird auch angenommen, dass ihnen die für eine umfassende politische Partizipation notwendigen Kompetenzen, sowohl schriftsprachlicher als auch politikbezogener Art, zumindest teilweise fehlen (Korfkamp 2016; Zeuner 2017).

Einen systematischen Überblick über den Zusammenhang zwischen (geringer) Literalität und gesellschaftlicher Teilhabe bieten Koppel und Schieferdecker (2019): Basierend auf der Analyse der materiellen, kulturellen, sozialen und politischen Dimension kommen die Autorinnen und Autoren zu dem Schluss, dass

gerade für Menschen mit erkennbar begrenzten Verwirklichungschancen [dazu gehören gering literalisierte Erwachsene, Anm. d. Verf.] die Gefahr [besteht], sich bei gesellschaftlichen Veränderungsprozessen weniger stark einbringen zu können. (Koppel und Schieferdecker 2019, S. 170)

Quantitative Studien haben den Zusammenhang zwischen Literalität und politischer Partizipation sowie politikbezogenen Kompetenzen Erwachsener nur selten zum Thema (vgl. Grotlüschen 2016, S. 184). Das *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC), eine international vergleichende Studie der OECD, erfasst im Sinne eines engen Verständnisses von Politik die externe politische Selbstwirksamkeitserwartung, soziales Vertrauen und die Häufigkeit freiwilligen Engagements. Die Analysen dieser Fragen zeigen, dass gering literalisierte Erwachsene eine niedrigere politische Selbstwirksamkeitserwartung und weniger soziales Vertrauen besitzen sowie sich seltener freiwillig engagieren als höher literalisierte Erwachsene (Grotlüschen 2016; Grotlüschen et al. 2016).

Die Daten der deutschen längsschnittlichen PIAAC-Fortführung (*PIAAC-L*) ergeben, dass Erwachsene mit einer niedrigen Schreibkompetenz seltener bestimmte politische Praktiken ausüben. Ein eindeutiger Zusammenhang zwischen Literalität und politischen Praktiken konnte jedoch in multivariaten Auswertungen nicht gezeigt werden, wichtiger war der Einfluss von Bildungsstand und politischer Selbstwirksamkeitserwartung (Dutz und Heilmann 2020).

Bourdieu verweist auf zwei Dimensionen politischer Kompetenz. Zum einen Kompetenz "im Sinne sachlicher Fähigkeit", zum anderen "im Sinne von Rechtsfähigkeit" (Bourdieu 1987, S. 623), also einem Gefühl (un-)berechtigt zu sein, sich politisch äußern oder politisch handeln zu können (vgl. Müller 2016, S. 262). Diejenigen, die kompetent in beiderlei Sinne sind, erfüllen die "Zugangsvoraussetzungen" (Bourdieu 2013, S. 99) zum politischen Feld. Diejenigen, die diese nicht erfüllen, bleiben davon ausgeschlossen.

In diesem Kontext untersuchen Bremer und Pape (2017) den Zusammenhang zwischen Literalität und politischer Partizipation. Sie erkennen bei gering literalisierten Erwachsener ein geringes Selbstvertrauen in diese von Bourdieu genannten Dimensionen politischer Kompetenz. Gering literalisierte Erwachsene schreiben sich selbst ein eher geringes Interesse an Politik zu, fühlen sich ausgeschlossen und



schätzen ihre eigenen (schriftsprachlichen) Fähigkeiten als ungenügend ein, um am politischen Diskurs teilzuhaben (Bremer und Pape 2017; Pape 2011). Bremer und Pape (2017) konstatieren, dass einfache politikbezogene Handlungen – das Lesen von Wahlunterlagen wird beispielhaft genannt – für gering literalisierte Erwachsene kein großes Problem darstellen würden, politische Partizipation aber "milieuspezifischen Mustern" folge (Bremer und Pape 2017, S. 68). Hier zeigt sich auch ein Zusammenhang mit dem Konzept legitimer Sprache (vgl. Grotlüschen et al. 2009): So sei die "Nicht-Beherrschung des "legitimen" politischen Stils eng verknüpft (…) mit der Nicht-Beherrschung der legitimen Schriftsprache, was zu Mechanismen des Selbst- und Fremdausschlusses aus dem "politischen Spiel" führt" (Bremer und Pape 2017, S. 68). Fehlende schriftsprachliche Kenntnisse können also auf diesem Wege zu geringerer politischer Partizipation führen. Die Autorinnen und Autoren weisen auch darauf hin, dass politisches Interesse durchaus vorhanden sei, auch wenn es nicht immer als solches (an-)erkannt werde.

Die LEO-Studie 2018 untersucht die gesellschaftliche Teilhabe von Erwachsenen in verschiedenen Lebensbereichen in Deutschland (Grotlüschen et al. 2020). Sie erfasst die Lese- und Schreibkompetenz der deutschen Bevölkerung und ermöglicht durch die detaillierte Betrachtung verschiedener Alltagsbereiche die Untersuchung möglicher Teilhabechancen und -ausschlüsse. Neben verschiedenen schriftlichen und nicht-schriftlichen politikbezogenen Praktiken werden auch Selbsteinschätzungen politikbezogener Grundkompetenzen erhoben. Hinsichtlich vieler Praktiken, etwa des Wählens oder des Lesens einer Zeitung, belegen deskriptive Auswertungen, dass gering literalisierte Erwachsene diese seltener ausüben als der Bevölkerungsdurchschnitt (Dutz und Grotlüschen 2020). Jedoch zeigt sich auch hier, dass gering literalisierte Erwachsene nicht pauschal desinteressiert sind: Eine große Mehrheit der gering literalisierten Erwachsenen bekommt täglich mit, was in Deutschland und der Welt passiert und schaut kaum seltener als höher literalisierte Erwachsene Nachrichtensendungen.

Betrachtet man aber nicht nur die politikbezogenen *Alltagspraktiken*, sondern auch die selbsteingeschätzten politikbezogenen *Grundkompetenzen*, werden deutliche Unterschiede zwischen gering und höher literalisierten Erwachsenen sichtbar. Beispielhaft sei hier eine Frage aus LEO 2018 herausgegriffen: Wie einfach/schwierig ist es für Sie zu beurteilen, ob eine bestimmte politische Partei das vertritt, was Sie wichtig finden? Von den gering literalisierten Erwachsenen antworten auf diese Frage 43,8%, dass sie dies (eher) schwierig fänden; bei den höher literalisierten Erwachsenen beträgt dieser Anteil nur 22,5% (Dutz und Grotlüschen 2020, S. 315).

Diese Daten erlauben somit erstmals einen repräsentativen Blick auf politikbezogene Grundkompetenzen gering literalisierter Erwachsener und damit auch multivariate Analysen. Die Ergebnisse aus diesen Analysen können ergänzend zu Erkenntnissen aus qualitativen Studien über die Teilnehmenden von Grundbildungskursen hinzugenommen werden. Zusammengenommen helfen diese Erkenntnisse dabei, ein vollständigeres Bild von möglichen Teilhabeausschlüssen und Lernbedarfen in diesem Bereich zu zeichnen. Einschränkend soll erwähnt werden, dass selbsteingeschätzte Grundkompetenzen nicht zwingend den in einem Test gemessenen Kompetenzen entsprechen müssen (Edele et al. 2015). Bei der Interpretation der



Ergebnisse soll daher das oben erwähnte Kompetenzverständnis von Pierre Bourdieu Beachtung finden. Konkret für diese Untersuchung bedeutet dies, dass die Selbsteinschätzung der politischen Kompetenzen gering literalisierter Erwachsener zum einen durch fehlende schriftsprachliche Fähigkeiten (etwa beim Lesen oder Schreiben komplexer politischer Texte) beeinflusst werden kann, zum anderen durch das Gefühl fehlender Legitimation, politisch Handeln zu dürfen.

Basierend auf der Forschungslage soll die Hypothese untersucht werden, dass gering literalisierte Erwachsene aus diesen Gründen niedrigere subjektive, politikbezogene Grundkompetenzen besitzen als höher literalisierte Erwachsene; dabei werden verschiedene sozioökonomische Merkmale berücksichtigt.

Die erkenntnisleitende Forschungsfrage für diesen Beitrag lautet daher: Gibt es einen Zusammenhang zwischen schriftsprachlichen Fähigkeiten (Literalität) und den selbsteingeschätzten politikbezogenen Grundkompetenzen, unter Berücksichtigung verschiedener sozioökonomischer Merkmale?

3 Daten und Methode

Als Datengrundlage für die hier durchgeführte Sekundäranalyse dienen die im Rahmen der Studie LEO 2018 erhobenen Daten über 7192 Befragte (Grotlüschen et al. 2020). Die Zufallsstichprobe der Studie ist repräsentativ für die deutschsprachige Wohnbevölkerung in Privathaushalten im Alter von 18 bis 64 Jahren in Deutschland.

Die inhaltlichen Schwerpunkte von LEO 2018 liegen zum einen in der Erfassung der Lese- und Schreibkompetenz der deutschsprachigen Bevölkerung – insbesondere im unteren Kompetenzbereich – zum anderen widmet sich die Studie den schriftlichen und nicht-schriftlichen Praktiken und Grundkompetenzen in verschiedenen Lebensbereichen.

Die Studie wurde als Computer-unterstützte, persönliche Befragung (CAPI) durchgeführt, der Kompetenztest wurde von den Befragten mit Stift und Papier bearbeitet. Eine ausführliche Beschreibung der Studie und die Darstellung der zentralen Studienergebnisse finden sich bei Grotlüschen und Buddeberg (2020).

Durch die Erfassung von digitalen, finanzbezogenen, gesundheitsbezogenen und politikbezogenen Praktiken und Grundkompetenzen sollen durch geringe Literalität bedingten Gefahren des Teilhabeausschlusses in diesen Bereichen untersucht werden. In geringerem Umfang wurden auch Praktiken aus den Bereichen Arbeit, Familie, Weiterbildung, Migration und Mehrsprachigkeit erhoben, ergänzt durch soziodemografische Merkmale, etwa zum Bildungsstand oder dem Erwerbsstatus.

In diesem Beitrag soll entsprechend der oben formulierten Forschungsfrage der Einfluss von Literalität auf die selbsteingeschätzten politikbezogenen Grundkompetenzen, unter Kontrolle verschiedener soziodemografische Variablen, untersucht werden. Für die Auswertung sollen logistische Regressionen mit einer binären abhängigen Variablen durchgeführt werden. Das Vorgehen und die verwendeten Variablen werden im Folgenden erläutert.



3.1 Abhängige Variablen

Die politikbezogenen Grundkompetenzen werden in LEO 2018 durch insgesamt sechs Fragen erfasst. Diese Grundkompetenzen werden nicht getestet, sondern basieren auf der Selbstauskunft der Befragten. Drei dieser Fragen lassen sich den funktional-pragmatischen Kompetenzen, drei weitere den kritisch-hinterfragenden Kompetenzen zuordnen. Als funktional-pragmatische Kompetenzen werden in LEO 2018 Kompetenzen verstanden, die auf die erfolgreiche Ausführung einer Handlung abzielen (vgl. Klieme und Leutner 2006); als kritisch-hinterfragende Kompetenzen werden Kompetenzen verstanden, die das Hinterfragen und Beurteilen von Problemen zum Gegenstand haben (vgl. Negt 1990; ausführlicher zum Kompetenzverständnis in LEO 2018 siehe Grotlüschen et al. 2020, S. 18f.).

Die Fragen zu funktional-pragmatischen politikgezogenen Grundkompetenzen lauten:

- **1a** Trauen Sie sich zu, in einer Auseinandersetzung mit einem Amt oder einer Behörde die eigene Meinung zu vertreten?
- **1b** Trauen Sie sich zu, wichtige politische Fragen gut zu verstehen und einzuschätzen?
- 1c Trauen Sie sich zu, an einem Gespräch über politische Fragen aktiv teilzunehmen?

Die Antwortmöglichkeiten für diese Fragen sind "ohne Schwierigkeiten", "mit gewissen Schwierigkeiten", "mit großen Schwierigkeiten" und "gar nicht". Für die logistische Regression werden die entsprechenden Variablen dichotomisiert, indem jeweils die Kategorien "ohne Schwierigkeiten" und "mit gewissen Schwierigkeiten" sowie die Kategorien "mit großen Schwierigkeiten" und "gar nicht" zusammengefasst werden. Die so gebildete Variable hat die Ausprägung "1" für die Kategorien "ohne Schwierigkeiten/mit gewissen Schwierigkeiten", die Ausprägung "0" für die Kategorien "mit großen Schwierigkeiten/gar nicht".

Die Fragen zu den *kritisch-hinterfragenden* politikbezogenen Grundkompetenzen lauten:

- 2a Wie einfach/schwierig ist es für Sie zu beurteilen, ob Sie sich an einer Unterschriftenliste oder -aktion beteiligen wollen?
- **2b** Wie einfach/schwierig ist es für Sie, an einer Demonstration teilzunehmen?
- **2c** Wie einfach/schwierig ist es für Sie zu beurteilen, ob eine bestimmte politische Partei das vertritt, was Sie wichtig finden?

Hier lauten die Antwortmöglichkeiten "einfach", "eher einfach", "eher schwierig" und "schwierig". Zusammengefasst werden jeweils die Kategorien "einfach" und "eher einfach" sowie "eher schwierig" und "schwierig". Die so gebildete Variable hat die Ausprägung "1" für die Kategorien "einfach/eher einfach", die Ausprägung "0" für die Kategorien "eher schwierig/schwierig".



3.2 Unabhängige Variablen

Zur Überprüfung der Hypothese, ob es einen Zusammenhang zwischen Literalität und den selbsteingeschätzten politikbezogenen Kompetenzen gibt, fließt Literalität als zentrale erklärende Variable in die Regressionsmodelle ein. Als weitere unabhängige Variablen gehen in die Modelle eine Reihe weiterer Kontrollvariablen ein.

3.2.1 Literalität

Die Lese- und Schreibkompetenz (Literalität) in der deutschen Sprache wird in der Studie LEO 2018 mithilfe eines Kompetenztests (Assessment) gemessen, welcher zu großen Teilen auf der ersten LEO-Studie 2010 basiert (Grotlüschen und Riekmann 2012). Im Kompetenztest bearbeiteten die Befragten eine Reihe von Aufgaben (Testitems). Die ausgefüllten Testhefte wurden im Anschluss von geschulten Editierkräften nach festgelegten Regeln ausgewertet und in "richtig" bzw. "falsch" codiert. Auf Grundlage dieser Antworten wurden die Test-Items mithilfe der Item-Response-Theorie skaliert. Als Schätzer für die Personenfähigkeiten wurden anschließend mit einer latenten Regression und einem Hintergrundmodell für jede befragte Person zehn sogenannte plausible Werte ermittelt, die die Personenfähigkeit auf der LEO-Skala verzeichneten. Das genaue Vorgehen wird bei Dutz und Hartig (2020) beschrieben.

Die Konzeption der Test-Items erlaubt es, die berechneten Personenfähigkeiten kriterienorientiert zu interpretieren (Hartig et al. 2012). Dies geschieht auf Grundlage der sogenannten Alpha-Levels, die die LEO-Skala in verschiedene Kompetenzlevels einteilt. Die Alpha-Levels 1–3 beschreiben dabei den Bereich geringer Literalität. Dies bedeutet, dass eine Person mit einer Lese- und Schreibkompetenz auf einem dieser Levels die deutsche Schriftsprache maximal auf der Ebene einfacher Sätze beherrscht (Grotlüschen et al. 2020, S. 15).

Für die hier dargestellten Auswertungen werden die Alpha-Levels in eine dichotomisierte Variable recodiert. Eine Gruppe bilden dabei die gering literalisierten Erwachsenen (Alpha-Levels 1–3), die zweite Gruppe setzt sich aus Erwachsenen mit einer höheren Lese- und Schreibkompetenz zusammen (Alpha-Level 4 und darüber). Die statistische Referenzgruppe bilden diejenigen auf Alpha-Level 4 und darüber.

3.2.2 Kontrollvariablen

Als Kontrollvariablen werden die folgenden Variablen aufgenommen, da für diese bekannt ist, dass sie im Zusammenhang mit politikbezogener Partizipation oder Grundkompetenz stehen (Fuchs 2006; van Deth 2013a; Verba et al. 1995; Wiedemann 2006). In Klammern wird jeweils die Referenzkategorie der Dummy-Variablen angegeben:

- Geschlecht (weiblich)
- Alter in Altersgruppen (35–44 Jahre)
- Schulabschluss (hoch)
- höchster Schulabschluss der Eltern (hoch)



- Beschäftigungsstatus (erwerbstätig)
- Auskommen mit dem Haushaltseinkommen (eher gut und gut)
- Herkunftssprache (deutsch)
- Staatsbürgerschaft (deutsch)

3.3 Regressionsmodelle

Zunächst wird für jede der oben dargestellten Kompetenzfragen eine einfache binäre logistische Regressionsanalyse durchgeführt, um den Zusammenhang zwischen Literalität und den subjektiven politischen Grundkompetenzen zu untersuchen. Anschließend werden die weiteren abhängigen Variablen zur logistischen Regression hinzugefügt. So kann untersucht werden, ob ein Zusammenhang zwischen Literalität und Grundkompetenzen auch bestehen bleibt, wenn auf weitere Eigenschaften der Befragten hin kontrolliert wird.

Dabei sollen für beide Kompetenzbereiche die gleichen abhängigen Variablen gewählt werden. Wie oben dargestellt, ist die Forschungslage zu quantitativen Untersuchungen über selbsteingeschätzte politikbezogene Grundkompetenzen eher dünn, daher basiert die Auswahl der Kontrollvariablen stark auf Ergebnisse aus der Partizipationsforschung. Die hier durchgeführten Analysen haben somit auch einen explorativen Charakter und ermöglichen den Vergleich der Ergebnisse über die beiden Kompetenzbereiche hinweg.

Bei der Auswertung kommt die Statistiksoftware R mit den Paketen *survey* (Lumley 2018b) und *mitools* (Lumley 2018a) zum Einsatz.

3.4 Sample

Das Sample für die durchgeführten Analysen umfasst prinzipiell alle Antworten der in LEO 2018 erfassten 7192 Befragten. Da nicht alle Fragen von allen Befragten beantwortet wurden, kann die tatsächliche Zahl der in die Regressionen einfließenden Fälle geringer sein.

Dutz und Grotlüschen (2020, S. 313) stellen in der deskriptiven Analyse der Kompetenzfragen fest, dass insbesondere bei den Fragen zu den *kritisch-hinterfragenden* politikbezogenen Grundkompetenzen ein vergleichsweise großer Anteil der Befragten mit "weiß nicht" geantwortet hat und deshalb aus dem Sample herausfällt. Bei den gering literalisierten Erwachsenen ist dieser Anteil mit jeweils knapp über 10% besonders hoch. Die Beantwortung der Fragen fällt den gering literalisierten Erwachsenen also besonders schwer und es kann vermutet werden, dass ein Teil derjenigen, die ihre Kompetenzen als besonders niedrig einschätzen würden, daher nicht in die Regressionsanalyse einfließen.

4 Ergebnisse

In diesem Abschnitt sollen die Ergebnisse der Regressionsanalysen dargestellt werden. Zunächst werden die *funktional-pragmatischen*, anschließend die *kritisch-hin-*



terfragenden politikbezogenen Grundkompetenzen betrachtet. Die Darstellung der Regressionskoeffizienten in den Tabellen erfolgt dabei als *odds ratio*. Dabei kann ein Wert unter 1,0 als eine niedrigere Wahrscheinlichkeit im Vergleich zur Referenzgruppe interpretiert werden, auf die gestellten Fragen "ohne Schwierigkeiten/mit gewissen Schwierigkeiten" bzw. "einfach/eher einfach" zu antworten. Umgekehrt zeigt ein Wert von über 1,0 an, dass im Mittel eine höhere Wahrscheinlichkeit besteht, so zu antworten (zur Interpretation der Regressionskoeffizienten siehe auch Best und Wolf 2010). Vereinfacht gesagt kann ein Wert unter 1,0 also als eine im Durchschnitt niedriger eingeschätzte politikbezogene Grundkompetenz, ein Wert über 1,0 als eine im Durchschnitt höher eingeschätzte politikbezogene Grundkompetenz der jeweiligen Gruppe interpretiert werden. In Klammern wird zusätzlich das Konfidenzintervall auf dem 95 %-Niveau angegeben.

4.1 Funktional-pragmatische Grundkompetenzen

Tab. 1 stellt das Ergebnis der logistischen Regressionsanalyse der *funktional-prag-matischen* Grundkompetenzen (Fragen 1a, 1b und 1c) mit Literalität als unabhängige Variable, aber ohne Kontrollvariablen dar. Es wird deutlich, dass Erwachsene mit einer Lese- und Schreibkompetenz auf den Alpha-Levels 1–3 im Durchschnitt mit einer signifikant niedrigeren Wahrscheinlichkeit angeben, die erfragten politikbezogenen Handlungen ohne Schwierigkeiten, bzw. nur mit gewissen Schwierigkeiten durchführen zu können. Im Modell ohne Kontrollvariablen gibt es also einen positiven Zusammenhang zwischen Literalität und selbsteingeschätzter Politikkompetenz.

In Tab. 2 werden zu den Modellen nun die Kontrollvariablen hinzugefügt. Als Hauptergebnis lässt sich festhalten, dass Literalität weiterhin einen positiven und signifikanten Effekt auf die selbsteingeschätzten politikbezogenen Grundkompetenzen hat. Bei allen drei Fragen liegt der Koeffizient für die Gruppe der gering literalisierten Erwachsenen unter eins. Dies bedeutet, dass gering literalisierte Personen mit einer höheren Wahrscheinlichkeit eine niedrigere Grundkompetenz in den hier untersuchten Bereichen angeben, selbst wenn auf weitere sozioökonomische Variablen hin kontrolliert wird.

Bei den Kontrollvariablen zeigt sich ein differenzierteres Bild. Das Geschlecht weist bei zwei Modellen (1b und 1c) einen signifikanten Effekt auf: Männer schätzen ihre politikbezogenen Grundkompetenzen höher ein als Frauen. Deutlich ist

Tab. 1 Ergebnisse der logistischen Regressionsanalyse der funktional-pragmatischen politikbezogenen Grundkompetenzen ohne Kontrollvariablen

	(1a) Amt/Behörde (KI 95%)	(1b) pol. Frage (KI 95%)	(1c) pol. Gespräch (KI 95%)	
Literalität (Referenz: Alpha-Level 4 und darüber)				
Alpha-Levels 1-3	0,14 (0,10-0,20)***	0,22 (0,16-0,29)***	0,23 (0,18-0,31)***	
McFaddens Pseu- do R ²	0,09	0,04	0,04	
N	6725	6656	6444	

Koeffizienten als odds ratio

Konfidenzintervall (95 %) in Klammern



p < 0.05; p < 0.01; p < 0.01; ns nicht signifikant

Tab. 2 Ergebnisse der logistischen Regressionsanalyse der funktional-pragmatischen politikbezogenen Grundkompetenzen mit Kontrollvariablen

	(1a) Amt/Behörde (KI 95%)	(1b) pol. Frage (KI 95%)	(1c) pol. Gespräch (KI 95%)
Literalität (Referenz: Alp	pha-Level 4 und darüber)		
Alpha-Levels 1-3	0,36 (0,23-0,57)***	0,46 (0,62-0,67)***	0,51 (0,35-0,74)***
Geschlecht (Referenz: we	eiblich)		
Männlich	1,31 (0,97-1,77) ^{ns}	2,09 (1,64-2,67)***	2,46 (2,01-3,02)***
Alter (Referenz: 55-64 J	ahre)		
18-24 Jahre	0,33 (0,19-0,60)***	0,27 (0,17-0,43)***	0,25 (0,17-0,37)***
25-34 Jahre	0,42 (0,27-0,65)***	0,45 (0,32-0,64)***	0,50 (0,37-0,67)***
35-44 Jahre	0,51 (0,32-0,79)***	0,60 (0,42-0,86)***	0,54 (0,40-0,72)***
45-54 Jahre	0,90 (0,58-1,41) ^{ns}	0,87 (0,63-1,19) ^{ns}	0,89 (0,67-1,13) ^{ns}
Schulabschluss (Referen	z: hoher Schulabschluss)		
Kein	0,32 (0,19-0,56)***	0,31 (0,19-0,52)***	0,23 (0,14-0,37)***
Niedrig	0,42 (0,28-0,64)***	0,30 (0,21-0,43)***	0,30 (0,23-0,40)***
Mittel	0,90 (0,61-1,32) ^{ns}	0,50 (0,56-1,15) ^{ns}	0,51 (0,40-0,66)***
Höchster Schulabschluss	der Eltern (Referenz: hohe	r Schulabschluss)	
Kein	0,30 (0,15-0,61)***	0,33 (0,17-0,64)***	0,48 (0,26-0,91)*
Niedrig	0,79 (0,52-1,20) ^{ns}	0,67 (0,47-0,96)*	0,53 (0,40-0,72)***
Mittel	0,78 (0,50-1,23) ^{ns}	0,80 (0,56-1,15) ^{ns}	0,57 (0,41-0,77)***
Erwerbsstatus (Referenz	: erwerbstätig)		
Erwerbslos	0,63 (0,39-1,01) ^{ns}	0,71 (0,48-1,06) ^{ns}	0,66 (0,46-0,94)*
Elternzeit	1,99 (0,61-6,45) ^{ns}	1,07 (0,59-1,96) ^{ns}	1,16 (0,65-2,07) ^{ns}
In Ausbildung	0,85 (0,45-1,61) ^{ns}	1,33 (0,82–2,18) ^{ns}	1,63 (1,04–2,6)*
Im Ruhestand	0,97 (0,53-1,78) ^{ns}	1,08 (0,72-1,63) ^{ns}	1,18 (0,83–1,67) ^{ns}
Sonstiger	0,74 (0,46-1,18) ^{ns}	0,67 (0,47-0,94)*	0,69 (0,52-0,93)*
Auskommen mit dem Ha	ushalteinkommen (Referenz.	gut/eher gut)	
Schlecht/eher schlecht	0,61 (0,41-0,89)***	0,66 (0,50-0,89)***	0,58 (0,45-0,75)***
Herkunftssprache (Refer	enz: deutsche Herkunftsspro	ache)	
Andere Herkunfts- sprache	0,65 (0,36–1,20) ^{ns}	0,48 (0,29-0,78)**	0,45 (0,29-0,70)***
Staatsangehörigkeit (Ref	erenz: deutsche Staatsange	hörigkeit)	
Andere Staatsangehörigkeit	0,76 (0,41–1,43) ^{ns}	0,99 (0,89–1,68) ^{ns}	0,76 (0,48–1,20) ^{ns}
McFaddens Pseudo R ²	0,16	0,14	0,16
N	6510	6485	6444

Koeffizienten als odds ratio

Konfidenzintervall (95%) in Klammern

das Ergebnis auch bei den Altersgruppen: Die beiden ältesten Gruppen im Sample (45–64 Jahre) geben im Vergleich zu den jüngeren Gruppen (18–44 Jahre) bei allen drei Fragen mit größerer Wahrscheinlichkeit eine höhere politikbezogene Kompetenz an.

Befragte, die keinen oder einen niedrigen Schulabschluss besitzen, weisen bei allen drei Fragen eine niedrigere politikbezogene Kompetenz auf. Bei Befragten



p < 0.05; **p < 0.01; ***p < 0.001; ns nicht signifikant

mit einem mittleren Abschluss ist der Koeffizient nur bei der Frage (1c) nach der kompetenten Teilnahme an einem Gespräch über politische Fragen signifikant. Diese Kompetenz hat sich auch in der deskriptiven Untersuchung als eher schwierig herausgestellt (Dutz und Grotlüschen 2020, S. 312). Ein ähnliches Ergebnis zeigt sich beim höchsten Schulabschluss der Eltern: Der Schulabschluss der Eltern ist vor allem bei dieser Frage (1c) von Bedeutung.

Dagegen ist der Erwerbsstatus für die selbsteingeschätzte politikbezogene Grundkompetenz von eher untergeordneter Bedeutung. Wiederum bei der Frage nach der Teilnahme an einem Gespräch zu politischen Themen zeigt sich ein signifikanter Effekt der Kategorie "erwerbslos". Es zeigt sich jedoch, dass das Haushaltseinkommen einen signifikanten Effekt aufweist. Befragte, die angeben, dass sie mit dem Haushaltseinkommen schlecht bzw. eher schlecht zurechtkommen, besitzen eine signifikant höhere Wahrscheinlichkeit, ihre Kompetenz bei den drei Fragen geringer einzuschätzen. Hier scheint also das Zurechtkommen mit dem Haushaltseinkommen wichtiger zu sein als der individuelle Erwerbsstatus.

In Bezug auf die Herkunftssprache zeigt sich bei den Fragen (1b) und (1c) ein signifikanter negativer Einfluss, wenn die Befragten die deutsche Sprache nicht in ihrer Kindheit erlernt haben. Dieser Effekt ist vorhanden, obwohl die getesteten schriftsprachlichen Deutschkenntnisse in der Regression ebenfalls enthalten sind. Der Einfluss einer nicht-deutschen Staatsangehörigkeit ist dagegen nicht signifikant.

Zusammenfassend lässt sich für den Bereich der *funktional-pragmatischen* politikbezogenen Grundkompetenzen feststellen, dass gering literalisierte Erwachsene mit höherer Wahrscheinlichkeit eine niedrigere selbsteingeschätzte Grundkompetenz besitzen. Dieser Zusammenhang bleibt auch bestehen, wenn dem Regressionsmodell eine Reihe von Kontrollvariablen hinzugefügt wurde.

4.2 Kritisch-hinterfragende Grundkompetenzen

Bei der Regressionsanalyse ohne Kontrollvariablen zeigt sich hinsichtlich der *kritisch-hinterfragenden* Kompetenzen ein ähnliches Bild wie bei den *funktional-pragmatischen* Kompetenzen (s. Tab. 3). Gering literalisierte Erwachsene geben mit einer niedrigeren Wahrscheinlichkeit an, dass sie die erfragten Sachverhalte einfach bzw. eher einfach beurteilen können. Die Ergebnisse deuten also auch hier auf einen positiven Zusammenhang zwischen Literalität und selbsteingeschätzter Politikkompetenz hin.

In Tab. 4 finden sich die Ergebnisse der Regressionen der *kritisch-hinterfragenden* politikbezogenen Grundkompetenzen mit den Kontrollvariablen. Im Vergleich zu den Modellen der *funktional-pragmatischen* Kompetenzen zeigt sich zunächst eine durchgehend geringere Anpassungsgüte (McFaddens Pseudo R²) der gewählten Regressionsmodelle sowie eine vergleichsweise große Anzahl nicht signifikanter Koeffizienten. Eine Erklärung für dieses Verhalten könnte sein, dass ein hoher Anteil der Befragten auf die Fragen hinsichtlich *kritisch-hinterfragender* Grundkompetenzen mit "weiß nicht" antwortete, wie bereits oben erwähnt. Dies erschwert die Interpretation der Ergebnisse.

Betrachtet man die Ergebnisse der Regressionsanalysen hinsichtlich des Effekts der Literalität auf die *kritisch-hinterfragenden* Grundkompetenzen, so bestätigt sich



Oline Kolutolivariaoleli				
	(2a) Unterschriften (KI 95%)	(2b) Demonstrationen (KI 95 %)	(2c) Partei (KI 95%)	
Literalität (Referenz	: Alpha-Level 4 und darüber)			
Alpha-Levels 1–3	0,18 (0,14–0,24)***	0,30 (0,23–0,40)***	0,28 (0,21–0,37)***	
McFaddens Pseu- do R ²	0,06	0,04	0,04	
N	6232	6321	6138	

Tab. 3 Ergebnisse der logistischen Regressionsanalyse der kritisch-hinterfragenden Grundkompetenzen ohne Kontrollvariablen

Koeffizienten als odds ratio

Konfidenzintervall (95%) in Klammern

die Hypothese auch hier: Erwachsene mit literalen Fähigkeiten auf dem Alpha-Levels 1–3 besitzen eine größere Wahrscheinlichkeit, ihre *kritisch-hinterfragenden* Grundkompetenzen im Mittel niedriger einzuschätzen als höher literalisierte Erwachsene. Dieser Befund ist eindeutig und die Koeffizienten durchgehend höchst signifikant.

Mit Blick auf das Geschlecht ist auch hier festzuhalten, dass Männer ihre politikbezogene Kompetenz höher einschätzen als Frauen. Bei der Betrachtung der Altersgruppen ist der Effekt nicht so eindeutig: In der Tendenz scheinen ältere Erwachsene ihre Fähigkeiten zwar als höher einzuschätzen. Gerade bei der Frage nach der Beurteilung der Teilnahme an einer Unterschriftenliste (2a) sind kaum Unterschiede zwischen den Altersgruppen zu beobachten; lediglich die jüngste Altersgruppe (18–24 Jahre) besitzt eine signifikant höhere Wahrscheinlichkeit, die eigene Kompetenz im Vergleich zur Referenzgruppe niedriger einzuschätzen.

Bei der Betrachtung des Schulabschlusses zeigt sich ein starker Effekt bei allen drei in diesem Kompetenzbereich erhobenen Fragen. Auch hier zeigt sich also die wichtige Rolle des eigenen Schulabschlusses bei der Beurteilung der eigenen kritisch-hinterfragenden Kompetenz.

Kaum eine Rolle spielt hingegen der Bildungshintergrund der Eltern. Die Koeffizienten gehen zwar in eine ähnliche Richtung wie beim eigenen Schulabschluss, sind aber nicht signifikant. Dem eigenen Schulerleben kann hier also eine wichtigere Funktion zugeschrieben werden als der familiären Herkunft.

Der Erwerbstatus spielt auch in diesem Kompetenzbereich zur Erklärung der Kompetenz keine wichtige Rolle. Eine Ausnahme ist die Frage danach, wie einfach/schwierig es zu beurteilen sei, ob eine bestimmte politische Partei das vertritt, was man wichtig findet. Hier schätzen im Schnitt eher weniger erwerbslose Befragte ihre Kompetenz als eher hoch ein. Mit dem Haushaltseinkommen schlecht bzw. eher schlecht zurechtzukommen, ist jedoch bei zwei Fragen (2a und 2b) ein signifikanter Indikator für eine niedrige selbsteingeschätzte Kompetenz.

In Bezug auf die Herkunftssprache zeigt sich bei allen drei Fragen ein signifikanter negativer Einfluss, wenn die Herkunftssprache nicht Deutsch ist. Wie bei den *funktional-pragmatischen* politikbezogenen Grundkompetenzen ist dieser Effekt vorhanden, obwohl die getesteten schriftsprachlichen Deutschkenntnisse in der Re-



p < 0.05; **p < 0.01; ***p < 0.001; ns nicht signifikant

Tab. 4 Ergebnisse der logistischen Regressionsanalyse der kritisch-hinterfragenden politikbezogenen Grundkompetenzen mit Kontrollvariablen

	(2a) Unterschriften (KI 95%)	(2b) Demonstrationen (KI 95%)	(2c) Partei (KI 95%)
Literalität (Referenz: Al	pha-Level 4 und darüber)		
Alpha-Levels 1–3	0,44 (0,31–0,62)***	0,54 (0,39–0,75)***	0,57 (0,41–0,79)***
Geschlecht (Referenz: w	eiblich)		
Männlich	1,15 (0,98-1,38) ^{ns}	1,47 (1,26-1,71)***	1,23 (1,04–1,46)*
Alter (Referenz: 55-64 J	(ahre)		
18–24 Jahre	0,65 (0,46–0,95)*	0,52 (0,37–0,73)***	0,59 (0,41–0,86)**
25-34 Jahre	0,89 (0,66-1,20) ^{ns}	0,63 (0,50-0,81)***	0,73 (0,55-0,96)*
35-44 Jahre	0,97 (0,73-1,29) ^{ns}	0,84 (0,67-1,07) ^{ns}	0,80 (0,62-1,05) ^{ns}
45–54 Jahre	0,84 (0,65–1,09) ^{ns}	0,69 (0,56–0,85)***	0,72 (0,56–0,91)**
Schulabschluss (Referen	z: hoher Schulabschluss)		
Kein	0,39 (0,24–0,63)***	0,37 (0,24–0,57)***	0,46 (0,29–0,72)***
Niedrig	0,46 (0,35–0,60)***	0,52 (0,41–0,65)***	0,43 (0,34–0,56)***
Mittel	0,67 (0,53–0,86)**	0,77 (0,64–0,93)**	0,73 (0,59–0,91)**
Höchster Schulabschluss	s der Eltern (Referenz: hoher	Schulabschluss)	
Kein	0,71 (0,37-1,35) ^{ns}	0,43 (0,23-0,80)**	0,56 (0,29-1,10) ^{ns}
Niedrig	0,80 (0,61-1,06) ^{ns}	0,86 (0,69-1,07) ^{ns}	0,79 (0,61-1,03) ^{ns}
Mittel	1,07 (0,81-1,41) ^{ns}	0,90 (0,73-1,12) ^{ns}	0,99 (0,77-1,29) ^{ns}
Erwerbsstatus (Referenz	: erwerbstätig)		
Erwerbslos	0,84 (0,59-1,19) ^{ns}	1,03 (0,75-1,42) ^{ns}	0,68 (0,49-0,95)*
Elternzeit	1,00 (0,51-1,95) ^{ns}	1,01 (0,67–1,53) ^{ns}	1,12 (0,67-1,87) ^{ns}
In Ausbildung	0,95 (0,61-1,49) ^{ns}	0,85 (0,61-1,18) ^{ns}	0,88 (0,59-1,30) ^{ns}
Im Ruhestand	0,88 (0,64–1,21) ^{ns}	1,12 (0,87–1,45) ^{ns}	0,79 (0,68-1,21) ^{ns}
Sonstiger	0,85 (0,63–1,15) ^{ns}	1,10 (0,85–1,39) ^{ns}	0,90 (0,68-1,22) ^{ns}
Auskommen mit dem Ha	ushalteinkommen (Referenz:	gut/eher gut)	
Schlecht/eher schlecht	0,69 (0,53-0,89)*	0,77 (0,62–0,97)*	0,96 (0,74-1,25) ^{ns}
Herkunftssprache (Refer	enz: deutsche Herkunftssprac	che)	
Andere Herkunfts- sprache	0,39 (0,26–0,59)***	0,58 (0,39–0,87)**	0,50 (0,33–0,75)***
Staatsangehörigkeit (Rej	ferenz: deutsche Staatsangeho	örigkeit)	
Andere Staatsangehörigkeit	0,65 (0,42–1,01) ^{ns}	0,87 (0,57–1,32) ^{ns}	0,84 (0,55–1,28) ^{ns}
McFaddens Pseudo R ²	0,11	0,07	0,07
N	6030	6122	5940

Koeffizienten als odds ratio

Konfidenzintervall (95%) in Klammern



p < 0.05; **p < 0.01; ***p < 0.001; ns nicht signifikant

gression ebenfalls enthalten sind. Keinen signifikanten Einfluss zeigt auch hier eine nicht-deutsche Staatsangehörigkeit.

5 Limitationen

Das Sample ist durch die Anlage von LEO 2018 auf die deutschsprachige Wohnbevölkerung in Privathaushalten im Alter von 18 bis 64 Jahren begrenzt. Dies schließt insbesondere jüngere und ältere Menschen aus, ebenso Menschen, die nicht ausreichend gut deutsch sprechen, um der Befragung zu folgen. Ebenso sind Personen, die in institutionellen Wohnformen, wie Pflegeheimen, Flüchtlingsunterkünften oder Justizvollzugsanstalten leben, nicht in der Stichprobe enthalten. Es kann vermutet werden, dass diese Gruppen strukturell häufiger von politischer Teilhabe ausgeschlossen sind und die hier präsentierten Ergebnisse deshalb die gesamtgesellschaftlichen Ausschlüsse eher unterschätzen.

Studien zeigen, dass selbsteingeschätzte Kompetenzen häufig nicht den getesteten Kompetenzen entsprechen und bestimmte Gruppen die eigenen Fähigkeiten systematisch über- bzw. unterschätzen (eine aktuelle Studie mit ausführlichem Literaturüberblick findet sich bei Edele et al. 2015). Die hier durchgeführte Analyse ist gerade an dem subjektiven Blick auf die eigenen Kompetenzen interessiert. Es sei dennoch darauf hingewiesen, dass die untersuchten politikbezogenen Grundkompetenzen auf Selbstauskünften und nicht auf einem Test basieren und entsprechend interpretiert werden sollten.

6 Diskussion

Ziel dieses Beitrags war es, den Zusammenhang zwischen Literalität und selbsteingeschätzten politikbezogenen Grundkompetenzen zu untersuchen. Im Ergebnis lässt sich festhalten, dass die Analysen einen eindeutigen Zusammenhang zwischen getesteter Literalität und selbsteingeschätzten politikbezogenen Grundkompetenzen aufzeigt. Die Gruppe der gering literalisierten Erwachsenen zeigt eine erhöhte Wahrscheinlichkeit, die eigenen politikbezogenen Grundkompetenzen als eher niedrig einzuschätzen. Dies gilt sowohl für die *funktional-pragmatischen* als auch die *kritisch-hinterfragenden* Kompetenzen. Die Hypothese konnte somit bestätigt werden. Während sich das Geschlecht, das Alter, der Schulabschluss, das Haushaltseinkommen und die Herkunftssprache als gute Prädikatoren erwiesen haben, war dies beim höchsten Schulabschluss der Eltern, dem Erwerbsstatus und der Staatsangehörigkeit nicht der Fall. Außerdem zeigen die Modelle der *kritisch-hinterfragenden* Kompetenzen eine schlechtere Modellpassung. Dies deutet darauf hin, dass die hier verwendeten sozio-ökonomischen Faktoren nur zum Teil geeignet sind, die *kritisch-hinterfragenden* Grundkompetenzen im Modell vorherzusagen.

Für die Erwachsenenbildung bedeutet dies eine Bestätigung der These, dass gering literalisierte Erwachsene über niedrige selbsteingeschätzte politikbezogene Kompetenzen verfügen. Damit geht nicht zwingend einher, dass diese tatsächlich über eine geringe Politikkompetenz verfügen – auch wenn subjektive und getestete



Fähigkeiten häufig miteinander korrelieren. Es besteht aber die Gefahr, dass – wie bei Kursteilnehmenden und bei anderen gesellschaftlichen Gruppen beobachtet und oben dargestellt – ein Selbstausschluss vom politischen Feld stattfindet. Im Kontext der politischen Bildung interpretiert Bremer (2010) dies als "vorweggenommene Fremdausschließung" (Bremer 2010, S. 186). Butterwegge (2015) argumentiert ähnlich und kritisiert, dass die Belange bestimmter Gruppen von der Politik wegen ihrer vermeintlichen Politikferne nicht beachtet würden und sich so ein Gefühl der Einflusslosigkeit einstellen könne – letztlich eine Art selbsterfüllender Prophezeiung.

Gemeinsam mit einem niedrigen Selbstwirksamkeitsgefühl, geringem sozialen Vertrauen und einem Gefühl, die aktuellen politischen Probleme nicht durchschauen oder darauf Einfluss nehmen zu können, besteht die Gefahr der Entsolidarisierung mit der Gesellschaft und der Hinwendung zu populistischen und rechtsextremen Parteien (vgl. Grotlüschen 2016) oder ein genereller Verzicht auf die politische Beteiligung (z.B. bei Wahlen). Der Teilhabeausschluss ist deutlich und erfordert ein Handeln der Alphabetisierung und Grundbildung, wie auch die insgesamt zunehmende Diskussion um die politische Grundbildung in den letzten Jahren zeigt. Entsprechende Angebote der politischen Bildung können solchen Entwicklungen entgegenwirken (Martin und Reichart 2020) und sollten daher nicht nur politisches Fachwissen, sondern auch die Legitimität des eigenen politischen Handelns vermitteln, unabhängig von den individuellen literalen oder politischen Kompetenzen. Eine hier nicht betrachtete Frage ist, wie die selbsteingeschätzten politikbezogenen Grundkompetenzen die politische Partizipation beeinflussen und wo genau die Ursache für die im Schnitt geringere politische Partizipation gering literalisierter Erwachsener (Dutz und Grotlüschen 2020) liegt.

Die in diesem Beitrag nur angerissenen Ergebnisse von LEO 2018 und Erfahrungen aus der Praxis zeigen auch, dass die voneinander getrennte Behandlung der verschiedenen Grundbildungsbereiche im Alltag häufig lebensfern und nicht zielführend ist. Eine an den Prinzipien der politischen Erwachsenenbildung ausgerichtete politische Grundbildung, die sich "an den Lerninteressen und Lernbedürfnissen und Lernvoraussetzungen der Teilnehmenden orientiert" (Zeuner 2017, S. 43), kann dies leisten. So erfordert etwa das Erkennen von *Fake News* neben Politikkompetenz auch digitale Medienkompetenz, ebenso die Nutzung moderner Partizipationsformen im Internet. Die gewissenhafte Beurteilung verpflichtender Coronatests nach dem Sommerurlaub verlangt neben einer politischen Einordnung auch gesundheitsbezogene Kompetenzen. Dies ist umso relevanter, da gering literalisierte Erwachsene sich auch in diesen Kompetenzbereichen eher unterdurchschnittliche Fähigkeiten bescheinigen (Buddeberg und Grotlüschen 2020; Heilmann 2020).

Die Grundbildungspraxis und die Forschung zum Thema Grundbildung sind in Deutschland gegenwärtig stark in die Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung (BMBF und Kultusministerkonferenz 2016) eingebunden. Damit ist sie noch bis zum Jahr 2026 institutionell auf Bundes- und Länderebene und zivilgesellschaftlich verankert und mittelfristig abgesichert. Befunde zu politischen Grundkompetenzen im Zusammenhang mit vulnerablen Gruppen, zu denen gering literalisierte Erwachsene fraglos zu zählen sind, können den Diskurs bereichern. Es zeigt sich deutlich, dass Grundbildung – wie häufig formelhaft beschworen – in der



Tat mehr ist als Lesen und Schreiben, und dass politische und populismuskritische Bildung einen festen Platz im Grundbildungskanon beanspruchen darf.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de.

Literatur

- Best, H., & Wolf, C. (2010). Logistische Regression. In C. Wolf & H. Best (Hrsg.), *Handbuch der sozial-wissenschaftlichen Datenanalyse* (S. 827–854). Wiesbaden: Springer VS.
- BMBF & Kultusministerkonferenz (2016). Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016–2026. Den funktionalen Analphabetismus in Deutschland verringern und das Grundbildungsniveau erhöhen. https://www.alphadekade.de/files/01_Grundsatzpapier%20zur%20Nationalen%20Dekade%20Alphabetisierung%20und%20Grundbildung_final.pdf. Zugegriffen: 22. Okt. 2020.
- Bourdieu, P. (1987). Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2013). Das politische Feld. In F. Schultheis & S. Egger (Hrsg.), *Schriften 07: Politik*. Schriften zur Politischen Ökonomie, (Bd. 2, S. 97–112). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bremer, H. (2010). Symbolische Macht und politisches Feld. Der Beitrag der Theorie Pierre Bourdieus für die politische Bildung. In B. Lösch & A. Thimmel (Hrsg.), Kritische politische Bildung. Ein Handbuch (S. 181–192). Schwalbach: Wochenschau.
- Bremer, H., & Pape, N. (2017). Literalität und Partizipation als milieuspezifische soziale Praxis. In B. Menke & W. Riekmann (Hrsg.), *Politische Grundbildung. Inhalte Zielgruppen Herausforderungen* (S. 56–73). Schwalbach: Wochenschau.
- Buddeberg, K., & Grotlüschen, A. (2020). Literalität, digitale Praktiken und Grundkompetenzen. In A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hrsg.), *LEO 2018 Leben mit geringer Literalität* (S. 197–225). Bielefeld: wbv Publikation.
- Butterwegge, C. (2015). Hartz IV und die Folgen. Auf dem Weg in eine andere Republik? Weinheim: Beltz Juventa.
- van Deth, J. W. (2009). Politische Partizipation. In V. Kaina & A. Römmele (Hrsg.), *Politische Soziologie. Ein Studienbuch* (1. Aufl. S. 141–161). Wiesbaden: Springer VS.
- van Deth, J. W. (2013a). Das schwierige Verhältnis zwischen Partizipation und Demokratie. *Politische Bildung*, 3, 9–21.
- van Deth, J.W. (2013b). Sind Partizipierende die besseren Demokraten? In S.I. Keil & S.I. Thaidigsmann (Hrsg.), Zivile Bürgergesellschaft und Demokratie (S. 35–52). Wiesbaden: Springer VS.
- Duncker-Euringer, C. (2017). Was ist Grundbildung? In B. Menke & W. Riekmann (Hrsg.), *Politische Grundbildung. Inhalte Zielgruppen Herausforderungen* (S. 13–33). Schwalbach: Wochenschau.
- Dutz, G., & Grotlüschen, A. (2020). Literalität, politikbezogene Praktiken und Grundkompetenzen. In A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hrsg.), LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität (S. 287–322). Bielefeld: wbv Publikation.
- Dutz, G., & Hartig, J. (2020). Skalierung und Verlinkung der LEO-Studie 2018. In A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hrsg.), LEO 2018 Leben mit geringer Literalität (S. 65–77). Bielefeld: wbv Publikation.
- Dutz, G., & Heilmann, L. (2020). Lesekompetenz und politische Partizipation: Empirische Befunde aus PIAAC-L. In O. Dörner, C. Iller, I. Schüßler, H. von Felde & S. Lerch (Hrsg.), *Erwachsenenbildung*



- und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung (S. 193–205). Opladen: B. Budrich.
- Edele, A., Seuring, J., Kristen, C., & Stanat, P. (2015). Why bother with testing? The validity of immigrants' self-assessed language proficiency. Social science research. https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2014.12.017.
- Fuchs, G. (2006). Politische Partizipation von Frauen in Deutschland. In B. Hoecker (Hrsg.), *Politische Partizipation zwischen Konvention und Protest* (S. 235–260). Opladen: B. Budrich.
- Grimm, P., Keber, T.O., & Zöllner, O. (Hrsg.). (2019). Digitale Ethik. Leben in vernetzten Welten. Kompaktwissen XL. Stuttgart: Reclam.
- Grotlüschen, A. (2016). Politische Grundbildung Theoretische und empirische Annäherungen. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 2(39), 183–203. https://doi.org/10.1007/s40955-016-0063-z.
- Grotlüschen, A., & Buddeberg, K. (Hrsg.). (2020). LEO 2018 Leben mit geringer Literalität. Bielefeld: wbv Publikation.
- Grotlüschen, A., & Riekmann, W. (Hrsg.). (2012). Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo.-Level-One Studie. Münster: Waxmann.
- Grotlüschen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L., & Stammer, C. (2020). Hauptergebnisse und Einordnung zur LEO-Studie 2018 Leben mit geringer Literalität. In A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hrsg.), *LEO 2018 Leben mit geringer Literalität* (S. 13–64). Bielefeld: wbv Publikation.
- Grotlüschen, A., Heinemann, A.M.B., & Nienkemper, B. (2009). Die unterschätzte Macht legitimer Literalität. *REPORT*, 4(32), 55–67.
- Grotlüschen, A., Mallows, D., Reder, S., & Sabatini, J. (2016). *Adults with low proficiency in literacy or numeracy*. Paris: OECD Publishing.
- Hartig, J., Frey, A., Nold, G., & Klieme, E. (2012). An application of explanatory item response modeling for model-based proficiency scaling. *Educational and Psychological Measurement*, 4(72), 665–686. https://doi.org/10.1177/0013164411430707.
- Heilmann, L. (2020). Literalität, gesundheitsbezogene Praktiken und Grundkompetenzen. In A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hrsg.), *LEO 2018 Leben mit geringer Literalität* (S. 255–285). Bielefeld: wbv Publikation.
- Klieme, E., & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 6(52), 876–903.
- Koppel, I., & Schieferdecker, R. (2019). Alphabetisierung als Voraussetzung gesellschaftlicher Teilhabe und Transformation? Systematische Betrachtungen zum Schriftspracherwerb. In G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), Bildung für eine Welt in Transformation. Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft (S. 161–175). Opladen: B. Budrich.
- Korfkamp, J. (2016). Politische Grundbildung. In M. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung (S. 458–466). Münster: Waxmann.
- Lumley, T. (2018a). Mitools. Tools for multiple imputation of missing data
- Lumley, T. (2018b). Survey. Analysis of complex survey samples
- Mania, E., & Tröster, M. (2018). Inhaltsbereiche der Grundbildung: Stand und Herausforderungen. In Agentur für Erwachsenen- & Weiterbildung (Hrsg.), Grundbildung lebensnah gestalten. Fallbeispiele aus den Regionalen Grundbildungszentren in Niedersachsen (S. 11–21). Bielefeld: wbv Publikation.
- Martin, A., & Reichart, E. (2020). Zum Einfluss der politischen Bildung an Volkshochschulen auf die Wahlbeteiligung. In J. Schrader, A. Ioannidou & H.-P. Blossfeld (Hrsg.), *Monetäre und nicht monetäre Erträge von Weiterbildung* (S. 175–211). Wiesbaden: Springer VS.
- Müller, H.-P. (2016). Pierre Bourdieu. Eine systematische Einführung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Negt, O. (1990). Überlegungen zur Kategorie "Zusammenhang" als einer gesellschaftlichen Schlüsselqualifikation. REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 4(26), 11–19.
- Pape, N. (2011). Politische Partizipation aus der Sicht funktionaler Analphabet/inn/en. *Report Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *3*(34), 15–23. https://doi.org/10.3278/REP1103W015.
- Verba, S., Schlozman, K.L., & Brady, H.E. (1995). Voice and equality. Civic voluntarism in American politics. Cambridge, London: Harvard University Press.
- Wiedemann, C. (2006). Politische Partizipation von Menschen mit Migrationshintergrund. In B. Hoecker (Hrsg.), Politische Partizipation zwischen Konvention und Protest (S. 261–286). Opladen: B. Budrich.
- Zeuner, C. (2017). Was ist/was gehört zur politischen Grundbildung? In B. Menke & W. Riekmann (Hrsg.), *Politische Grundbildung. Inhalte – Zielgruppen – Herausforderungen* (S. 34–55). Schwalbach: Wochenschau.

Publisher's Note Springer Nature remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.





FORUM



Typen von Weiterbildungseinrichtungen – Überblick und Ausdifferenzierungen für die Programm- und Organisationsforschung

Aiga von Hippel · Maria Stimm 🕞

Eingegangen: 17. Februar 2020 / Angenommen: 23. Juni 2020 © Der/die Autor(en) 2020, korrigierte Publikation 2020

Zusammenfassung Ziel des Beitrags ist es, ein Angebot zu formulieren, wie Weiterbildungseinrichtungen unter den Entwicklungen der Weiterbildungslandschaft typisiert und systematisch weiter ausdifferenziert werden können. In den Ausführungen wird neben einem Vorschlag zur Ausdifferenzierung eine Erweiterung der bisher bestehenden Perspektive von Einrichtungstypologien angeboten, indem beigeordnete Bildung als Kategorie der Typenbildung mit aufgenommen wird. Der Beitrag verortet sich daher an der Schnittstelle von Programm- und Organisationsforschung.

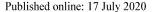
Schlüsselwörter Programmforschung · Organisationsforschung · Einrichtungstypen · Partikularer Typ · Beigeordnete Bildung

Prof. Dr. A. von Hippel \cdot Dr. M. Stimm (\boxtimes) Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin, Deutschland

E-Mail: maria.stimm@hu-berlin.de

Prof. Dr. A. von Hippel

E-Mail: aiga.von.hippel@hu-berlin.de





Types of institutions of further education—A survey of existing types and possibilities of differentiation for use in program research and organizational research

Abstract The contribution aims at outlining a proposition as to how institutions of further education may be typed and systematically increasingly differentiated within the framework of developments on the landscape of further education. In addition to explaining how this differentiation could be achieved, the article also offers a broadening of the current perspective of typologies of institutions by including adjunctive education as a category of typification. The approach is thus anchored at the interface between program research and organizational research.

Keywords Program research · Organizational research · Typology of institutions · Particular type · Adjunctive education

1 Einleitung

Programmarchive und -sammlungen der Erwachsenenbildung¹ stellen vor allem für die Programm- und Organisationsforschung Weiterbildungsprogramme als elementare (historische) Forschungsprimärdaten zur Verfügung. Derzeit gibt es jedoch nur drei Programmarchive und -sammlungen: das Weiterbildungsprogramm-Archiv Berlin/Brandenburg an der Humboldt-Universität zu Berlin, das Programmarchiv des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen und das Österreichische Volkshochschularchiv (s. auch Helmig und Freide 2019).

Das Weiterbildungsprogramm-Archiv Berlin/Brandenburg ist die einzige Sammlung im deutschsprachigen Raum, die Weiterbildungsprogramme von unterschiedlichen Einrichtungstypen archiviert (vgl. Gieseke et al. 2018). Genau an diesem Punkt setzt der Beitrag an und geht der umfassenden Frage nach, welche Typen von Weiterbildungseinrichtungen sich erschließen lassen, um die aktuelle Weiterbildungslandschaft sowie ihre Dynamik darstellen zu können. Zur Untersuchung dieser Fragestellung werden organisationsbezogene Kategorien angelegt.

Folgende Fragestellungen werden in den Ausführungen näher erläutert:

- Welche Typen von Weiterbildungseinrichtungen lassen sich bisher anhand unterschiedlicher Kategorien beschreiben? (Rekurs auf den Theorie- und Forschungsstand)
- Wie könnte die bisherige Unterscheidung in öffentliche, partikulare und private Typen von Weiterbildungseinrichtungen systematisch weiter ausdifferenziert werden? Welche Differenzierungen und weiteren Perspektiven sollten mit aufgenommen werden?

Wir verstehen "Erwachsenenbildung" als umfassenden Begriff und nutzen den Begriff "Weiterbildung" im Sinne eines Systembegriffs u. a. in Komposita.



Ziel des Beitrags ist es damit, ein Angebot zu formulieren, wie unterschiedliche Einrichtungstypen² unter den aktuellen Entwicklungen der Weiterbildungslandschaft gefasst werden können, um anschlussfähig für zukünftige Studien in der Programmund Organisationsforschung zu sein.

In der Programm(planungs)forschung werden das Planungshandeln und das Ergebnis dieses Handelns in Form von Programmen analysiert. Es geht um Gestaltungsräume, steuernde Einflussnahmen und inhaltliche Ausrichtungen. In der Organisationsforschung zeigen Systematisierungsbeiträge auf, dass "vor allem Formen des Managements und/oder typische Handlungsweisen im Inneren der Organisation, die Beziehung der Weiterbildungsorganisation zu ihrer Umwelt sowie Veränderungen von Weiterbildungsorganisationen" (Herbrechter und Schrader 2018, S. 301) analytisch in den Blick geraten. Die Fokussierung der Entwicklung von Einrichtungen vor historischem, sozialem und/oder politischem Hintergrund bildet dann eine Schnittmenge dieser beiden erwachsenenpädagogischen Forschungsstränge, in der sich auch der folgende Beitrag bewegt.

Die Typisierung von Einrichtungen folgt dabei keinem Selbstzweck, sondern kann helfen, einen (auch retrospektiven und prospektiven) Überblick über die Weiterbildungslandschaft zu gewinnen. Dabei ist die pluralistische Einrichtungsstruktur in der Erwachsenenbildung historisch bedingt und kann mit dem Theorem der "mittleren Systematisierung" (Faulstich et al. 1991) beschrieben werden. Es verweist auf die Entwicklungsoffenheit der Weiterbildungslandschaft, aber auch auf deren fehlende Struktur und eine ausstehende politische Stärkung von Erwachsenenbildung als Bildungsbereich.

Daher werden einrichtungsspezifische Typisierungszugänge befragt, die häufig den Dreiklang öffentlich, partikular und privat nutzen (u. a. Wittpoth 2013; Faulstich und Zeuner 1999, 2008) (Abschn. 2). Erkenntnisse aus einer Fragebogenerhebung (Abschn. 3) unterstützen eine theoretisch-empirische Typenbildung. Erste daraus resultierende Ergebnisse und Überlegungen werden vorgestellt (Abschn. 4) sowie einige Systematisierungen (Abschn. 5) erarbeitet.

2 Bestehende Kategorien für Einrichtungstypologien

Grundsätzlich lassen sich für die Programm- und Organisationsforschung folgende Kategorien zur Systematisierung unterscheiden: (1) Kategorien zur Strukturierung von Einrichtungen und (2) Kategorien zur Beschreibung von Programmen und Angeboten. Diese zweite Systematisierung findet sich insbesondere in Kodierleitfäden/ Codesystemen von Programmanalysen (s. auch Fleige et al. 2018; von Hippel 2019). Beide Kategorienbereiche sind dabei sowohl für die Programm- als auch für die Organisationsforschung relevant, da sich z.B. über Programmanalysen Einrichtungs-

² Wir sprechen von "Einrichtungstypen", weil wir in der Untersuchung "Träger" und "Einrichtungen" unterschieden haben. Es wäre mit unterschiedlichen Begründungen möglich, von "Organisationstypen" oder auch "Institutionentypen" zu sprechen (s. auch Schrader 2011; Tippelt und Lindemann 2018; Herbrechter und Schrader 2018; Faulstich und Zeuner 2008).



profile rekonstruieren lassen; damit wird auch sichtbar, wie in den Einrichtungen Bildung ausgelegt wird.

Wir fokussieren die Kategorien zur Strukturierung von Einrichtungen, die als Typologie angelegt werden können. Eine Typologie ist dabei "das Ergebnis eines Gruppierungsprozesses, bei dem ein Objektbereich anhand eines oder mehrerer Merkmale in Gruppen bzw. Typen eingeteilt wird" (Kelle und Kluge 2010, S. 85). Im Gruppierungsprozess wird die Intention verfolgt, Typisches, Ähnlichkeiten, aber auch Unterschiede herauszufiltern, die dann für die Typologie dienen. Grundlegend ist somit die Strukturierung und das Aufdecken von Sinnzusammenhängen der Merkmalskombinationen von Kategorien, aus denen mehrdimensionale Typologien entstehen (Kelle und Kluge 2010, S. 84–85). Die in vermeintlich eindimensionalen Typologien teilweise nicht explizierten Kategorien und Merkmalsräume können auch ex post rekonstruiert werden (s. z.B. zu Handlungsmodi von Programmplanenden Gieseke 1989; von Hippel 2012). Auf den ersten Blick eindimensionale Typologien werden dann in ihrer Mehrdimensionalität deutlich.

Einrichtungstypologien entfalten Relevanz für die Organisationsforschung, aber auch für die Programmforschung.³ Gleichzeitig werden sie für Statistiken sowie als Metadaten in Weiterbildungsprogrammarchiven und -sammlungen genutzt.

Dabei bestehen nebeneinander bisher heterogene Systematisierungen nach den folgenden Kategorien, die auch sichtbar machen, dass sich organisationale Strukturen an ganz unterschiedlichen Aspekten ausrichten können: Neben den grundlegenden Systematisierungen in *Hauptzweck* der Einrichtung,⁴ in *Funktionsbereiche* (u. a. allgemein, politisch, beruflich), nach inhaltlichen Schwerpunkten (z.B. sprachlich, kulturell, technisch; aber auch monothematisch oder nicht monothematisch) und nach Adressatinnen und Adressaten (vgl. Faulstich und Zeuner 1999, 2008), gibt es ebenso Differenzierungen entlang des Zugangs zur Weiterbildung in offene, also Angebote, die für alle Interessierten zugänglich sind, und geschlossene Angebote⁵ nur für die Belegschaft. Damit verbunden ist auch die rechtliche und gesellschaftliche Stellung des Trägers, indem der geschlossenen Weiterbildungseinrichtung Betriebe, Verbände und öffentlicher Dienst, den offenen Einrichtungen öffentliche (Länder, Kommunen, Hochschulen) sowie nicht-öffentliche Träger (kommerzielle Einrichtungen, freie/gemeinnützige Träger) zugeordnet werden (vgl. Weinberg 1990). Davon zu unterscheiden ist die Rechtsform der Einrichtung. Eine Systematisierung kann neben Einrichtungsgröße, Tätigkeitsbereich (regional oder überregional) und Sitz

⁵ Hier wird eine Schwierigkeit in der Systematisierung deutlich: Beziehen sich die Kategorien auf die gesamte Einrichtung oder auf einzelne Angebote? Als Beispiel dient hier die betriebliche Weiterbildung, die zwar als "geschlossene" Weiterbildung bezeichnet werden kann, jedoch kommt es häufig vor, dass betriebliche Weiterbildungseinrichtungen ihre freien Plätze einem erweiterten Adressatenkreis anbieten.



³ Ebenso kann der Ausgangspunkt für eine Typisierung aus den Programmen heraus erfolgen. Hier verschieben sich dann die Kategorien für die Typisierung, die über Inhalte, Bildungsverständnis, Programmstruktur u. ä. erfolgt und eine Ableitung für Einrichtungstypen auf dieser Basis ermöglicht.

⁴ Der Hauptzweck der Einrichtung kann das Weiterbildungsangebot sein, aber es lassen sich auch andere Hauptzwecke erschließen, die bedingen, dass in diesen Fällen von "beigeordneter Bildung" (Fleige et al. 2018), "nachgeordneter Bildung" (Wittpoth 2013), "impliziter Erwachsenenbildung" (Kade et al. 2007) oder "sekundärer Erwachsenenbildungsorganisation" (Schmitz 1980) gesprochen wird.

der Einrichtung auch die Finanzierungsart und Belegschaftsstruktur in den Blick nehmen.

Eine häufig eingebrachte Systematisierung, in welche Kategorienkombinationen einfließen, ist jene im *Spannungsfeld von Staat und Unternehmen.*⁶ Daraus ergibt sich eine Differenzierung *in öffentliche, partikulare, betriebliche* und *kommerzielle* – die beiden letztgenannten auch zusammengefasst als *private* – Weiterbildungseinrichtungen als Einrichtungstypen der Weiterbildung (Faulstich und Zeuner 1999, 2008).⁷ Verwiesen werden muss darauf, dass diese Systematisierung teilweise auf der Ebene der Träger und nicht auf der Ebene der einzelnen Einrichtungen angelegt wird. Auch lassen sich zwischen all jenen Typen Überschneidungen finden.

Neben diesen vermeintlich eindimensionalen Systematisierungen liegen aktuell mehrdimensionale, über grundlagentheoretische Einbettung rückgebundene Untersuchungsergebnisse vor. Herbrechter und Schemmann (2010) entwickeln entlang einer Totalerhebung der mittelhessischen Weiterbildungslandschaft Einrichtungstypen auf Basis der Strukturvariablen "Erwerbszweck", "Träger", "öffentliche Mittel", "Rechtsform", "Anbietertyp", "Gründungsjahr" und "Themen". Aus der hierarchischen Clusteranalyse ergeben sich vier übergeordnete Typen von Weiterbildungseinrichtungen: (I) themenvielfältige, öffentliche Anbieter mit langjähriger Bestandsdauer, (II) themenspezifische, private Anbieter mit kurzer Bestandsdauer, (III) Einrichtungen einer Initiative oder eines Vereins mit mittlerer thematischer Orientierung und Bestandsdauer, (IV) Einrichtungen der Wirtschaft mit mittlerer thematischer Orientierung und langjähriger Bestandsdauer (Herbrechter und Schemmann 2010, S. 133–137). In der Interpretation entlang von *Temporalstrukturen* wird deutlich, "dass zu unterschiedlichen historischen Phasen differente organisationale Felder existieren und zu isomorphen Strukturen geführt haben. Dabei sind die Anpassungen an die Umwelterwartungen derart prägend und nachhaltig, dass die Einrichtungen der jeweiligen Phase noch heute einander ähnlich sind" (Herbrechter und Schemmann 2010, S. 137).

In der Systematisierung von Schrader (2011) wird eine Typologie in einem Koordinatensystem anhand von Legitimation der Organisation über öffentliche oder private Interessen und Sicherung der Ressourcen der Organisation (durch Vertrag oder Auftrag) vorgelegt. Die dabei jeweils entstehenden Felder dienen als "Reproduktionskontexte der Weiterbildung" (Schrader 2011, S. 116) dazu, Organisationen einzugruppieren. Grundlegend dafür ist das Anknüpfen an eine neo-institutionalistische Unterscheidung zwischen Institution und Organisation. Aus diesem theoretischen Zugang ergibt sich die "Ebene des institutionellen Umfeldes" in Schraders "Mehrebenenmodell" (2011, S. 103). Innerhalb dieser Ebene liegen die aufgeführten Reproduktionskontexte der Weiterbildung.

⁷ Ähnliche Strukturierungen werden in der Differenzierung öffentliche Träger (Bund, Länder, Kommunen), gesellschaftliche Großgruppen (Kirchen, Parteien, Gewerkschaften, Arbeitgeberverbände, Berufsverbände, Einrichtungen der Wohlfahrtpflege) und private Einrichtungen (z. B. Betriebe, kommerzielle Einrichtungen, Einzelpersonen) angeboten (Gnahs 2001, S. 312).



⁶ Verbunden mit dieser Kategorie von öffentlicher Verantwortung vs. Marktbezug ist die Frage nach den Funktionen und Partialfunktionen, die Einrichtungen für Gesellschaft und Wirtschaft übernehmen (Faulstich und Zeuner 2008).

Insbesondere drei Punkte können jedoch schwer in ihrer Differenziertheit über die aufgezeigten Systematisierungen abgebildet werden: Erstens die beigeordnete Bildung, die nicht in den klassischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung zu verorten ist, sondern in Einrichtungen, deren institutioneller Auftrag vordergründig anders gelagert ist. Zweitens – mit der beigeordneten Bildung auch, aber nicht nur zusammenhängend – das rhizomartige Wachstum, welches den "sich unübersichtlich entwickelnde[n] und entfaltende[n] "Weiterbildungsmarkt" in seiner ungerichteten Offenheit" (Gieseke 2018b, S. 20) beschreibt, auch vor dem Hintergrund des in der Erwachsenenbildung zentralen Subsidiaritätsprinzips. Drittens können hybride Einrichtungen nur schwer bzw. nur über aufwändige Merkmalskombinationen abgebildet werden. Diese drei genannten Punkte dienen als Hintergrundfolie für die Frage des Beitrags nach der Erschließung von Einrichtungstypen in Differenzierung und Erweiterung.

3 Empirisch fundiertes Vorgehen für eine neue Einrichtungstypologie

Grundlage des hier folgend kurz vorgestellten Erhebungsprojektes im Rahmen des Weiterbildungsprogramm-Archivs Berlin/Brandenburg⁸ war das Ziel, die Anbieterlandschaft in Berlin und Brandenburg durch eine Einrichtungstypisierung systematisieren zu können, um daran anschließend perspektivische Sammlungsstrategien zu formulieren, die eine inhaltliche Repräsentation der heterogenen Weiterbildungslandschaft im Bestand abdecken. Die Hypothese war, dass sich entlang von Kategorien wie etwa Trägerschaft, Rechtsform, Finanzierung und Zielgruppen empirisch Typen ausbilden lassen. Daher wurden sowohl organisationsbezogene als auch inhaltliche Daten erhoben. Dabei stehen nicht die quantitativen Ergebnisse der Erhebung im Vordergrund (insbesondere da diese nicht statistisch repräsentativ sind), sondern die Ergebnisse dienen uns zur Weiterarbeit an den Typen von Weiterbildungseinrichtungen.

Im Frühjahr 2018 fand ausgehend von der formulierten Zielstellung eine Fragebogenerhebung auf Basis der Einrichtungsdaten des Weiterbildungsprogramm-Archivs Berlin/Brandenburg statt. Der Fragebogen ist untergliedert in drei Hauptteile: (I) organisationale Angaben, (II) Bildungsangebote und Zielgruppe(n) der Einrichtung sowie (III) allgemeine Angaben zur Einrichtung.

Die Strukturierung des Fragebogens greift einerseits zurück auf eine literaturbasierte Auseinandersetzung mit zentralen Aspekten – u.a. Finanzierungsstrukturen (Hummelsheim 2010; Grotlüschen und Haberzeth 2018; Weiß 2018) und

⁹ Wir danken für die gemeinsame Arbeit daran Iva Jobs, Claudia Kulmus, Tanja Schirmacher und weiteren Mitarbeitenden im Weiterbildungsprogramm-Archiv Berlin/Brandenburg.



⁸ Seit 1990 werden rückwirkend im Weiterbildungsprogramm-Archiv Berlin/Brandenburg Programme von mehr als 900 Berliner und Brandenburger Weiterbildungseinrichtungen gesammelt. Diese Sammlung greift damit das gesamte Spektrum der Erwachsenenbildung in seiner Vielfältigkeit für zwei Regionen auf. Demnach bieten sich hier nicht nur Anknüpfungspunkte für die Programmforschung, sondern auch für die Organisations- und Adressatenforschung, die als fall- und/oder themenbezogene Detailanalysen ebenso wie Längsschnittanalysen durchgeführt werden können.

Rechtsform¹⁰ (Wöhe et al. 2016) – sowie auf den Abgleich mit schon bestehenden Antwortmöglichkeiten aus anderen statistischen Erhebungen (von Hippel und Tippelt 2009; Ambos et al. 2013, 2015; Huntemann und Reichart 2017; Martin et al. 2017; Bücker et al. 2017; Horn et al. 2018). Andererseits liegt der Strukturierung des Fragebogens ein zweistufiges Verfahren für die Angaben zum Bildungs- und Veranstaltungsangebot zugrunde. Hier wurden neben den genannten statistischen Erhebungen (ergänzt durch das Berichtssystem Weiterbildung, Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006) bestehende, zugängliche Kategoriensysteme aus Programmanalysen (Körber et al. 1995; Gieseke und Opelt 2003; Gieseke et al. 2005; Käpplinger 2007; Schrader 2011) für bestimmte Kategorien gesichtet.

Insgesamt 829 Einrichtungen aus Berlin und Brandenburg, deren Programme zum Zeitpunkt der Erhebung im Weiterbildungsprogramm-Archiv Berlin/Brandenburg gesammelt wurden, wurden für die Fragebogenerhebung angeschrieben.¹¹

Auf der Grundlage der insgesamt 225 vorliegenden Fälle¹² wurde die weitere Datenbearbeitung und -bereinigung vollzogen.¹³ Aus allen Fällen der Online-Umfrage mussten zudem 57 IDs herausgefiltert werden, da teilweise nur Angaben hinsichtlich der ersten und zweiten Frage vorlagen oder Einrichtungen doppelt an der Online-Umfrage teilgenommen hatten. Somit lagen insgesamt 168 Fälle (bereinigter Stichprobenumfang *N*) zur vertieften Analyse vor. Bezogen auf diese 168 Fälle beläuft sich die Rücklaufquote auf 20 %.

4 Aspekte einer neuen Einrichtungstypologie

Für die Darstellung des Entwurfs einer Einrichtungstypologie, dem eine theoretischempirisch begründete Typenbildung zugrunde liegt, werden wir aufgrund der Fragestellungen einerseits eine Ausdifferenzierung des partikularen Typs (Abschn. 4.1) sowie Überlegungen zu hybriden Einrichtungen (Abschn. 4.2) vorstellen und andererseits eine Erweiterung der bisher bestehenden Perspektive anbieten, indem beigeordnete Bildung als Kategorie der Typenbildung mit aufgenommen wird (Abschn. 4.3). Diese drei Aspekte machen vor dem Hintergrund unterschiedlicher organisationsbezogener Kategorien ebenso Dynamiken innerhalb der Weiterbildungslandschaft sichtbar.

¹³ Hierzu zählen auch die Clusterung der offenen Fragen und des Kommentarfeldes sowie die Nachrecherche von organisationalen Angaben.



Wöhe et al. (2016) unterscheiden in der Systematisierung die "Rechtsform privater Betriebe" (S. 208) und die "Rechtsform öffentlicher Betriebe" (S. 209). Private Betriebe umfassen Einzelunternehmen, Personalgesellschaften, Kapitalgesellschaften und Genossenschaften, öffentliche Betriebe verweisen auf öffentliche Betriebe in nicht-privatrechtlicher Form (ohne eigene Rechtspersönlichkeit oder mit eigener Rechtspersönlichkeit) sowie öffentliche Betriebe in privatrechtlicher Form (rein öffentliche Betriebe oder gemischtwirtschaftliche Betriebe) (Wöhe et al. 2016, S. 208–209).

¹¹ Nicht in die Erhebung mit aufgenommen wurden (Solo-)Selbständige, da sie einerseits in der Sammlung nicht repräsentativ abgebildet werden, andererseits keiner Einrichtung angehören.

¹² Zwei Fälle wurden aufgrund der fehlenden Repräsentativität und damit einhergehenden Verzerrung aus der Erhebung herausgenommen. Sie waren der betrieblichen Bildung zugeordnet worden.

4.1 Partikularer Einrichtungstyp

Unter dem ersten Hauptteil im vorgestellten Fragebogen greift eine Frage explizit die Erfassung des Einrichtungstyps auf. Hier sollte sich einer erarbeiteten Auswahl an Einrichtungstypen oder einem sonstigen Typ zugeordnet werden. Diese Auswahl von Einrichtungstypen schließt an die Literatur zu Institutionentypen an (s. Abschn. 2, dabei insbesondere Faulstich und Zeuner 1999, 2008), welche die Unterscheidung in öffentlich, partikular, kommerziell sowie betrieblich thematisiert. Mit Blick auf die angestrebte Ausdifferenzierung bestehender Typen von Weiterbildungseinrichtungen nehmen wir in diesem Beitrag nun den partikularen Typ in den Blick. Aus der Feldbeobachtung vermuteten wir, dass der partikulare Typ weiter ausdifferenziert werden könnte, so dass dieser Typ schon im Fragebogen in zwei Untergruppen aufgeteilt wurde.

Zur Auswertung wurden Kreuztabellen (sowie Chi-Quadrat-Tests) genutzt, um einen besseren Überblick über die erhobenen Daten und ihre Zusammenhänge zu gewinnen. 14 Dabei wurde die Variable zum Einrichtungstyp mit verschiedenen Variablen gekreuzt. Die Chi-Quadrat-Tests waren signifikant bezogen auf "Rechtsform der Einrichtung" und "Rechtsform des Trägers", 15 "institutionelle Sockelfinanzierung", unterschiedliche Finanzierungsquellen sowie die grundsätzliche Ausrichtung des Bildungsangebots (allgemein, beruflich, allgemein und beruflich).

Für den partikularen Typ lässt sich nun in einem ersten Zugang eine Ausdifferenzierung festhalten: Zum einen (a) in Einrichtungen, die den Bildungsauftrag einer gesellschaftlichen Großgruppe vertreten. Hierzu zählen Bildungsakademien von Gewerkschaften, Bildungszentren der Industrie- und Handelskammer, aber auch parteinahe oder politische Stiftungen sowie Einrichtungen der konfessionellen Erwachsenenbildung. Dieser Typ zeichnet sich insgesamt dadurch aus, dass die Auslegung gesellschaftlicher Interessen breiter ist. Zum anderen (b) in Einrichtungen, die den Bildungsauftrag einer kleinen gesellschaftlichen Teilgruppe vertreten. Hier haben sich Interessengemeinschaften in strukturierter Form zusammengeschlossen. Die partikulare Auslegung gesellschaftlicher Interessen und die Transformation in Weiterbildungsangebote im Rahmen der Programmplanung erscheinen demnach im Gegensatz zum partikularen Typ (a) spezifischer, enger.

Der partikulare Typ (a) ist in seiner Rechtsform vor allem durch Vereine, weniger private und öffentliche Betriebe nach Wöhe et al. (2016) gekennzeichnet. Es gibt überwiegend keinen gesonderten Einrichtungsträger. Aufgrund der Datenbasis (Einrichtungen aus zwei Bundesländern mit unterschiedlicher Weiterbildungsgesetzgebung) wird darauf verwiesen, dass entweder öffentliche Mittel oder nicht-öffentliche Gelder als "institutionelle Sockelfinanzierung" dienen, vorrangig jedoch keine "institutionelle Sockelfinanzierung" vorliegt. Neben den öffentlichen Mitteln, die hier vorrangig Mittel des Bundes oder Mittel des Bundeslandes umfassen, wird auf

¹⁵ Siehe zu repräsentativen Erhebungen zu Rechtsform in verschiedenen Typen exemplarisch Schrader (2011, S. 117).



¹⁴ Wir führten auch explorative Clusteranalysen durch, aufgrund der geringen Fallzahl und insbesondere aufgrund der hybriden Einrichtungen verfolgten wir diese Methode allerdings nicht weiter. In einer nachfolgenden, umfangreicheren Erhebung könnten jedoch Clusteranalysen eingesetzt werden.

Teilnahmegebühren (ohne [Weiter-]Bildungsgutschein) zurückgegriffen. Mitgliedsbeiträge wie Eigenmittel spielen hingegen eine geringe Rolle. Wird Erwachsenenbildung vorrangig als Kerngeschäft beschrieben, ist die grundsätzliche Ausrichtung des Bildungsangebots fast paritätisch aufgeteilt und wird den drei Möglichkeiten allgemein, beruflich sowie allgemein und beruflich zugeordnet.

Der *partikular-spezifische Typ (b)* ist ähnlich wie Typ (a) in der Rechtsform durch Vereine, weniger durch private Betriebe nach Wöhe et al. (2016) geprägt. Auch hier gibt es keinen gesonderten Einrichtungsträger; wenn doch, dann wird auch dieser Träger in der Rechtsform als Verein beschrieben. Die Abhängigkeit von einem Träger findet sich in Bezug auf die Systematik von Schrader (2011) vor allem im Bereich von Staat (Sicherung von Legitimation durch öffentliches Interesse und der Ressourcen durch einen Auftrag) und Gemeinschaft (Sicherung von Legitimation durch öffentliches Interesse und der Ressourcen durch einen Vertrag), seltener im Kontext von Unternehmen (Sicherung von Legitimation durch privates Interesse und der Ressourcen durch einen Auftrag) und Markt (Sicherung von Legitimation durch privates Interesse und der Ressourcen durch einen Vertrag). Partikular-spezifische Einrichtungen liegen damit an der Schnittstelle von Gemeinschaft und Markt.

Dieser Typ (b) unterscheidet sich von Typ (a) insbesondere darin, dass hier weniger Einrichtungen über eine "institutionelle Sockelfinanzierung" verfügen. Wenn beim Typ (b) auf öffentliche Mittel zurückgegriffen wird, dann vorrangig auf Mittel des Bundeslandes. Mitgliedsbeiträge spielen ebenso wie beim partikularen Typ (a) eine Rolle, Eigenmittel jedoch gar nicht. Gegenüber allen anderen Einrichtungstypen sind Teilnahmegebühren für den Typ (b) nicht von Belang. Ebenso wie der partikulare Typ (a) ist die grundsätzliche Ausrichtung des Bildungsangebots fast gleichwertig entlang der drei Möglichkeiten (allgemein, beruflich sowie allgemein und beruflich) aufgegliedert, auch wenn die Tendenz eher zu allgemein oder beruflich geht. Beim Bildungsangebot wird auch hier als Kerngeschäft die Erwachsenenbildung deutlich, aber es gibt stärkere Tendenzen, diese auch als nebengeordnet zu beschreiben.

Werden öffentlich verantwortete, partikulare, partikular-spezifische Typen unter dem Aspekt des öffentlichen Interesses auf einem Kontinuum (auch Schrader 2011) betrachtet, so sind beispielhaft die Volkshochschulen (öffentlich verantworteter Typ) die Einrichtungen mit der breitesten öffentlichen Verantwortung im Sinne kommunaler öffentlicher Daseinsvorsorge und berufen sich dabei auf öffentliche, dem Gemeinwohl verpflichtete Interessen. Diese öffentliche Verantwortung beinhaltet auch eine entsprechende Auslegung von Bildung auf Ebene der Angebote (regionale Verortung, offener Zugang für alle, breites Themenangebot etc.). Danach würde sich der partikulare Typ einsortieren, dessen öffentliche Interessen partikular ausgelegt werden. Der partikular-spezifische Typ legt Bildung (Ziele etc.) spezifischer, enger (meist bezogen auf Zielgruppen und Themen) aus. Dieser Typ nimmt Partialfunktionen wahr und hat dabei eine Funktionalität für spezifische Interessen (Faulstich und Zeuner 2008, S. 185).

Aus der Darstellung dieser Ausdifferenzierung ergeben sich weitere Fragen bezogen auch auf die anderen genannten Typen von Weiterbildungseinrichtungen:

• Welche inneren Einrichtungsstrukturen lassen sich für die Einrichtungstypen nachzeichnen?



• Gibt es differente Angebots- und Programmstrukturen zwischen den Einrichtungstypen, die wiederum Rückschlüsse auf das Spezifische des Typs zulassen?

Es geht hierbei um die Rekonstruktion von Bildungsinstitutionalkonzepten, Lernkulturen und damit übergreifend um die Auslegung von Bildung, wie sie sich in Programmen zeigt (Fleige et al. 2018, S. 90, S. 111).

4.2 Hybride Einrichtungen an Schnittstellen der Einrichtungstypen

Bei der Auswertung und Zuordnung der Einrichtungen zu Typen fallen auch jene Einrichtungen auf, die an der Schnittstelle unterschiedlicher Typen liegen. Sie kennzeichnen, dass sich die Einflussgrößen auf Erwachsenenbildung verändern. Einrichtungen reagieren dynamisch auf Bedarfe, Bedürfnisse und Interessen. Hierzu zählen z. B. die Weiterbildungszentren der Universitäten. Sie liegen – je nach Ausgestaltung und Angebot – an der Schnittstelle von öffentlich verantwortetem Typ (Universität als öffentlicher Betrieb), kommerziellem Typ (kommerzielle Angebote der universitären Weiterbildungszentren) und betrieblichem Typ (Angebote für Belegschaft der Universität). Auch die Übergänge der beiden partikularen Typen sind bei manchen Einrichtungen fließend. Der partikular-spezifische Typ weist insbesondere im Bereich der beruflichen Weiterbildung für spezifische Berufsgruppen (u. a. Verein für die Fortbildung von Erzieherinnen und Erziehern) Schnittstellen mit kommerziellen Weiterbildungseinrichtungen auf.

Deutlich wird an diesen Beispielen, dass die Schnittstellenbereiche der hybriden Einrichtungen spezifiziert werden müssen – entlang inhaltlich-systematischer oder interessenbezogener Differenzierungen. Als weitere Vergleichskategorien könnten daher Zielgruppe oder die Nähe zum formalen Bildungssystem (z.B. Abbilden des Zweiten Bildungswegs, der wissenschaftlichen Weiterbildung) herangezogen werden, um andere Formen von Hybridität systematisch abbilden zu können. Eine weiterführende Auseinandersetzung mit den hybriden Einrichtungen an Schnittstellen fragt somit danach, ob diese, und wenn ja, wie sie in Abgrenzung zu den anderen Typen von Weiterbildungseinrichtungen beschrieben werden können. Lassen sich dabei immer ganze Einrichtungen zuordnen? Hier könnten z.B. die Programmarten (von Hippel und Röbel 2016) einbezogen werden, um die Hybridität deutlich zu machen. So bieten z.B. Volkshochschulen als öffentlich verantworteter Typ auch "Firmenschulungen" an, die als Programmart eher dem kommerziellen Typ zugeordnet werden würden.

4.3 Beigeordnete Bildung

Die folgenden Ausführungen basieren nicht auf den Ergebnissen der Fragebogenerhebung, sondern stellen systematisch-theoretische Überlegungen dar. Sie sind damit ein Vorschritt zur zusammenführenden Systematisierung in Abschn. 5. In diesem Unterkapitel geht es daher zunächst darum, theoretisch die Kriterien zu klären, die für eine Einrichtungstypologie, die auch die beigeordnete Bildung umfassen soll, berücksichtigt werden müssten.



Daher zunächst eine Definition: "Eine beigeordnete Bildung liegt vor, wenn der Hauptzweck einer Einrichtung nicht Bildung ist, sondern andere gesellschaftliche und/oder fachliche Aufgaben, aber Bildungsangebote unterstützend, ergänzend oder als Marketing angeboten werden, um die zentrale Aufgabe der Einrichtung zu fundieren und sichtbarer zu machen" (Gieseke 2018a, S. 60). Das heißt, dass beigeordnete Bildung in einem deutlichen Zweck-Mittel-Verhältnis zur Unterstützung eines Anliegens steht. Weiterbildung wird in Funktion zu etwas Anderem gesetzt und verweist damit darauf, dass sie selbst als Bereich keine relative Autonomie in der Entscheidung erhält, dieser Bereich daher oft nicht unabhängig agieren kann. Es geht um Qualifizierungsanforderungen von nicht auf Bildung fokussierten Aufgaben (Gieseke 2018a, S. 60). Demnach ist der Ausgangspunkt des Angebots nicht zwingend das Interesse des Individuums, sondern oft seine Funktionsfähigkeit.

Kennzeichen der beigeordneten Bildung (s. grundlegend Gieseke und Opelt 2005) sind daher häufig punktuelle Angebote, die dynamisch auf Anforderungen reagieren, ohne eine festgeschriebene Struktur zu entwickeln, sie sind gewissermaßen angedockt. Ein weiteres Kennzeichen der beigeordneten Bildung ist es, dass zwar Lernen und Bildung in Organisationen stattfindet, "diese Organisationen aber eben keine eigenen Institutionalisierungsprozesse als Bildungsorganisation durchlaufen haben und Bildung damit Nebenaufgabe ist" (Fleige und Robak 2018, S. 97). Es handelt sich dabei z. B. um betriebliche Bildung, Bildung in Kirchengemeinden oder in Kultureinrichtungen wie Museen, Opernhäusern und Theatern, in Bibliotheken, Planetarien, Vereinen, aber auch in Cafés und Fitnessstudios.¹⁶

Definitionskriterien für die beigeordnete Bildung sind somit: (1) Hauptzweck der Einrichtung ist nicht (Erwachsenen-)Bildung, Bildung übernimmt jedoch Funktionen für die bessere Erfüllung der Aufgaben der Einrichtung, (2) es handelt sich eher um punktuelle Bildungsangebote, (3) es hat (noch) kein Institutionalisierungsprozess als Weiterbildungseinrichtung stattgefunden. Diese Kriterien könnten auch als Kontinuum angelegt werden.

In unserer Aufarbeitung des Theoriestandes wurde deutlich, dass diese Definitionskriterien bisher nicht zur weitergehenden Systematisierung der beigeordneten Bildung angewandt wurden, sie aber gleichzeitig für bestimmte Einrichtungen eine Relevanz haben.

5 Systematisierung: Fragen und Anschlussperspektiven

Einen möglichen Zugang zu den Typen von Weiterbildungseinrichtungen bietet nun die in Abb. 1 dargestellte Systematisierung. Sie greift alle in der Fragebogenerhebung erfassten Einrichtungstypen auf und differenziert sie auf einer vertikalen Achse entlang von Beispielen aus. Diese vertikale Achse wiederum basiert auf der Verortung des Bildungsbereichs in der Einrichtung: Wird Erwachsenenbildung als Hauptzweck beschrieben oder als beigeordnete Bildung? Denn prinzipiell lässt sich

¹⁶ Vergleiche zu netzwerkartig organisierten Einrichtungen der Soziokultur mit integriertem Bildungskonzept Enoch (2020). Diese Einrichtungen sind laut Enoch (2020) zwischen Weiterbildungsorganisationen und Organisationen mit beigeordneter Bildung zu verorten.



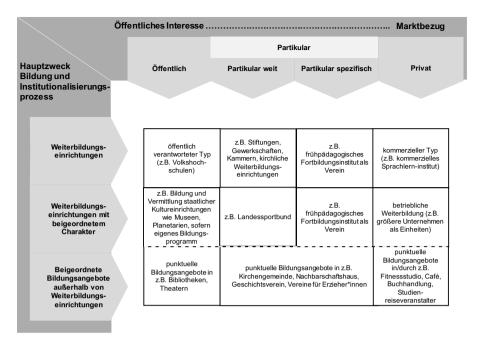


Abb. 1 Typen von Weiterbildungseinrichtungen und Anbietern beigeordneter Bildung

die Unterteilung in öffentlich, partikular und privat auch auf Anbieter beigeordneter Bildung übertragen (s. Abb. 1). Die beigeordnete Bildung lässt sich dafür anhand der festgehaltenen Definitionskriterien (Abschn. 4.3) ausdifferenzieren in Weiterbildungseinrichtungen mit beigeordnetem Charakter und beigeordnete Bildungsangebote außerhalb von Weiterbildungseinrichtungen.

Abb. 1 verdeutlicht nun auch, dass die beiden Vergleichskategorien (Hauptzweck und öffentliches Interesse – Marktbezug) als Kontinuum zu denken sind. Vertikal ist daher eine Trennlinie gestrichelt markiert, da sich hier Entwicklungsprozesse vollziehen können. Solche "Wanderungsbewegungen" vertikal, aber auch horizontal, lassen sich über Programmanalysen und statistische Erhebungen nachzeichnen.

Entwickeln Herbrechter und Schemmann (2010) über die durchgeführte Clusteranalyse eine empirische Rückbindung ihrer vier Organisationstypen, bietet sich durch die Typentabelle (s. Abb. 1) eine logisch-systematische Darstellung.

Deutlich wird in der Verschränkung der in Abb. 1 dargestellten Typen von Weiterbildungseinrichtungen und der beigeordneten Bildung, dass Einrichtungen in ihrer Spezifizierung sowohl als Weiterbildungseinrichtung mit beigeordnetem Charakter als auch als Anbieter beigeordneter Bildung einsortiert werden können, je nach vorhandenem Programm und Institutionalisierungsprozess. Das heißt auch, dass sich Anbieter beigeordneter Bildung hin zu Weiterbildungseinrichtungen mit beigeordnetem Charakter institutionalisieren könnten. Weitere Programmforschung macht dann sichtbar, welche Benennung für die Ausdifferenzierung der beigeordneten Bildung tragfähig ist und welche Spezifizierungen sich ergeben. Programmforschung bietet dabei insgesamt den Zugang zu den Programmstrukturen der Einrichtungstypen.



Dann kann die Fragen verfolgt werden, welche Entwicklungen sich mit welchem Bildungsverständnis und welchen Finanzierungen sowie Institutionalisierungen zeigen.

Die vorgelegte Typologie bietet für Forschungszugänge damit eine Ausdifferenzierung der Einrichtungen an, hier insbesondere jener Einrichtungen, die dem partikularen Typ zugeordnet werden. Weiterführend könnte danach gefragt werden, inwiefern die Typen homogen sind und wo es Heterogenität innerhalb eines Typs gibt. Gleichzeitig ermöglicht die Typologie durch den Einbezug der beigeordneten Bildung einen Gesamtblick auf die Weiterbildungslandschaft.

Deutlich wird in der differenzierten Darstellung der Typen von Weiterbildungseinrichtungen, dass jeder Typ in seiner Mehrdimensionalität wahrgenommen werden muss und sich auf dieser Basis Differenzierungen innerhalb der Typen ergeben. Demnach kann zwar an bisherige Ausdifferenzierungen von Typen von Weiterbildungseinrichtungen angeschlossen werden, aber diese werden nun spezifischer, kleinteiliger ausgestaltet. Genau diese spezifische Ausgestaltung verweist gleichzeitig auf die Strukturen der Weiterbildungslandschaft in ihrem rhizomartigen Wachstum. Es bedarf weiterer Forschungszugänge, um das spezifisch Strukturelle der Erwachsenenbildung nicht nur sichtbar zu machen, sondern ihr dadurch auch den entsprechenden Raum zu geben, den sie eigentlich schon einnimmt.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de.

Literatur

- Ambos, I., Koscheck, S., & Martin, A. (2015). Öffentliche Weiterbildungsförderung von Teilnehmenden. Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2015. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. https://wbmonitor.bibb.de/downloads/Ergebnisse_20160405.pdf. Zugegriffen: 2.7.2020.
- Ambos, I., Pehl, K., & Weiland, M. (2013). Analysen zur Erwachsenenbildung in Sachsen-Anhalt im Auftrag des Kultusministeriums des Landes Sachsen-Anhalt. www.die-bonn.de/doks/2013-weiterbildungsgesetz-01.pdf. Zugegriffen: 02.07.2020.
- Bücker, N., Fleige, M., & Seiverth, A. (2017). Evangelische Erwachsenenbildung in der Evangelischen Bildungsberichterstattung. Konzeptionelle Begründungen und empirische Umsetzung unter besonderer Berücksichtigung eines neu entwickelten Kategoriensystems zur Anbietererfassung. Münster/New York: Waxmann.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2006). Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn, Berlin: BMBF. https://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Sozialwissenschaften/BF/Lehre/SoSe2008/KK/berichtssystem_weiterbildung_neun.pdf



- Enoch, C. (2020). Das Bildungskonzept netzwerkbasierter Kultureinrichtungen der Erwachsenenbildung. In S. Dietel & W. Gieseke (Hrsg.), Positionieren in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung vor dem Hintergrund einer deutsch-deutschen Biographie. Gedenkband für Dr. sc. Helga Stock (S. 85–94). Hamburg: Kovač.
- Faulstich, P., & Zeuner, C. (2008). Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten (3. Aufl.). Weinheim und München: Juventa.
- Faulstich, P., Teichler, U., Bojanowski, A., & Döring, O. (1991). Bestand und Perspektiven der Weiterbildung. Das Beispiel Hessen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Faulstich, P., & Zeuner, C. (1999). Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. Weinheim und München: Juventa.
- Fleige, M., & Robak, S. (2018). Lernkulturen. In M. Fleige, W. Gieseke, A. von Hippel, B. Käpplinger & S. Robak, Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung (2. Aufl.). (S. 90–103). Bielefeld: wbv Publikation.
- Fleige, M., Gieseke, W., von Hippel, A., Käpplinger, B., & Robak, S. (2018). *Programm- und Angebots-entwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung* (2. Aufl.). Bielefeld: wbv Publikation.
- Gieseke, W. (1989). Habitus von Erwachsenenbildnern. Eine qualitative Studie zur beruflichen Sozialisation. Oldenburg: BIS.
- Gieseke, W. (2018a). Forschungen zum Programmplanungshandeln. In M. Fleige, W. Gieseke, A. von Hippel, B. Käpplinger & S. Robak (Hrsg.), *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung* (2. Aufl. S. 52–63). Bielefeld: wbv Publikation.
- Gieseke, W. (2018b). Programm und Angebot. In M. Fleige, W. Gieseke, A. von Hippel, B. Käpplinger & S. Robak (Hrsg.), *Programm- und Angebotsentwicklung* (S. 18–27). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Gieseke, W., & Opelt, K. (2003). Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen. Programmforschung Volkshochschule Dresden 1945–1997. Opladen: Leske + Budrich.
- Gieseke, W., & Opelt, K. (2005). Programmanalyse zur kulturellen Bildung in Berlin/Brandenburg. In W. Gieseke, K. Opelt, H. Stock & I. Börjesson (Hrsg.), *Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg* (S. 43–107). Münster: Waxmann.
- Gieseke, W., von Hippel, A., Stimm, M., Georgieva, I., & Freide, S. (2018). Programmarchive und -sammlungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In A. von Hippel & R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. Aufl. S. 451–474). Wiesbaden: Springer VS.
- Gieseke, W., Opelt, K., Stock, H., & Börjesson, I. (2005). Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg. Münster: Waxmann.
- Gnahs, D. (2001). Träger. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), Wörterbuch Erwachsenenpädagogik (S. 312–313). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Grotlüschen, A., & Haberzeth, E. (2018). Weiterbildungsrecht. In A. von Hippel & R. Tippelt (Hrsg.), Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (6. Aufl. S. 543–563). Wiesbaden: Springer.
- Helmig, M., & Freide, S. (2019). Volkshochschulprogramme als Archivgut: Zugänge und Nachnutzungsmöglichkeiten aus Forschungs- und infrastruktureller Perspektive. Spurensuche, 28, 90–99.
- Herbrechter, D., & Schemmann, M. (2010). Organisationstypen der Weiterbildung. Eine empirische Analyse aus der Perspektive des Neo-Institutionalismus. In K. Dollhausen, T. C. Feld & W. Seitter (Hrsg.), Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung (S. 125–141). Wiesbaden: Springer VS.
- Herbrechter, D., & Schrader, J. (2018). Organisationstheoretische Ansätze in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. Aufl. S. 295–318). Wiesbaden: Springer VS.
- von Hippel, A. (2012). Programmplanung als professionelles Handeln "Angleichungshandeln" und "Aneignungsmodi" im aktuellen Diskurs der Programm- und Professionsforschung. In B. Käpplinger, S. Robak & S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), Engagement für die Erwachsenenbildung Ethische Bezugnahmen und demokratische Verantwortung. Festschrift für Wiltrud Gieseke (S. 131–143). Wiesbaden: Springer VS.
- von Hippel, A. (2019). Programmplanungsforschung: Forschungsüberblick und Skizze zu einem Kompetenzmodell für Planende. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 69(2), 103–121.
- von Hippel, A., & Röbel, T. (2016). Funktionen als akteursabhängige Zuschreibungen in der Programm-planung betrieblicher Weiterbildung. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung Report, 39(1), 1–21. https://doi.org/10.1007/s40955-016-0053-1.
- von Hippel, A., & Tippelt, R. (2009). Fortbildung der Weiterbildner/innen. Eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven. Weinheim/Basel: Beltz.
- Horn, H., Lux, T., & Ambos, I. (2018). Weiterbildungsstatistik im Verbund 2016 Kompakt. Bielefeld: wbv. https://www.die-bonn.de/doks/2018-weiterbildungsstatistik-02.pdf
- Hummelsheim, S. (2010). Finanzierung der Weiterbildung in Deutschland. Bielefeld: W. Bertelsmann.



- Huntemann, H., & Reichart, E. (2017). Arbeitsjahr 2016. Volkshochschul-Statistik, Bd. 55. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Kade, J., Nittel, D., & Seitter, W. (Hrsg.). (2007). Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Käpplinger, B. (2007). Abschlüsse und Zertifikate in der Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Kelle, U., & Kluge, S. (2010). Vom Einzelfall zum Typus. Opladen: Leske + Budrich.
- Körber, K., Kuhlenkamp, D., Peters, R., Schlutz, E., Schrader, J., & Wilckhaus, F. (1995). Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region. Untersuchung im Auftrag der Strukturkommission Weiterbildung des Senats der Freien Hansestadt Bremen. Ergebnisse der Kommissionsarbeit. Bd. 3. Bremen: Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung Universität Bremen.
- Martin, A., Lencer, S., Schrader, J., Koscheck, S., Ohly, H., Dobischat, R., Elias, A., & Rosendahl, A. (2017). Das Personal in der Weiterbildung. Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen, Einstellungen zu Arbeit und Beruf. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Schmitz, E. (1980). Betriebliche Weiterbildung als Personalpolitik. In A. Weyman (Hrsg.), Handbuch für die Soziologie der Weiterbildung (S. 120–136). Darmstadt: Luchterhand.
- Schrader, J. (2011). Struktur und Wandel der Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Tippelt, R., & Lindemann, B. (2018). Institutionenforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In I.A. von Hippel & R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. Aufl. S. 521–542). Wiesbaden: Springer VS.
- Weinberg, J. (1990). Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weiß, R. (2018). Bildungsökonomie und Finanzierung in der Weiterbildung. In A. von Hippel & R. Tippelt (Hrsg.), Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (6. Aufl. S. 565–586). Wiesbaden: Springer.
- Wittpoth, J. (2013). Einführung in die Erwachsenenbildung (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Wöhe, G., Döring, U., & Brösel, G. (2016). Einführung in die Allgemeine Betriebswirtschaftslehre (26. Aufl.). München: Vahlen.

Publisher's Note Springer Nature remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.



veröffentlicht in Zusammenarbeit mit

ERRATUM



Erratum zu: Typen von Weiterbildungseinrichtungen – Überblick und Ausdifferenzierungen für die Programm- und Organisationsforschung

Aiga von Hippel · Maria Stimm

© Der/die Autor(en) 2020

Erratum zu: ZfW 2020

https://doi.org/10.1007/s40955-020-00164-1

Um ein besseres Verständnis der Typologien von Institutionen zu ermöglichen, wurde Tab. 1 in diesem Artikel durch Abb. 1 ersetzt.

Der Originalbeitrag wurde korrigiert.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de.

Die Online-Version des Originalartikels ist unter https://doi.org/10.1007/s40955-020-00164-1 zu finden.

Prof. Dr. A. von Hippel · Dr. M. Stimm (⋈)

Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin, Deutschland

E-Mail: maria.stimm@hu-berlin.de

Prof. Dr. A. von Hippel

E-Mail: aiga.von.hippel@hu-berlin.de

Published online: 12 November 2020



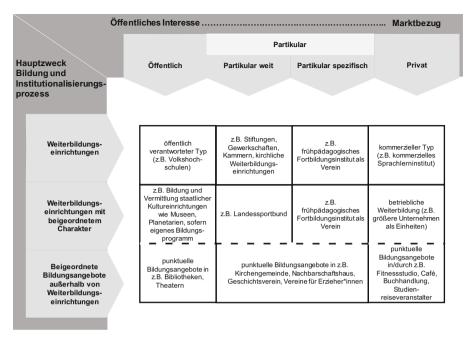


Abb. 1 Typen von Weiterbildungseinrichtungen und Anbietern beigeordneter Bildung



FORUM



Interkulturelle Kompetenz – Training ohne prozessbegleitendes Coaching?

Petia Genkova D · Amsy Whiting

Eingegangen: 8. April 2020 / Überarbeitet: 19. Juni 2020 / Angenommen: 10. August 2020 © Der/die Autor(en) 2020

Zusammenfassung Durch die Globalisierung wächst der Bedarf an interkultureller Kompetenz. Diese Studie untersucht den Nutzen interkultureller Trainings, wenn diese nicht von einem Coaching ergänzt werden. In einem Querschnittsdesign wurde untersucht, inwiefern sich die interkulturelle Kompetenz von Personen mit interkulturellem Training von jenen ohne interkulturelles Training unterscheidet. Die Ergebnisse zeigen, dass interkulturelle Trainings positive Auswirkungen auf verschiedene Aspekte der interkulturellen Kompetenz haben, wobei jüngere Personen stärker von Trainings profitierten. Nachhaltige interkulturelle Handlungskompetenz kann durch ein Training allein jedoch nicht erreicht werden. Trainings sind vor allem als Vorbereitung und Ausgangspunkt geeignet.

 $\begin{array}{l} \textbf{Schlüsselw\"{o}rter} \ \ Interkulturelles \ Training \cdot Interkulturelle \ Kompetenz \cdot \\ Ausländerfeindlichkeit \cdot Alter \end{array}$

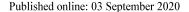
The usefulness of intercultural training without in-process coaching

Abstract Due to the ongoing process of globalization, the need for trainings for intercultural competences increases. The study aims to measure the meaningfulness of intercultural training without additional coaching. Therefore, it assessed the level of intercultural competence of participants with and without an intercultural training in a cross-sectional study design. The results show that trainings actually have a positive effect on intercultural competence. Thereby, younger participants profit more from trainings. However, results reveal that trainings are not the appropriate tool to increase actual intercultural competence, but serve as preparation measures.

P. Genkova (⊠)

Caprivistr. 30A, 49076 Osnabrück, Deutschland

E-Mail: petia@genkova.de





Keywords Intercultural Training · Intercultural Competence · Xenophobia · Age

1 Einführung

Die Internationalisierung der Arbeitswelt führt durch Auslandsaufenthalte oder multikulturelle Teams zu einer Intensivierung der Kontakte von Menschen unterschiedlicher Kulturen. Dies kann Konflikte und Probleme mit sich bringen, wie beispielsweise Rozkwitalska et al. (2017) in einer qualitativen Studie über die Belegschaft verschiedener internationaler Unternehmen in Polen untersuchten. Sie zeigen verschiedene Quellen von Problemen auf, die sie auf Unzulänglichkeiten beim Einnehmen einer fremdkulturellen Perspektive zurückführen, sowie auf mangelnde Unterstützung seitens des Managements und eine nicht förderliche Unternehmenskultur. Um derartige Probleme zu umgehen, ist es wichtig, sich mit Fragen des interkulturellen Kontextes auseinanderzusetzen und sich dadurch bestimmte, erlernbare Qualifikationen anzueignen, die unter dem Begriff interkulturelle Kompetenz subsummiert werden (Barmeyer 2010). "Interkulturelle Kompetenz" ist definiert als die Fähigkeit in interkulturellen Situationen effizient und angemessen zu handeln (Genkova 2019). Die Kombination unterschiedlicher Sichtweisen und Arbeitsstile in kulturell diversen Teams birgt über ein problemloses Arbeiten hinaus großes Potential durch die Nutzbarmachung verschiedener Perspektiven und Stärken, wie Stegmann (2011) in einer Metastudie zeigen konnte. In kulturell diversen Teams gilt interkulturelle Kompetenz als entscheidender Erfolgsfaktor (Barmeyer 2010). Trotz inzwischen überwältigender wissenschaftlicher Evidenz für die Relevanz interkultureller Kompetenz ist die Annahme, dass kulturelle Unterschiede im Arbeitsleben eine vernachlässigbar geringe Rolle spielen, innerhalb von Organisationen weit verbreitet, berichtet Bittner (2008) in einer wissenschaftlich reflektierten Zusammenfassung der eigenen Erfahrungen als interkultureller Trainer. Zudem wird häufig bezweifelt, dass ein interkulturelles Training überhaupt einen "lohnenden Beitrag zum Erwerb der entsprechenden Kompetenz leisten kann" (Bittner 2003). Daraus ist zu schließen, dass die generelle Wirksamkeit der interkulturellen Personalentwicklung infrage gestellt wird.

Methoden der interkulturellen Personalentwicklung werden laut Genkova (2019) differenziert in "Coaching" einerseits und "Training" andererseits. Während die Zielsetzung der Methoden identisch ist (möglichst guter Transfer von interkultureller Kompetenz), funktionieren sie doch deutlich unterschiedlich. Um den größtmöglichen Effekt zu erzielen, wird allgemein empfohlen, die beiden Methoden gemeinsam anzuwenden (Bittner 2008). Dies ist intuitiv nachvollziehbar, basiert jedoch mehr auf theoretischen Annahmen und praktischer Erfahrung als auf quasi-experimentellen Studien, die zur Beurteilung der Wirkung einer Maßnahme erforderlich sind. Dafür müssen die einzelnen Trainingsmethoden jeweils in ihrer Wirkungsweise untersucht werden, wie Neugebauer et al. (2019) in einem sehr ausführlichen Bericht über die Wirksamkeit von Trainings- und Coaching-Maßnahmen im Studienkontext schlussfolgern. In dieser Arbeit wird daher der Nutzen bzw. die Sinnhaftigkeit von interkulturellen Trainings ohne prozessbegleitendes Coaching betrachtet und vor dem Hintergrund praktischer Implikationen und weiterer Fortbildungsalternativen



diskutiert. Dies trägt zum Verständnis der Möglichkeiten interkultureller Trainings bei und zeigt andersherum auf, welche Aspekte möglicherweise nicht durch ein Training ohne begleitendes Coaching abgedeckt werden können.

2 Theoretische Grundlagen

2.1 Interkulturelle Kompetenz

Treten zwei Personen unterschiedlicher Kulturen in Kontakt miteinander und tauschen sich aus, entsteht eine interkulturelle Kommunikationssituation. Die interkulturelle Kommunikation wird dabei als Austausch- und Interaktionsprozess zwischen Personen oder Gruppen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen verstanden. Dabei findet nicht nur eine gegenseitige Beeinflussung der Personen statt, sondern es kann auch aufgrund unterschiedlicher Erwartungen und Bedeutungshintergründe zu Fehlinterpretationen kommen, welche die Verständigung erschweren (Barmeyer 2010). Wie bereits beschrieben, subsummiert man die Fähigkeiten, die zur Vermeidung solcher Missverständnisse beitragen, unter dem Begriff interkulturelle Kompetenz (Genkova 2019). Um sich in interkulturellen Situationen effizient und angemessen verhalten zu können, sind Perspektivenwechsel, Empathie, Ambiguität und kulturelle Sensibilität nötig (Genkova 2019; Barmeyer 2010).

Im Verlauf der jüngeren Geschichte der Psychologie sind mehrere Versuche unternommen worden, interkulturelle Kompetenz zu operationalisieren. Bolten (2006) beschreibt in einer Zusammenfassung aktueller Erkenntnisse Listen-, Struktur- und Prozessmodelle. Listenmodelle stellen oft rein additive Merkmalsauflistungen dar, bspw. "Empathie" oder "Ambiguitätstoleranz", die für interkulturelle Interaktion nützlich sein könnten. Strukturmodelle etablierten sich in den 1990er Jahren und unterteilen Kompetenz in affektive, kognitive und konative bzw. verhaltensbezogene Teilkonstrukte. Nach Phinney et al. (1999) kann interkulturelle Kompetenz erfasst werden als positive affektive Einstellung zur Interaktion mit anderen Kulturen. Dies umfasst die Entwicklung einer unvoreingenommenen Wahrnehmung der kulturellen Unterschiede und Ähnlichkeiten. Die kognitive Ebene beschreibt die Auseinandersetzung mit eigenen und fremden kulturbedingten Konzepten. Und drittens die verhaltensbezogene Dimension, die sich in einem effizienten und angemessenen Verhalten wiederspiegelt. Dazu zählt auch der Ausbau der Kommunikationsfähigkeit (sowohl in der eigenen, als auch in der fremden verbalen, para- und non-verbalen Sprache). Kiechl (1997) beschreibt diese als Lernzielebenen für interkulturelle Trainings. Prozessmodelle nehmen das synergetische Wechselspiel und die interdependenten Zusammenhänge zwischen Teilkompetenzen, wie Personal- bzw. Selbstkompetenz, Sozialkompetenz, Fachkompetenz und Methodenkompetenz in den Fokus. Die allgemeine eigenkulturelle Handlungskompetenz wird dabei von der fremdkulturellen Handlungskompetenz hinsichtlich des Konstrukt-Transfers auf den interkulturellen Kontext unterschieden. Ein Individuum mit interkultureller Kompetenz kann also das Zusammenspiel von individuellem, sozialem, fachlichem und strategischem Handeln in interkulturellen Kontexten erfolgreich meistern (Bolten 2007). Für Lernprozesse und Trainings zur Steigerung der interkulturellen Kompetenz werden in



dieser Studie drei Hauptaspekte, die an das Konzept der Multicultural Personality von Van der Zee und Van Oudenhoven (2000) angelehnt sind, betrachtet. Diese sind *Offenheit und Toleranz* gegenüber Neuem, *Einfühlungsvermögen*, selbst bei scheinbar abstoßendem Verhalten des Gegenübers, und *Flexibilität*, das eigene Verhalten anzupassen und dies als Chance zur Persönlichkeitsentfaltung zu betrachten (Van der Zee und Van Oudenhoven 2000)

Geeraert und Demes (2012) zeigten anhand einer sowohl quer- als auch längsschnittlich angelegten Studie (*N*=2500 Studierende), dass es sich bei interkultureller Kompetenz sowohl um eine erlern- als auch eine vermittelbare Fähigkeit handelt. Die interkulturelle Kompetenz stieg somit im Zeitverlauf durch Intergruppenkontakt sowie durch Förder- und Vorbereitungsmaßnahmen. Interkulturelle Kompetenz als multidimensionales Konstrukt ist also sowohl erlern- als auch vermittelbar.

Betrachten wir interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation auch für Personen, die nicht ins Ausland gehen, aufgrund von starker wirtschaftlicher Vernetzung und Migrationsprozessen im Arbeitsumfeld, ist eine relevante Sub-Dimension der affektiven Ebene die Einstellung zu Immigranten. Van Dick und Stegmann (2016) beschreiben in einer Zusammenfassung der aktuellen Literatur, dass die affektiven Einstellungen gegenüber der Vielfalt von bestimmten Merkmalen (z. B. kultureller Hintergrund) ausschlaggebend für das Verhalten und vor allem für die Leistungsfähigkeit von diversen Gruppen sind. Verschiedene spezielle Trainingsmethoden, zum Beispiel imaginierter Kontakt (Crisp und Turner 2012), zielen auf die Reduktion von negativen Einstellungen zu marginalisierten Gruppen. Ausländerfeindlichkeit ist also ebenfalls ein Konstrukt, das durch Weiterbildungsmaßnahmen beeinflusst werden kann. Um die Sinnhaftigkeit interkultureller Trainings zu verstehen, stellt sich die Frage, wie interkulturelle Weiterbildungskonzepte die interkulturelle Kompetenz steigern oder unterstützen und welche Stärken und Schwächen sie haben.

2.2 Die Weiterbildungskonzepte Training & Coaching

Die Kernfrage bezüglich der Gestaltung interkulturellen Lernens lautet: Wie können Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter möglichst schnell, viel, mühelos, effizient und kostengünstig lernen und dies auch nachhaltig im Beruf anwenden (Regnet und Hofmann 2003)? Zhang und Zhou (2019) unterscheiden dabei basierend auf einer Metastudie über einen Zeitraum von 18 Jahren hauptsächlich zwei Optionen, um interkulturelle Kompetenz bei Studierenden zu steigern, Auslandsaufenthalte und pädagogische Maßnahmen respektive Weiterbildungsmaßnahmen. Die zweite Option bezieht sich primär auf die Konzepte, die unter dem Begriff "Training" verstanden werden. Die Struktur von Trainings ist auf die isolierte Förderung von Ziel- und interkulturellen Einzelkompetenzen ausgerichtet (Bolten 2001). Es handelt sich dabei im wirtschaftlichen Kontext um konventionelle kognitive und sensitive Maßnahmen off-the-job¹, wobei nach Thomas und Simon (2007) verschiedene Konzepte eingesetzt werden können. Neben den von Zhang und Zhou berücksichtigten Optionen, die Universitäten anbieten, beschreibt Coaching ein Weiterbildungskon-

¹ Maßnahmen off-the-job sind Fortbildungen, die sich außerhalb des gegenwärtigen oder zukünftigen Aufgabenbereichs vollziehen, oft auch außerhalb des Betriebs.



zept *on-the-job*, bei dem eine Mitarbeiterin oder ein Mitarbeiter von einem externen Coach für einen vorab festgelegten Zeitraum im Hinblick auf bestimmte Problemfelder, z.B. die der interkulturellen Interaktion, begleitet und unterstützt wird (Bolten 2001). Nichtsdestotrotz haben interkulturelle Trainings und Coachings sehr ähnliche Zielsetzungen. Nach Bittner (2003) vermittelt sowohl ein interkulturelles Training als auch ein Coaching "den Mitarbeitern diejenigen fremdkulturellen Konzepte gezielt [...], die der Mitarbeiter kennen muss, um die Aktionen seiner fremdkulturellen Partner richtig zu verstehen und seine eigenen Aktionen so erfolgreich auf die Erwartungen der Partner abzustimmen". Ergänzend nennt Barmeyer (2002) als Ziel des Coachings, dass "Kulturunterschiede nicht nur als Ursache von Missverständnissen und Schwierigkeiten gesehen [werden sollen], sondern als Chance für effektive und komplementäre Zusammenarbeit." Jedoch unterscheidet sich die Art und Weise, *wie* dieses gemeinsame Ziel erreicht werden soll.

Um die Sinnhaftigkeit interkultureller Trainings ohne prozessbegleitendes Coaching zu beleuchten, wird sich diese Arbeit im Folgenden auf Trainings und deren Inhalte konzentrieren. Trainingsinhalte können *kulturspezifisch* oder *kulturallgemein* sein. Trainingsmethoden können *informationsorientiert* oder *erfahrungsorientiert* sein.

Nach Gudykunst und Hammer (1983) können aus der Kombination von Inhalten und Methoden vier unterschiedliche Trainingskonzepte entstehen, was sich auch mit den Ergebnissen von Zhang und Zhou (2019) deckt. Diese werden im Folgenden kurz erläutert:

- 1. *kulturallgemein-informationsorientiert* bieten einen hohen kognitiven Lerneffekt in Bezug auf das Verständnis interkultureller Kommunikationsprozesse.
- 2. *kulturspezifisch informationsorientiert* umfassen Informationen zum Zielland und zu verschiedenen Kulturen.
- 3. *kulturallgemein-erfahrungsorientiert* allgemein kultursensibilisierende Simulationen und Rollenspiele, wobei affektive und verhaltensorientierte Lernziele im Vordergrund stehen.
- 4. *kulturspezifisch-erfahrungsorientiert* "Sensitivity Trainings", Planspiele und andere Simulationsverfahren, die als Trainings off-the-job bi-kulturelle Teilnehmergruppen voraussetzen; Ziel ist eine Auseinandersetzung mit Vorurteilen, Stereotypen und Verhaltenskonventionen; dienen vor allem zur Vorbereitung auf Auslandsaufenthalte, gängige Methode ist der "Cultural Assimilator".

Das interkulturelle Training dient dazu, bei den Teilnehmenden Wissen über verschiedene Kulturen aufzubauen, welches dazu beiträgt Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Kulturen zu erkennen und das eigene Handeln zu reflektieren. Darauf aufbauend kann sich die Person in interkulturellen Situationen kultursensibel verhalten. Ziel des interkulturellen Lernens ist, dass es durch Horizonterweiterung und Anpassung des Selbstkonzeptes zu einer Änderung der Persönlichkeit kommt (Genkova 2019). Bei der reinen Wissensvermittlung bleibt die Interkulturalität jedoch eher modular und abstrakt für die Teilnehmer (Bolten 2001). Idealerweise sollten daher integrierte Trainings in Bezug auf die Zusammensetzung sowie die Verknüpfung von interaktionsorientierten und informatorischen Aspekten stattfinden, um einen guten Transfer des Gelernten in die Praxis zu ermöglichen (Genkova



2019). Da in der Lern- und Arbeitsumgebung ein jeweils anderer Kontext vorliegt, ist die Übertragung des Gelernten in die Praxis jedoch oftmals schwierig. Diese hängt einerseits davon ab, wie der Teilnehmer die Ähnlichkeit dieser beiden Umgebungen subjektiv wahrnimmt. Ein weiterer Erfolgsfaktor ist die zeitliche Nähe von Weiterbildung und Arbeitsprozess. Bei einem langen Zeitraum zwischen Weiterbildungsmaßnahme und Anwendung hat der Teilnehmende das Gelernte bereits wieder vergessen, stellt Bergmann (2003), basierend auf eigener und fremder Erfahrung, in einem Kapitel eines Handbuches zur Trainingsgestaltung fest. Bergmann (2003) nennt zudem "begleitetes Projektlernen [als] eines der zentralen Qualitätsmerkmale". Durch dieses wird die Differenz von Lernfeld und "normaler" Tätigkeit reduziert und ein höherer Grad der Zielerreichung sowie Lerntransfer erlangt.

2.3 Evaluation interkultureller Trainings und Coachings

Um Weiterbildungskonzepte anhand des Grades, wie Ziele erreicht werden, zu bewerten, muss zunächst geklärt werden, was den Erfolg einer Weiterbildungsmaßnahme ausmacht. Entscheidend hierbei ist, wie viel des Erlernten die Teilnehmenden im Anschluss an das Training in die Praxis umsetzen. Wie bereits erläutert, sind Trainings eher wissensorientiert und weniger persönlich als Coachingprozesse. Der Unterschied zwischen Trainings- und Arbeitskontext ist zumeist höher als beim Coaching. Daher ist der Transfererfolg häufig geringer ausgeprägt (Barmeyer 2002). Zhang (2016) fand anhand einer kleineren quantitativen Untersuchung mit 85 chinesischen Studierenden im Rahmen einer Dissertation heraus, dass interkultureller Kompetenzgewinn über einen gewissen Zeitraum vom Alter der Personen abhängt. Jüngere Studierende zeigten demnach einen größeren Kompetenzgewinn als ältere. Dabei beschrieb er diesen Zusammenhang jedoch rein deskriptiv, sodass keine Schlüsse auf unterschiedliches Lernverhalten gezogen werden können.

Laut Genkova (2019) ist die Voraussetzung für interkulturelles Lernen eine gewisse Bereitschaft dazu. Kauffeld (2016) beschreibt, dass die Bereitschaft zur Teilnahme an Personalentwicklungsmaßnahmen mit dem Alter abnimmt. Bezüglich interkulturellen Trainings wurden analoge Zusammenhänge noch nicht überprüft, es wird aber angenommen, dass ältere Teilnehmerinnen und Teilnehmer weniger an interkulturellen Trainings teilnehmen und seltener ins Ausland gehen.

Neben dieser Hypothese prüft die vorliegende Studie, ob Personen mit einem absolvierten interkulturellen Training interkulturell kompetenter auf den beschriebenen Lernzielebenen sind und über mehr Offenheit, Einfühlungsvermögen und Flexibilität (in Anlehnung an Van der Zee und Van Oudenhoven 2000) verfügen, als solche, die kein Training absolviert haben. Darüber hinaus wird die Ausländerfeindlichkeit als abhängige Variable betrachtet.

Wie bereits beschrieben, konnten verschiedene Studien (Crisp und Turner 2012; Meleady und Seger 2017) zeigen, dass durch intensive, nicht erfahrungsorientierte Auseinandersetzung mit der jeweiligen Outgroup negative Einstellungen reduziert werden konnten. Genkova (2016) beschreibt darüber hinaus, dass interkulturelle Kompetenz mit einer geringeren Xenophobie einhergeht. Im Zusammenhang mit Personen, die keine Auslandserfahrung haben, ist die Ausländerfeindlichkeit darüber hinaus von besonderer Bedeutung als affektiver Aspekt der interkulturellen



Kompetenz im Umgang mit Immigranten. Eine positive Einstellung zu kultureller Vielfalt ist Prädiktor für eine erfolgreiche, wertschätzende Zusammenarbeit (Van Dick und Stegmann 2016). Um die Einstellungsebene, die als guter Prädiktor für interkulturelles Verhalten gesehen wird (z.B. Uslucan und Brinkmann 2013; Van Dick und Stegmann 2016), zu untersuchen, wird daher überprüft ob Teilnehmerinnen und Teilnehmer nach einem interkulturellen Training weniger ausländerfeindliche Einstellungen haben als solche ohne Training.

Die Evaluierung verhaltens- und prozessbezogener Maßnahmen stellt sich im Gegensatz zur Evaluierung fachlicher Bildungsmaßnahmen oft als sehr schwierig dar (Götz 2000). Häufig angewendet wird das *Evaluationsmodell* nach Kirkpatrick (1975). Dieses Stufenmodell teilt die Erfolgsmessung in die vier Stufen *Zufriedenheit* mit der Weiterbildungsmaßnahme, *Lernerfolg* (Wissenserweiterung), *Transfererfolg* (Umsetzung in die Praxis) und *Unternehmenserfolg* (Kirkpatrick und Kirkpatrick 2006) ein.

Da eine ausführliche Messung der Transferleistung über einen längeren Zeitraum den Rahmen vieler Studien sprengt, diskutierten Orazbayeva et al. (2016) für den Transfer die allgemeine interkulturelle Kompetenz zu erfassen und sprechen sich trotz methodischer Einschränkungen für diese Herangehensweise aus. Einschränkungen ergeben sich durch die veränderte Perspektive (ausschließlich individuell im Vergleich zu individuell, sozial, organisational) und die kurzfristige Betrachtungsweise. Demgegenüber steht die Betrachtung einzelner Zusammenhänge, die ein Inkrement zu einer Theorie leisten können, in diesem Fall zu Zusammenhängen zwischen interkulturellen Trainings und interkultureller Kompetenz.

3 Fragestellung, Methodik und Stichprobenbeschreibung

3.1 Fragestellung

Es wurden im Rahmen der Studie folgende Hypothesen aufgestellt:

Hypothese 1 Zusammenhang von Alter und Häufigkeit von interkulturellen Trainings sowie Auslandsaufenthalten.

- 1a. Jüngere Personen nehmen häufiger an interkulturellen Trainings teil als ältere Personen.
- 1b. Jüngere Personen gehen häufiger für längere Zeit ins Ausland als ältere Personen.

Hypothese 2 Zusammenhang interkultureller Trainings mit den drei Lernzielebenen interkultureller Kompetenz.

• 2a. Kognitive Komponente: Teilnehmer interkultureller Trainings setzen sich auf kognitiver Ebene bewusster mit ihrer eigenen Identität auseinander als "Untrainierte".



- 2b. Affektive Komponente: Teilnehmer interkultureller Trainings haben in affektiver Hinsicht eine positivere Einstellung bezüglich ihrer eigenen Identität als "Untrainierte".
- 2c. Verhaltensbezogene Komponente: Teilnehmer interkultureller Trainings verhalten sich Menschen mit anderem kulturellem Hintergrund gegenüber effizienter und angemessener als "Untrainierte".

Hypothese 3 Zusammenhang von interkulturellen Trainings mit den für interkulturelle Kompetenz wichtigen Eigenschaften "Offenheit", "Einfühlungsvermögen", "Flexibilität", diese sind ausgeprägter bei den Teilnehmenden von interkulturellen Trainings als bei den "Untrainierten".

Hypothese 4 Zusammenhang von Ausländerfeindlichkeit und interkulturellem Training: Menschen, die noch an keinem interkulturellen Training teilgenommen haben, haben ausländerfeindlichere Neigungen als solche, die an interkulturellen Trainings teilgenommen haben.

3.2 Methodik

Um die Hypothesen zu prüfen, wurde eine korrelative Querschnittsstudie durchgeführt. Die Durchführung erfolgte von Juni bis August 2019 mittels Paper-Pencil Fragebögen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer willigten auf einem separaten Blatt schriftlich ein, dass ihre Daten zu rein wissenschaftlichen Zwecken verwendet werden dürften. Darauf folgte eine Instruktion der Befragten auf die folgenden Fragen möglichst spontan und ehrlich zu antworten. Im ersten Abschnitt wurden demographische Daten, die Teilnahme an interkulturellen Trainings (Ja/Nein) sowie die Anzahl der Auslandsaufenthalte abgefragt.

Der zweite Abschnitt maß die Ausprägung der kognitiven, affektiven und verhaltensbezogenen Ebenen mithilfe des "Multigroup Ethnic Identity Measure" (MEIM) nach Phinney et al. (1999). In der MEIM weist eine mittlere interne Konsistenz α = 0,72 auf und enthält 23 Items, welche auf einer fünfstufigen Likert-Skala basieren (Phinney et al. 1999).

Der nächste Abschnitt erfasste die Dimensionen "kulturelle Empathie", "Offenheit", "soziale Initiative", "emotionale Stabilität" und "Flexibilität" mit der "*Multicultural Personality Questionnaire*" (MPQ), welche im Jahr 2000 von Van der Zee und Van Oudenhoven entwickelt wurde. Diese dient der Messung der interkulturellen Kompetenz der Probanden. Die MPQ enthält 91 Items, welche ebenfalls auf einer fünfstufigen Likert-Skala basieren. Sie weist eine hohe Reliabilität von α =0,87 auf.

Der letzte Abschnitt erfasste das Ausmaß der Ausländerfeindlichkeit der Befragten. Hierfür wurde eine gekürzte Fassung der *Skala aus dem Erhebungsinstrument zur Schülerbefragung des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen* von Wetzels, Gabriel und Pfeiffer verwendet. Die ursprüngliche Untersuchung aus dem Jahr 2000 hatte zum Ziel, die Integrationschancen und -probleme junger Aussiedler zu analysieren (Strobl und Kühnel 2000). Insgesamt wurde die Ausländerfeindlich-



keit über acht Fragen anhand einer vierstufigen Likert-Skala erhoben. Die interne Konsistenz fiel mit α = 0,50 fragwürdig bis gerade noch akzeptabel aus.

Analog zur Untersuchung von Zhang wurden die Befragten in Jüngere (jünger als 35 Jahre) und Ältere eingeteilt. Ein Auslandsaufenthalt wurde in Anlehnung an Genkova (2019) als ein Aufenthalt im Ausland von mehr als drei Monaten operationalisiert, da ab dieser Zeit relevante Effekte der Akkulturation auftreten.

3.3 Stichprobenbeschreibung

Bei der Akquise war es besonders wichtig, eine möglichst gleichmäßige Anzahl an Personen, die an interkulturellen Trainings teilgenommen haben und solchen, die noch nie ein interkulturelles Training besucht hatten, zu erreichen. Dementsprechend wurde ein Oversampling vorgenommen. Es wurden die Teilnehmenden eines Seminars "Grundlagen der Interkulturellen Kommunikation" an der Universität Passau gewählt, das sowohl kulturspezifisch, als auch kulturell allgemeine Inhalte aufgreift und dadurch sowohl sensibilisiert als auch Grundlagenwissen zu verschiedenen Kulturräumen schafft. Interaktionsorientierte Inhalte sind nicht vorgesehen. Die Befragten wurden jeweils unmittelbar nach Absolvieren des letzten Trainingsteils gebeten an der Umfrage teilzunehmen da sie alle an dem gleichen Training in geschütztem Umfeld teilgenommen hatten.

Die Vergleichsgruppe, welche aus interkulturell untrainierten Personen bestand ("Untrainierte"), wurde aus Studierenden anderer Fachrichtungen sowie dem Freundes- und Bekanntenkreis gebildet. So konnte ein Querschnitt aus verschiedensten Alters-, Bildungs- und Berufsgruppen erreicht werden. In dieser Befragung hatten 40% an einem oder (in der Vergangenheit dann) an mehreren interkulturellen Trainings teilgenommen. Demgegenüber standen 60% "Untrainierte". Von insgesamt etwa 130 verbreiteten Fragebögen konnten 101 in die Auswertung aufgenommen werden. Die Rücklaufquote betrug somit 78%.

57% der Probanden waren weiblichen, 44% männlichen Geschlechts, niemand hatte divers angegeben. Die Befragten waren zwischen 14 und 69 Jahre alt, wobei das Durchschnittsalter 27,68 Jahre betrug. 89 der 101 Probanden wurden in Deutschland geboren, 12 dagegen im Ausland. 95% waren deutscher, 5% anderer Nationalität. 60% der Probanden hatten das Abitur als höchsten Bildungsabschluss, 22% einen mittleren Bildungsabschluss, 8% ein abgeschlossenes Studium, 7% einen Hauptschulabschluss. 2% der Probanden hatten promoviert. 59% hatten noch nie längere Zeit im Ausland verbracht, 41% gaben an, schon mindestens einmal für mindestens drei Monate am Stück im Ausland gewesen zu sein. Die Länge der Aufenthalte reichte dabei von 3 Monaten bis hin zu 21 Jahren, wobei die Länge 6 Monate die höchste Häufigkeit aufwies. Generell konnten sich 88% gut vorstellen, einmal selbst im Ausland zu leben, nur 11% lehnten dies grundsätzlich ab.

4 Ergebnisse

Die Normalverteilung der untersuchten Merkmale wurde mit dem Komolgorov-Smirnov Test bestätigt.



4.1 Zusammenhang Alter – interkulturelles Training – Auslandsaufenthalt

Zunächst wird untersucht, ob zwischen dem Alter und der Teilnahme an interkulturellen Trainings (H1a) sowie zwischen dem Alter und der Tendenz, längere Zeit im Ausland zu verbringen (H1b), ein Zusammenhang besteht.

Die Kreuztabelle für H1a zeigt, dass 38 Personen (45,8%) der ersten Altersgruppe und zwei Personen (11,1%) der zweiten Altersgruppe an interkulturellen Trainings teilgenommen haben. Die prozentualen Verteilungen unterscheiden sich also erheblich voneinander. Daher kann auf einen statistischen Zusammenhang zwischen den Merkmalen Altersgruppe und interkulturelles Training geschlossen werden. Durch den Chi-Quadrat-Test wird nun überprüft, ob der Unterschied zwischen den Altersgruppen signifikant ist. Der Chi-Quadrat-Test zeigt ein hoch signifikantes Ergebnis $x^2(1) = 7,43; \ p < 0,01$. Es nehmen also signifikant mehr junge Leute an interkulturellen Trainings teil als ältere. H1a kann somit bestätigt werden.

H1b überprüft im Anschluss den Zusammenhang zwischen Alter und Auslandsaufenthalt. In der jüngeren Altersgruppe haben mit 88,6% deutlich mehr Befragte eine längere Zeit im Ausland verbracht, als in der älteren Vergleichsgruppe mit 12,5%. Die Signifikanz dieses Unterschieds wird im Anschluss erneut mit dem Chi-Quadrat-Test überprüft. Der Chi-Quadrat-Test zeigt ein hoch signifikantes Ergebnis $x^2(1) = 7,90; p < 0,01$, womit H1b bestätigt wird. In der jüngeren Altersgruppe haben mehr Personen bereits eine längere Zeit im Ausland verbracht.

4.2 Effekt interkultureller Trainings auf die drei Lernzielebenen interkultureller Kompetenz

Im Folgenden wird der Zusammenhang zwischen interkulturellen Trainings und den kognitiven, affektiven und verhaltensbezogenen Komponenten interkultureller Kompetenz untersucht. Hierfür werden über t-Tests drei Mittelwertvergleiche durchgeführt.

Zunächst wird H2a überprüft, welcher die Annahme zugrunde liegt, dass Personen, die bereits ein Training erhalten haben sich auf kognitiver Ebene bewusster mit anderen Kulturen auseinandersetzen:

Der t-Test (siehe Tab. 1) zeigt keinen signifikanten Unterschied in Bezug auf die kognitive Ebene (t(98) = 1,22; p = 0,27; r = 0,18) bei Personen mit interkulturellem Training (M = 3,27; SD = 0,65) und solchen, die kein Training absolviert haben (M = 3,09; SD = 0,75).

Anschließend wird geprüft, ob auf affektiver Ebene ein Unterschied zwischen Trainierten und Untrainierten vorliegt (H2b).

Wie Tab. 2 zeigt, ergibt der t-Test kein signifikantes Ergebnis (t(98) = 1.87; p = 0.06; r = 0.27). Es besteht kein signifikanter Unterschied auf affektiver Ebene zwischen trainierten (M = 3.5; SD = 0.61) und untrainierten Befragten (M = 3.08; SD = 0.76). Daher kann H2b nicht bestätigt werden.

Hypothese H2c untersucht schließlich, ob interkulturell Trainierte auf verhaltensbezogener Ebene stärkere Ausprägungen aufweisen als Untrainierte (Tab. 3).

Der t-Test zeigt, dass ein signifikanter Mittelwertunterschied vorliegt (t(98) = 2,45; p < 0,05). Interkulturell trainierte Teilnehmerinnen und Teilnehmern (M = 4,06;



Tab. 1 Kognitive Ebene im Vergleich "Trainierte" vs. "Untrainierte"

		Mittlere Standardfehler 95 % Konfidenzintervall der Diffe- Diffe- der renz	Untere	-0,11	-0.10
		r 95% Konfiden renz	Obere	0,46	0.46
		Standardfehle: der	Differenz	0,14	0.14
		Mittlere Diffe-	renz	1,21 98 0,22 0,17 0,14	0.14 0.21 0.17 0.14
		Sig. (2-	seitig)	0,22	0.21
		đf.		86	91.41
		Т		1,21	1.25
	Varianzen Varianzen Levene-Test der Varianzgleichsind sind heit	Signifikanz		0,48	1
	Levene-T heit	Щ		0,50	I
0	Varianzen sind	nicht gleich		ı	×
	Varianzen sind			×	ı
0				Ethnic- identity-	search



Standardfehler 95% Konfidenzintervall der Diffe-Obere renz Differenz Mittlere Differenz Sig. (2-seitig) đ Tab. 2 Affektive Ebene im Vergleich "Trainierte" vs. "Untrainierte" Levene-Test der Varianzgleichheit Signifikanz Varianzen gleich sind nicht Varianzen V sind s gleich r

Untere
-0,01

0,55

0,14

0,26

0,04

98 94,51

1,87

0,32

0,98

mation



Tab. 3 Verhaltensbezogene Ebene im Vergleich "Trainierte" vs. "Untrainierte"

		Standardfehler 95% Konfidenzintervall der Diffeder renz	Untere	90,0	0,07
		95 % Konfrenz	Obere	0,62	0,61
		Standardfehler der	Differenz	0,14	0,13
		Mittlere Diffe-	renz	0,34	0,34
		Sig. (2-	seitig)	0,02 0,34	0,01
		đţ		86	94,42
		Н		2,43	2,56
	Varianzen Varianzen Levene-Test der Varianzgleichsind sind heit	Signifikanz		0,10	I
,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,	Levene-Tes heit	Щ		2,84	I
	Varianzen sind	nicht gleich		ı	×
0	Varianzen sind	gleich		×	I
				Other_	group_ orientation



SD = 0,60) verhalten sich interkulturell kompetenter als die Untrainierten (M = 3,71; SD = 0,74). Trainierte treten aktiver mit Personen aus anderen Volksgruppen in Beziehung und tauschen sich mit diesen aus. Zudem verbringen diese Personen im Schnitt mehr Zeit mit kulturfremden Personen als solche, die nie an Trainings teilgenommen haben. H2c ist somit bestätigt.

4.3 Effekt interkultureller Trainings auf die interkulturelle Kompetenz

Wie erwähnt, sind insbesondere drei Eigenschaften in Bezug auf die interkulturelle Kompetenz einer Person von Bedeutung: Offenheit, Einfühlungsvermögen und Flexibilität. Die dritte Hypothese untersucht, inwieweit die relevanten Eigenschaften sich bei Menschen, die an Trainings teilgenommen haben, von jenen unterscheiden, die nie Teilnehmer eines interkulturellen Trainings waren. Dies wurde mittels t-Tests überprüft (siehe Tab. 4):

Für die Variable *Offenheit* zeigt der t-Test einen höchst signifikanten Mittelwertunterschied (t(98) = 4,42; p < 0,01; r = 0,37). Interkulturell Trainierte (M = 3,73; SD = 0,36) haben eine höhere Offenheit als untrainierte Personen (M = 3,36; SD = 0,45), eine unvoreingenommenere Wahrnehmung der kulturellen Unterschiede und Ähnlichkeiten und eine tolerantere Haltung gegenüber Neuem.

Der Mittelwertvergleich für die Variable *Einfühlungsvermögen* ist nicht signifikant (t(98) = 0.96; p = 0.34; r = 0.09).

Für die dritte Eigenschaft *Flexibilität* zeigt sich ein signifikanter Unterschied (t(98) = 2,30; p < 0,05; r = 0,19) zwischen Personen mit Training (M = 3,23; SD = 0,37) und Personen ohne Training (M = 3,04; SD = 0,42). Es besteht demnach ein Zusammenhang zwischen Flexibilität, sein eigenes Verhalten anzupassen und entsprechend auf neue und fremdartige Situationen zu reagieren und interkulturellen Trainings.

4.4 Zusammenhang Ausländerfeindlichkeit – interkulturelles Training

Schließlich wird der Zusammenhang zwischen Ausländerfeindlichkeit und interkulturellen Trainings betrachtet. Der t-Test, zeigt ein signifikantes Ergebnis $(t(98)=3,03;\ p<0,01;\ r=0,29;\ \text{Tab. 5})$. Teilnehmer von interkulturellen Trainings $(M=1,45,\ SD=0,44)$ weisen eine geringere Neigung zu Ausländerfeindlichkeit auf als interkulturell "Untrainierte" $(M=1,74,\ SD=0,51)$. Hypothese 4 wird somit bestätigt.

5 Diskussion

Die zentrale Fragestellung dieser Studie war, welche Zusammenhänge zwischen Trainings, die ohne prozessbegleitendes Coaching stattfinden, und interkultureller Kompetenz bestehen.

Es wurde gezeigt, dass jüngere Personen öfter an interkulturellen Trainings teilnehmen und mehr Zeit im Ausland verbringen. Dies kann womöglich dadurch begründet werden, dass jüngere Menschen bereits in einer zunehmend globalisierten



Tab. 4 T-Tests für Offenheit. Einfühlungsvermögen und Felxibilität

	Varianzen sind	Varianzen Varianzen sind sind	Levene-Test der Varianzgleichheit	Varianzgleich-							
	gleich	nicht gleich	Ħ	Signifikanz	Н	đţ	Sig. (2-	Mittlere Diffe-	ehler	95% Konfidenzintervall der Differenz	ervall der Diffe-
							seitig)	renz	Differenz	Obere	Untere
Offenheit	×	I	2,69	0,10	4,42	66	<0,001	0,37	80,0	0,54	0,20
	I	X	ı	ı	4,65	95,62	<0,001	0,37	0,08	0,54	0,21
Kulturelle	×	ı	0,27	0,60	0,95	66	0,34	80,0	0,08	0,25	-0,08
Empahtie	I	X	ı	1	0,97	88,42	0,33	80,0	0,08	0,25	-0,08
Flexibilität	×	ı	0,57	0,45	2,29	66	0,02	0,18	0,08	0,34	0,02
	ı	Х	1	1	2,35	90,06	0,02	0,18	0,07	0,34	0,02



Tab. 5 T-Test für Ausländerfeindlichkeit

	Mittlere Diffe-	seitig) renz Differenz Obere Untere	<0,05 0,29 0,09 -0,10 -0,49	-3.12 90.98 <0.05 0.29 0.09 -0.10 -0.48
	df		66	86,06
	Т		-3,04 99	-3,12
Levene-Test der Varianzgleich- heit	Signifikanz		0,12	ı
Leveni heit	ഥ		2,49	I
/arianzen Varianzen ind sind	nicht gleich		ı	×
Varianzen sind	gleich		Ausländer- x	feindlichkeit _



Gesellschaft aufgewachsen sind und in jungen Jahren in Kontakt mit anderen Kulturen gekommen sind. Analog attestiert Bittner (2003) der jüngeren Generation der westlichen Welt eine vergleichsweise hohe Offenheit im Vergleich zu älteren Generationen, trotz eines gewissen Ethnozentrismus. So kann es sein, dass jüngere Personen den Bedarf an interkultureller Handlungskompetenz in einem stärkeren Maße anerkennen. Es sind jedoch auch andere Einflussgrößen denkbar.

Die Möglichkeiten für international Studierende wurden in den letzten 20 Jahren extrem ausgebaut, was zu einem Anstieg der international Studierenden von 2 im Jahr 2000 auf 5,3 Mio. im Jahr 2017 geführt hat (UNESCO 2020). Interkulturelle Trainings als Weiterbildungsmaßnahme gewinnen insgesamt an Bedeutung (Genkova 2019). Es ist daher anzunehmen, dass die Ergebnisse dieser Studie lediglich eine Momentaufnahme darstellen und sich das Bewusstsein für interkulturelle Kompetenz übergreifend ausbreitet (vgl. Matveev 2017). Ebenso verhält es sich bei Auslandsaufenthalten, die im Berufsleben inzwischen gewünscht und gefordert werden, noch vor 20 Jahren aber eher eine Besonderheit waren (Barmeyer 2002). Eine Folgestudie sollte daher neben dem Alter und der Teilnahme an einem Training oder Auslandsaufenthalt auch die Motivation dazu mit in Betracht ziehen, wie es Holtbrügge und Engelhard (2016) für Auslandsaufenthalte in einer Ouerschnittsstudie (N=901) taten. Neben Erkenntnissen über die Wirkungen von Intergruppenkontakt konnten sie zeigen, dass die Motivation etwas über eine Kultur zu lernen oder den eigenen Horizont zu erweitern, sowie die Motivation eine bestimmte Universität zu besuchen positiv mit der interkulturellen Kompetenz zusammenhingen, während die Motivation eine gute Zeit zu haben negativ mit der Kompetenz zusammenhing. Karriereorientierte Motivation hatte keinen Zusammenhang mit der Kompetenz. Zukünftige Studien sollten diesen Faktor in ihre Überlegungen miteinbeziehen.

Zudem wurden die Zusammenhänge zwischen interkulturellen Trainings und den für interkulturelle Handlungskompetenz wichtigen kognitiven, affektiven und verhaltensbezogenen Faktoren untersucht. Die Analyse ergab keine signifikanten Unterschiede auf kognitiver oder affektiver Ebene. Für die verhaltensbezogene Ebene wurde jedoch ein signifikanter Unterschied gezeigt. Dabei muss berücksichtigt werden, dass es sich bei der erhobenen Studie um eine Selbstbeurteilung handelt, die lediglich die subjektive Meinung der Befragten widerspiegelt. Dennoch stellt sie einen annehmbaren Prädikator für späteres Verhalten dar (Orazbayeva et al. 2016). Diese Ergebnisse lassen darauf schließen, dass einmalige ein- bis zweitägige Trainings alleine nicht mit einer langfristigen Wissens- und Einstellungsänderung zusammenhängen. Es bedarf weiterer Maßnahmen, um die Inhalte der Trainings nachhaltig bei den Teilnehmern zu festigen. Zwar ist ein erster Erfolg der Trainings in Bezug auf interkultureller Handlungskompetenz bei der verhaltensbezogenen Komponente anzunehmen, dieser könnte jedoch in Kombination mit signifikanten nachhaltigen Verbesserungen auf kognitiver und affektiver Ebene deutlich erhöht werden.

Kraut (2003) führt an, dass die Änderung von Einstellungen ein deutlich komplexerer und langfristigerer Prozess ist als die Anpassung von Verhalten. Es konnte dennoch eine niedrigere Ausländerfeindlichkeit bei Trainierten im Vergleich zu den untrainierten Teilnehmenden gefunden werden. Dies steht im Konflikt damit, dass auf affektiver und kognitiver Ebene keine signifikanten Unterschiede gefunden werden konnten. Betrachtet man die modernen Theorien zur Bildung von Vorurteilen



und negativen Einstellungen gegenüber der Outgroup, wie Pettigrew (2016) sie in einer Zusammenfassung seiner Forschungsergebnisse elaboriert, sollte man annehmen, dass die Eigenschaften unvoreingenommen und positiv Menschen aus anderen Kulturen gegenüber zu sein und sich aktiv mit der eigenen und fremden kulturellen Prägung auseinanderzusetzen stark mit der Ausprägung negativer Einstellungen zu Immigranten zusammenhängt. Sowohl die affektive als auch die kognitive Dimension basieren auf der sozialen Kategorisierung, der Salienz einer bestimmten Kategorie und der Verfügbarkeit von Ressourcen kulturell verankerte negative Prädispositionen aktiv zu verarbeiten (Pettigrew 2016). Intergruppenkontakt als wichtiges Konzept zur Reduktion negativer Einstellungen (Pettigrew 2016) kommt bei einem rein informationsorientierten Training als Erklärung logischerweise nicht in Frage. Hier sollte in Betracht gezogen werden, dass ein Training möglicherweise nicht zwangsweise mit einer Einstellungsänderung zusammenhängt, sondern mit einer Sensibilisierung für politisch korrekte Äußerungen und Verhaltensweisen.

Aus einer wirtschaftspsychologischen Perspektive wird zwar stets ein Bezug zum tatsächlichen Verhalten im Sinne der prädiktiven Validität gesucht (Kanning 2019). Dennoch zeigen Studien zu Einstellungen zu kultureller Vielfalt (z.B. Kauff et al. 2019; Gutentag et al. 2018), dass langfristige Änderung von kulturellen Einstellungen sowohl in Unternehmen, als auch in der Lehre zu nachhaltig besseren Ergebnissen führen. Dies kann beispielsweise durch auf das Training folgende prozesshafte Maßnahmen wie Coachings erreicht werden. Um nachhaltige, sprich langfristige Effekte zu untersuchen, sollten zukünftige Studien Längsschnitt-Designs in Betracht ziehen. Dies würde es darüber hinaus ermöglichen kausale Zusammenhänge zu beobachten.

Die Untersuchung der Charaktereigenschaften "Offenheit", "Einfühlungsvermögen" und "Flexibilität", welche für interkulturelle Handlungskompetenz von großer Bedeutung sind, zeigt bei zwei der Eigenschaften Unterschiede. So zeigten Trainingsteilnehmerinnen und Teilnehmer eine offenere Haltung gegenüber Fremdkulturellem und flexiblere Reaktionen auf Neues als diejenigen, die kein Training absolviert hatten. Für das Konstrukt Offenheit sind die gleichen Bedenken bezüglich sozial erwünschten Antwortverhaltens relevant wie für die Ausländerfeindlichkeit. Auf der anderen Seite zeigten Meleady und Seger (2017) in einem experimentellen Studiendesign, dass die Auseinandersetzung mit der Outgroup auch kurzfristig dazu beiträgt die Offenheit gegenüber dieser Gruppe zu erhöhen und negative Einstellungen abzubauen, sowie Vertrauen zu bilden. Um einen solchen Effekt auszuschließen, wären implizite Assoziationstests eine mögliche Option für zukünftige Studien.

Für die vorliegende Studie gelten einige weitere Limitationen. Aus dem querschnittlichen Design ergibt sich, dass Aussagen über kausale Zusammenhänge nicht getroffen werden können. Darüber hinaus ist die Stichprobe vergleichsweise klein. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass sich die Ergebnisse reibungslos auf einen Arbeitskontext übertragen lassen. Es sollte angemerkt werden, dass unter der Prämisse, dass eine Messung der Kompetenz eine angemessene Operationalisierung des Trainingserfolges darstellt, die grundlegenden Zusammenhänge vergleichbar sind. Es ist jedoch davon auszugehen, dass Kontextfaktoren, wie eine Familie, die Auslandsaufenthalte verhindert, zu unterschiedlichen Ergebnissen führen würden. Zukünftige Studien sollten daher ein vergleichendes Evaluationsdesign



in Betracht ziehen und Teilnehmende eines wirtschaftlich orientierten Trainings mit und ohne Coaching vergleichen, sowie eine Kontrollgruppe. Zuletzt ist der Aspekt der sozialen Erwünschtheit zu diskutieren. Für das Konstrukt Ausländerfeindlichkeit ist anzunehmen, dass eine verstärkte Tendenz zu sozial erwünschten, politisch korrekten Antworten vorlag. Diese könnte auch die geringe interne Konsistenz der Messung erklären. Eine differenziertere Betrachtung des Konstruktes würde sowohl dieses Problem lösen als auch detailliertere Aussagen über Zusammenhänge mit interkulturellen Trainings ermöglichen. Für zukünftige Studien wird daher vorgeschlagen eine detailliertere Betrachtung der Ausländerfeindlichkeit und möglicherweise unterschiedlicher Trainingstypen vorzunehmen. Dies wäre besonders vor dem Hintergrund von Diversitätseinstellungen als Prädiktor für Team-Performance (Van Dick und Stegmann 2016) relevant.

Obwohl diese Studie in einem universitären Kontext durchgeführt wurde, weist das untersuchte Training viele Äquivalenzen mit Trainings im wirtschaftlichen Kontext auf. So fand es vom restlichen Lehrplan unabhängig, sozusagen *off-the-job* statt, war eine geschlossene Einheit, und befasste sich mit allgemeinen und kulturspezifischen, informationsorientierten Inhalten, was laut Bittner (2003) der üblichen wirtschaftlichen Praxis entspricht. Es wird daher angenommen, dass die Ergebnisse auf einen wirtschaftlichen Kontext übertragbar sind, mit Ausnahme der Aussagen zu den Altersgruppen, da hier andere Kontextfaktoren zu erwarten sind.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass interkulturelle Trainings mit Unterschieden in der interkulturellen Kompetenz der Teilnehmenden zusammenhängen. Es konnte gezeigt werden, dass diejenigen Teilnehmenden, die ein informationsorientiertes interkulturelles Training absolviert hatten, eine höhere Offenheit und Flexibilität, sowie bessere Werte in der verhaltensbezogenen Lernzielebene und niedrigere Ausprägungen von Ausländerfeindlichkeit zeigten. Jedoch können durch ein Training nicht alle relevanten Eigenschaften und Bereiche für interkulturelle Handlungskompetenz gefördert werden. Die Untersuchten zeigten keine Unterschiede hinsichtlich der kulturellen Empathie, sowie auf der affektiven und kognitiven Lernzielebene. Es ist anzunehmen, dass es dazu langfristiger Begleitmaßnahmen bedarf. Ein Training ist vor allem als Vorbereitung und Ausgangspunkt für diese geeignet. Erste positive Ergebnisse müssen dann im Weiteren aufgegriffen, ausgebaut und in die Praxis umgesetzt sowie in ständiger Reflexion einer Prüfung unterzogen werden. Interkulturelle Trainings ohne prozessbegleitende Coachings sind also zu einem gewissen Grad sinnvoll, aber nicht darüber hinaus. Die Sinnhaftigkeit und der Effekt der Maßnahme kann allerdings in Kombination mit längerfristig angelegten Weiterbildungsmaßnahmen deutlich verbessert werden. Daher sollten Unternehmen zukünftige integrierte Lernkonzepte einsetzen, um ihre Mitarbeiter optimal auf eine interkulturelle Arbeitssituation vorzubereiten. Für den Bildungskontext gelten diese Aussagen analog. Hier stellen Mentoring Programme (Begleitung des Mentees durch ein erfahrenes Peer Mitglied) ein probates Mittel für begleitende Maßnahmen von einzelnen Trainings oder Programmen dar. Entscheidender als die Ausgestaltung einer begleitenden Maßnahme ist laut Bittner (2008), dass prozessbegleitende Reflexionsphasen unter Anleitung bereits bei der Konzeption eines Trainings berücksichtigt werden.



Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de.

Literatur

- Barmeyer, C. (2010). Interkulturalität. In C. Barmeyer, P. Genkova & J. Scheffer (Hrsg.), *Interkulturelle Kommunikation und Kulturwissenschaft: Grundbegriffe, Wissenschaftsdisziplinen, Kulturräume* (2. Aufl. S. 129–155). Passau: Stutz.
- Barmeyer, C.I. (2002). Interkulturelles Coaching. In C. Rauen (Hrsg.), Handbuch Coaching (2. Aufl. S. 199–231). Göttingen: Hogrefe.
- Bergmann, G. (2003). Bildungscontrolling Transfer Evaluation. In L. Hofmann (Hrsg.), *Innovative Weiterbildungskonzepte. Trends, Inhalte und Methoden der Personalentwicklung in Unternehmen* (3. Aufl. S. 267–279). Göttingen: Hogrefe.
- Bittner, A. (2003). Interkulturelles Training: Mehr Schein als Sein? In L. M. Hofmann & E. Regnet (Hrsg.), *Innovative Weiterbildungskonzepte. Trends, Inhalte und Methoden der Personalentwicklung in Unternehmen* (3. Aufl. S. 113–123). Göttingen: Hogrefe.
- Bittner, A. (2008). Damit muss man eben leben psychologische Barrieren bei interkulturellen Trainings. Wirtschaftspsychologie aktuell, 1, 28–31.
- Bolten, J. (2001). Interkulturelles Coaching, Mediation, Training und Consulting als Aufgaben des Personalmanagements internationaler Unternehmen. In A. Clermont (Hrsg.), *Strategisches Personalmanagement in globalen Unternehmen* (S. 909–926). München: Vahlen.
- Bolten, J. (2006). Interkultureller Trainingsbedarf aus der Perspektive der Problemerfahrungen entsandter Führungskräfte. *Interkulturelles Lernen/Interkulturelles Training*, 6, 57–75.
- Crisp, R.J., & Turner, R.N. (2012). The imagined contact hypothesis. In *Advances in experimental social psychology* (Bd. 46, S. 125–182). New York, Boston, London, Oxford: Academic Press.
- Geeraert, N., & Demes, K. (2012). The impact of living abroad: research report. University of Essex
- Genkova, P. (2016). Experience abroad and its relation to intercultural competence and cross-cultural tolerance. *International Journal of Business and Management*, 11(5), 1–11.
- Genkova, P. (2019). Interkulturelle Wirtschaftspsychologie. Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
- Götz, K. (2000). Management-Training bei DaimlerChrysler. In M. Welge, K. Häring & A. Voss (Hrsg.), *Management Development* (S. 327–345). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Gudykunst, W. B., & Hammer, M. R. (1983). Basic training design: approaches to intercultural training. In D. Landis & R. W. Brislin (Hrsg.), *Issues in the theory and design*. Handbook of intercultural training, (Bd. 1, S. 118–154). Elmsford: Pergamon.
- Gutentag, T., Horenczyk, G., & Tatar, M. (2018). Teachers' approaches toward cultural diversity predict diversity-related burnout and self-efficacy. *Journal of Teacher Education*, 69(4), 408–419.
- Holtbrügge, D., & Engelhard, F. (2016). Study abroad programs: Individual motivations, cultural intelligence, and the mediating role of cultural boundary spanning. Academy of Management Learning & Education. 15(3), 435–455.
- Kanning, U.P. (2019). Standards der Personaldiagnostik. Göttingen: Hogrefe.
- Kauff, M., Stegmann, S., van Dick, R., Beierlein, C., & Christ, O. (2019). Measuring beliefs in the instrumentality of ethnic diversity: Development and validation of the Pro-Diversity Beliefs Scale (PDBS). Group Processes & Intergroup Relations, 22(4), 494–510.
- Kauffeld, S. (2016). *Nachhaltige Personalentwicklung und Weiterbildung*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer.



- Kiechl, R. (1997). Interkulturelle Kompetenz. In E. Kopper & R. Kiechl (Hrsg.), Globalisierung: Von der Vision zur Praxis (S. 11–30).
- Kirkpatrick, D.L. (1975). Techniques for evaluating training programs. In D.L. Kirkpatrick (Hrsg.), *Evaluating training programs*. Alexandria: ASTD.
- Kirkpatrick, D.L., & Kirkpatrick, J.D. (2006). Evaluating training programs. The four levels (3. Aufl.). New York: McGraw-Hill.
- Kraut, S. (2003). Interkulturelle Kompetenz durch interkulturelles Training? Eine kritische Analyse ausgewählter Studien zur Effektivität interkultureller Trainings. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Passan.
- Matveey, A. (2017). Describing intercultural competence. In *Intercultural competence in organizations* (S. 3–26). Cham: Springer.
- Meleady, R., & Seger, C. R. (2017). Imagined contact encourages prosocial behavior towards outgroup members. Group Processes & Intergroup Relations, 20(4), 447–464.
- Neugebauer, M., Heublein, U., & Daniel, A. (2019). Studienabbruch in Deutschland: Ausmaß, Ursachen, Folgen, Präventionsmöglichkeiten. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 22(5), 1025–1046.
- Orazbayeva, B., Baaken, T., & Meerman, A. (2016). Intercultural knowledge transfer in teams. Findings based on a case study. https://www.researchgate.net/publication/305640163_Intercultural_Knowledge_Transfer_in_Teams_-_Findings_Based_on_a_Case_Study. Zugegriffen: 16. Juni 2020.
- Pettigrew, T.F. (2016). In pursuit of three theories: authoritarianism, relative deprivation, and intergroup contact. *Annual review of psychology*, 67, 1–21.
- Phinney, J., Roberts, R., Masse, L., Chen, Y., Roberts, C., & Romero, A. (1999). The structure of ethnic identity in young adolescents from diverse ethnocultural groups. *Journal of Early Adolescence*, 19, 301–322
- Regnet, E., & Hofmann, L.M. (2003). Mit Weiterbildung die Wettbewerbsfähigkeit steigern. "Lernen ist wie Rudern gegen den Strom, wer aufhört, der treibt zurück". In L. Hofmann & E. Regnet (Hrsg.), Innovative Weiterbildungskonzepte. Trends, Inhalte und Methoden der Personalentwicklung in Unternehmen (3. Aufl. S. 13–125). Göttingen: Hogrefe.
- Rozkwitalska, M., Chmielecki, M., Przytula, S., Sulkowski, L., & Basinska, B.A. (2017). Intercultural interactions in multinational subsidiaries. *Baltic Journal of Management*, 12, 214–239.
- Stegmann, S. (2011). Engaging with diversity of social units: A social identity perspective on diversity in organizations (Doctoral dissertation).
- Strobl, R., & Kühnel, W. (2000). Dazugehörig und ausgegrenzt. Analysen zu Integrationschancen junger Aussiedler. Weinheim: Juventa.
- Thomas, A., & Simon, P. (2007). Interkulturelle Kompetenz. In G. Trommsdorff & H.-J. Konradt (Hrsg.), *Anwendungsfelder der kulturvergleichenden Psychologie*. Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C Theorie und Forschung. Serie 7 Kulturvergleichende Psychologie, (Bd. 3, S. 135–177). Göttingen: Hogrefe.
- UNESCO (2020). Education: outbound internationally mobile students by host region. http://data.uis.unesco.org/Index.aspx?queryid=172. Zugegriffen: 16. Juni 2020.
- Uslucan, H. H., & Brinkmann, H. U. (Hrsg.). (2013). Dabeisein und dazugehören: Integration in Deutschland. Wiesbaden: Springer.
- Van der Zee, K. I., & Van Oudenhoven, J. P. (2000). The multicultural personality questionnaire: a multidimensional instrument of multicultural effectiveness. European Journal of Personality, 14, 291–309.
- Van Dick, R., & Stegmann, S. (2016). Diversity, Social Identity und Diversitätsüberzeugungen. In Handbuch Diversity Kompetenz (S. 3–15). Wiesbaden: Springer.
- Zhang, X., & Zhou, M. (2019). Interventions to promote learners' intercultural competence: a meta-analysis. *International Journal of Intercultural Relations*, 71, 31–47.
- Zhang, L. (2016). *Intercultural competence development: the perceptions of Chinese visiting scholars so-journing abroad.* Doctoral dissertation, University of Nottingham.

Publisher's Note Springer Nature remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.





FORUM



Zwischen normativer Enthaltsamkeit und empirischem Historismus

Überlegungen zu einer Geschichtsschreibung der Erwachsenenbildung im Anschluss an 100 Jahre Volkshochschulen

Andreas Seiverth

Eingegangen: 29. Oktober 2020 / Überarbeitet: 29. Oktober 2020 / Angenommen: 3. November 2020 © Der/die Autor(en) 2020

Zusammenfassung Der Beitrag interpretiert das Erscheinen eines in methodischer Hinsicht originellen Jubiläumsbandes zur einhundertjährigen Geschichte der Volkshochschulen in Deutschland als Impuls für eine mögliche Innovation der Geschichtsschreibung zur Erwachsenenbildung. Zunächst werden die methodologischen Konstruktionsprinzipien einer mit Empirie gesättigten narrativen Geschichtsschreibung und der sie strukturierenden theoretischen Begriffe beschrieben. Ausgehend von dem praktisch-moralischen Interesse des Buches, eine affirmative Traditionsgeschichte der Volkshochschulen darzustellen, skizziert der Beitrag die Idee einer historischnormativen Geschichtsschreibung. Dazu wird die Verankerung der Erwachsenenbildung in der Weimarer Verfassung mit der Revolutionsgeschichte 1918/19 kontextualisiert und hieraus der normative Gehalt der (teilweisen) Revolutionierung des Bildungssystems des Deutschen Reiches rekonstruiert.

Schlüsselwörter Methodenreflexion · Historische Forschung zur Erwachsenenbildung · Empirische Geschichtsschreibung · Normative Grundlagen der Erwachsenenbildung

A. Seiverth (⊠)

Werkstatt Kritische Bildungstheorie, Ruhpolding, Deutschland E-Mail: a.seiverth@werkstatt-kritische-bildungstheorie.de

Published online: 25 November 2020



Between normative restraint and empirical historism

Thoughts on the historiography of adult education and the 100th anniversary of *Volkshochschule* in Germany

Abstract This article regards the publication of a text-foto-volume on the 100-year-history of the German *Volkshochschule* as an impulse for a possible innovation of writing history of adult education. First, the methodological principles of a both empirical and narrative historiography and its terminology will be described. Departing from a pragmatic moral intention of the book to present an affirmative history of the *Volkshochschule*, the article suggests a historical-normative historiography. Thereafter, the political consolidation of adult education in the Weimar constitution is related to the history of the revolution of 1918/19. This allows to reconstruct the normative status of the (partial) revolution of the educational system of the German Reich.

Keywords Reflection on methods · Historical research · Empirical historiography · Normative foundation of adult education

1 Ein originelles Geschichtsbuch

Die Volkshochschulen in Deutschland haben sich im Jahr 2019 die Gelegenheit zur öffentlichen publizistischen Selbstdarstellung ihrer Geschichte und ihrer Erfolge nicht entgehen lassen, die sich für sie dadurch bot, dass vor 100 Jahren "das Volksbildungswesen, einschließlich der Volkshochschulen" im Grundrechteteil der "Verfassung des Deutschen Reiches" (Weimarer Verfassung) vom 11. August 1919 in Art. 148 Abs. 4 verankert worden ist: "Das Volksbildungswesen, einschließlich der Volkshochschulen, soll von Reich, Ländern und Gemeinden gefördert werden." Die herausragende verfassungsrechtliche Stellung, die die Volkshochschulen als einzige explizit genannte Organisationsform des "Volksbildungswesens" im "Schatten" der heftigen politischen Auseinandersetzungen um den "Weimarer Schulkompromiss" erlangt haben, ist der Ausgangspukt für eine historische Kontinuitätsgeschichte, die die deutschen Volkshochschulen im vergangenen Jahr mit einem großen Festakt in der Frankfurter Paulskirche und der Veröffentlichung eines konzeptionell und methodisch originellen Geschichtsbuchs gefeiert haben (Schrader und Rossmann 2019).²

Die Originalität liegt zunächst darin, dass es den Herausgebern gelungen ist, über hundert den Volkshochschulen verbundene Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, zahlreiche Leitende und Mitarbeitende an Volkshochschulen sowie einzelne Politikerinnen und Politiker zur Mitarbeit zu gewinnen und dadurch das Konzept einer

² Gegenüber diesem opulenten Jubiläumsband nimmt sich der kleine Band höchst bescheiden aus, der zum 75. Jubiläum erschien, sich aber noch einen programmatischen Titel traut, vgl. Nuissl und Tietgens (1995).



¹ Ich verwende im Folgenden "Das Volksbildungswesen, einschließlich der Volkshochschulen" als feststehende Bezeichnung für die Erwachsenenbildung einschließlich aller ihrer Träger und Organisationsformen.

kollektiven, gemeinschaftlich verantworteten Geschichtsschreibung zu realisieren. Die methodische Voraussetzung dafür war die Entscheidung, dem ehrfurchtgebietenden Anlass eines 100-jährigen Jubiläums in einer dezidiert nicht-monumentalen literarischen Form zu entsprechen, indem die Kontinuitätsgeschichte gleichsam in einzelne Elemente zerlegt wurde, um sie - so der Untertitel - in "100 Geschichten ihres Alltags" zu erzählen. Durch diesen Kunstgriff wird die 100-jährige Geschichte in einen 100 Stimmen umfassenden "Erzählchor" und in ebenso viele historische bzw. historiographische Miniaturen transformiert. Das Strukturprinzip dieser Darstellungsform bestand darin, für jeweils ein Jahr ein ausgewähltes singuläres "Ereignis" aus der Geschichte der Volkshochschulen und der Zeitgeschichte zu präsentieren. In diesem Ereignis, oftmals in einem biographischen Porträt von Akteurinnen und Akteuren verdichtet, soll sich eine pädagogische Praxis, eine programmatische Intention, eine verbandspolitische Entwicklung und nicht zuletzt der gesetzlich-politische Rahmen der Volkshochschule in Deutschland wie in einem Prisma spiegeln. An historischen Zeugnissen konnten die Autorinnen und Autoren auf Fotos, Interviews, Zeitungsartikel, Plakate, Filme, Grafiken und Textdokumente zurückgreifen, die aber erst dadurch zu uns sprechen und reden, dass sie zu Elementen unterschiedlicher und frei gewählter literarischer Darstellungsformen werden.

2 Erzählungen in vielfältigen literarischen Darstellungsformen

Es sind, wie die Herausgeber betonen und in einer luziden Einleitung rechtfertigen, allesamt Erzählungen, die sich *zu einem Teil* im Stil historischer und oftmals anregend spannender Kurzreportagen präsentieren, wie etwa die erste und sozusagen grundlegende "dramatische Erzählung in drei Akten" von Josef Schrader darüber, wie 1919 das "Volkshochschulwesen, einschließlich der Volkshochschulen" Eingang in den Verfassungstext gefunden hat. Oder auch der Bericht über den Sprengstoffanschlag auf die 1999 in der Saarbrücker Volkshochschule gezeigte Wanderausstellung "Vernichtungskrieg. Verbrechen der Wehrmacht 1941 bis 1944", erzählt von der damaligen Leiterin Sigrid Schöll (Das Attentat auf die Wehrmachtausstellung in Saarbrücken, S. 200–201).

Besonders anschaulich wird dabei auch die Gleichzeitigkeit von Ereignissen in den beiden deutschen Staaten der Nachkriegsära, wie etwa jene zwischen dem Gründungstag des Deutschen Volkshochschulverbandes in West-Berlin und dem von sowjetischen Panzern niedergeschlagenen Arbeiteraufstand in Ost-Berlin am 17. Juni 1953 (Heidi Staschen: Wir haben gesehen, wie die Panzer aufgefahren sind, S. 100–101). Und wie ein Echo aus der jüngeren Vergangenheit, das in unsere unmittelbare Gegenwart hineinhallt, liest sich die Geschichte über die 1973 etablierten Sprach- und Integrationsbildungskurse an der Volkshochschule Jena, als chilenische Flüchtlinge in der DDR eintrafen, die nach dem vom US-amerikanischen CIA unterstützten Militärputsch gegen den sozialistischen Präsidenten Salvador Allende ihre Heimat verlassen hatten (Gudrun Luck: Deutschunterricht für chilenische Flüchtlinge, S. 144–145).

Zu einem anderen Teil sind es aber auch fiktionale Erzählformen, zum Beispiel der fiktionale Monolog eines Arbeiters über seine Motive zur Teilnahme an einem



Volkshochschulkurs im Jahr 1920 (Christine Zeuner: Das pädagogische Laboratorium Dreißigacker, S. 26–27) oder der fiktive Brief von Theodor Bäuerle aus der Gestapo-Haft. Der frühere Leiter der Stuttgarter Volkshochschule, der in diesem Brief aus dem Jahr 1942 Rechenschaft ablegt, habe, so wird fiktional erzählt, "eine Zeit lang gehofft, ja sogar fest geglaubt, die Volksbildungsbewegung [...] könne auf dem ideologischen Boden des neuen Regimes fortgeführt werden" (Dagmar Mikasch-Köthner: Ein ungeschriebener Brief aus der Gestapohaft, S. 72–73). Die Realität von Verfolgung und Terror gegenüber den Wenigen, die die Kraft zum Widerstand gegen den Nationalsozialismus aufbrachten, tritt den Leserinnen und Lesern dann noch einmal in dem Porträt Adolf Reichweins, der im Schauprozess vor dem Volksgerichtshof am 20. Oktober 1944 gezeigt wird, bewegend vor Augen. Noch am selben Tag wurde Reichwein in Plötzensee hingerichtet (Ullrich Amlung: Pädagoge im Widerstand, S. 76–77).

In eindrücklicher Weise werden die Perspektiven der handelnden Akteure und ihre Intentionen, für die sie selbst nicht mehr sprechen können, dadurch zur Geltung gebracht, dass wir beispielsweise in Form eines fiktiven Tagebucheintrags nicht nur zu Zeugen ihrer Reflexionen und Probleme, sondern auch zu ihren Gesprächspartnern werden. Dadurch könnten sich die Leserinnen und Leser aufgefordert fühlen, sich an der Bearbeitung und Lösung von Problemen zu beteiligen, die zum Teil bis heute nicht erledigt sind. So reflektiert Willy Strzelewicz, der erste Leiter der 1957 gegründeten Pädagogischen Arbeitsstelle (PAS), aus der 1994 das DIE hervorgeht, im Jahr 1959: "Seit zwei Jahren [...] beschäftigt mich die Frage, wie wir Volkshochschulen helfen können, die richtigen Mitarbeiter für steigende Hörerzahlen zu gewinnen. Die Erwachsenenbildung hat diese Frage bisher auffallend vernachlässigt" (Josef Schrader: Geburtsstunde der Falkensteiner Seminare, S. 112–113). In der Marginalspalte zu diesem fiktiven Tagebucheintrag ist das Wort "Professionalisierung" gesetzt worden – und damit der thematische Fokus des Ereignisses benannt.

3 Theoretische Interpretationsebene durch analytische Begriffsarbeit

Diese jedem Beitrag beigegebenen thematisch-inhaltlichen Begriffe ergeben ein sozusagen "historisch gesättigtes" Begriffs- und Beschreibungsvokabular, durch welches das inhaltliche Programmangebot und die institutionell-organisatorische Entwicklung der Volkshochschulen, ihre bildungspolitische und bildungstheoretische Programmatik und mit einem besonderen Nachdruck auch die verbandspolitische Entwicklung erkennbar wird. Erst durch diese analytische Begriffsarbeit erhalten die einzelnen historisch verbürgten Ereignisgeschichten eine theoretische Interpretationsebene, durch die es möglich wird, "im Singulären das Allgemeine der Geschichte der Volkshochschulen", wie es in der Einleitung heißt (S. 14), sichtbar zu machen. Dieses Allgemeine wird auch greifbar in der Fähigkeit der Volkshochschulen, auf gesellschaftliche Entwicklungen und Problemlagen mit neuen Programmund Angebotsstrukturen zu reagieren. Doch dass in dieser institutionellen Reaktionsund Wandlungsfähigkeit allein kein hinreichendes Erfolgskriterium für die Zukunft der Volkshochschulen liegt, zeigt sich in dem am Ende der Einleitung von den Herausgebern konstatierten, erklärungsbedürftigen Paradoxon, dass die Volkshoch-



schulen trotz ihrer historischen Erfolgsgeschichte "unablässig um ihre Legitimation ringen" müssen (S. 18) und der "Bedarf an Legitimationsarbeit [...] ungebrochen [ist]" (S. 20). Dieses Paradoxon, das die Volkshochschulen mit den von den Kirchen verantworteten Einrichtungen für Erwachsenenbildung teilen, ist gewissermaßen der Stachel in ihrem kulturellen Gedächtnis, als dessen Grundriss man diesen Band auch lesen darf.

4 Eine Einladung, die Traditionsgeschichte der Volkshochschulen fortzusetzen

Dass dieser Widerspruch zwischen Erfolgsgeschichte und Legitimationsunsicherheit im Kontext einer sozusagen verfassungspolitisch inspirierten Geschichtsschreibung mit aller Schärfe zu Bewusstsein kommt, betrachte ich als einen besonderen Gewinn dieses eindrucksvollen Zeugnisses einer kollektiven Erinnerungsarbeit. Und aus der institutionellen Binnensicht der Volkshochschulen ist es gewiss auch legitim, dass sie den verfassungspolitischen Erfolg, in der Weimarer Verfassung explizit genannt worden zu sein, als Ausgangspunkt und Impuls für die historische Konstruktion einer 100-jährigen Kontinuitätsgeschichte in Anspruch nehmen. Doch die tatsächliche historische Wirksamkeit dieses verfassungspolitischen Erfolges beschränkt Josef Schrader in seiner instruktiven Ereignisgeschichte völlig zurecht darauf, dass der Artikel 148 Absatz 4 in den Jahren nach 1919 zwar einerseits "einen historisch beispiellosen Gründungsschub der Volkshochschulen" gestützt hat; zugleich merkt er aber auch ebenso kurz wie etwas rätselhaft an, dass mit der Verfassung "eine Hoffnung auf spätere Erfüllung" verbunden sei. Doch: "Diese Erfüllung steht für die Erwachsenenbildung noch aus" (S. 25). Eine Hoffnung, deren Erfüllung noch aussteht, lässt sich mit einer berühmt gewordenen Idee von Ernst Bloch als "ein noch unabgegoltenes Erbe" verstehen, als ein noch einzulösendes Versprechen. In etwas kleinerer begrifflichen Münze wäre sie auch als Frage zu verstehen, ob und warum uns ein Ereignis, das weit zurückliegt, "etwas angeht". Diese Frage beantwortet der Jubiläumsband zwar nicht, aber er will mit seiner Konzeption, 100 Geschichten zu erzählen. besonders den Mitarbeitenden der Volkshochschulen, darüber hinaus aber auch den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern und allen anderen, die sich der Volkshochschule verbunden wissen, Anknüpfungs- und Identifikationsmöglichkeiten dafür bieten, "sich in eine Tradition zu stellen, in der sie arbeiten und lernen möchten und die sie weiterentwickeln können" (S. 12).

Was die Herausgeber in ihrer Einleitung als eine historiographisch und wissenschaftlich legitime Darstellungsmethode und auch als eine kompensatorische Reaktion auf das Fehlen einer umfassenden "Gesellschaftsgeschichte der Volkshochschulen" rechtfertigen, erweist sich in seinem praktisch-politischen Sinn als eine Einladung, sich in die Traditionsgeschichte der Volkshochschulen "einzuschreiben" und sie dadurch fortzusetzen.

Ich lese daher diese vielstimmige und vielschichtige Erzählung der Geschichte der Erwachsenenbildung als implizite Aufforderung und auch als ein politisches Plädoyer, es nicht bei der Konstatierung einer paradoxen, zu ermüdender Legitimationsarbeit zwingenden aktuellen Situation zu belassen. Dafür genügt es jedoch nicht,



ja man wird mit einigen Gründen schon die Möglichkeit bezweifeln dürfen, "sich in eine Tradition zu stellen", weil dies einen kritisch-reflektierenden und einen wertund sinnkonstitutiven hermeneutischen Aneignungsprozess voraussetzt, der eine begründete Stellungnahme, ein moralisches "Sich-verhalten-müssen" zu der erzählten Geschichte impliziert.

5 Skizze zur Idee einer historisch-normativen Geschichtsschreibung

Ich möchte daher eine weiterführende Interpretationsperspektive vorschlagen, indem ich die Idee einer historisch-normativen Geschichtsschreibung – also eine Erinnerungsarbeit – der Erwachsenenbildung zu skizzieren versuche. Ihr liegt die Intuition und Überzeugung zugrunde, die sich jedoch erst durch die konkrete Rekonstruktionsarbeit als theoretische Voraussetzung begründen lässt, dass sich in den Institutionen und in der Praxis des "Volksbildungswesens", also der Erwachsenenbildung (die schon allein aus historiographischer Sicht nicht mit "Weiterbildung" und "Lebenslangem Lernen" zu identifizieren ist) ein *normativer Gehalt verkörpert* findet.³ Für diese Rekonstruktionsarbeit ist eine Erweiterung der historischen Interpretationsperspektive notwendig, die die Geschichte der Volkshochschulen in einem Spannungsverhältnis von Institution, Werten und Praktiken interpretiert (Joas 2011) und die historische Realität politischer Kämpfe berücksichtigt.

Wenn man davon ausgeht, so ist zunächst zu betonen, dass die dem Jahr 1919 vorausgehende Entwicklungsgeschichte der Volkshochschulen in die Betrachtung einbezogen und entsprechend gewürdigt wird. Denn erst aus dieser Vorgeschichte erwächst – als normatives Resultat einer gesellschaftspolitischen Revolution – die für das säkulare Bewusstsein höchste Form der Anerkennung, nämlich die Anerkennung als verfassungsmäßiges Grundrecht. Damit erfährt die Realgeschichte der "Volksbildung", als deren Ausgangspunkt üblicherweise die Epoche der Aufklärung und in Deutschland die idealistische Philosophie firmiert, zugleich eine normativsystematische Bedeutung, wenn und soweit sie als eine politische Artikulationsund Emanzipationspraxis des liberalen Bürgertums und der Arbeiterbewegung verstanden wird. Dieser historisch situierte Interpretationshorizont eines geschichtlichen politischen und kulturellen Kampfes um Anerkennung könnte die 100-jährige Kontinuitätsgeschichte der Volkhochschulen um eine geschichtliche Erfahrungsdimension

³ Um diesen Gedanken nicht durch eine lange bibliographische Liste begründen zu müssen, verweise ich stellvertretend auf den Band, in dem das große Werk "Das Recht der Freiheit. Grundriss einer demokratischen Sittlichkeit" (2011) von Axel Honneth aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen diskutiert wird: Schlette (2018). Über den thematischen Rahmen dieses Beitrages hinausgehend, aber zur Kennzeichnung der theoretischen Bezüge, die mich zu diesen Überlegungen motivieren und inspirieren, erwähne ich zwei Werke von Hans Joas: "Die Sakralität der Person. Eine neue Genealogie der Menschenrechte" (2011) sowie "Die Macht des Heiligen. Eine Alternative zur Geschichte von der Entzauberung" (2017); vgl. auch: Joas und Seiverth (2016).



erweitern, die sie in eine fortschrittsoptimistische und zugleich herrschaftssensible Bildungsgeschichte einbezieht.⁴

Eine solche historisch reflektierte Bildungstheorie stünde auch nicht im Widerspruch zu einer geschichtstheoretisch fundierten Erzählmethode; sie würde aber im Bewusstsein, dass "Bildungsfragen Machtfragen" sind (Heinz-Joachim Heydorn) der verfassungsrechtlichen Anerkennung des "Volksbildungswesens einschließlich der Volkshochschulen" den Charakter und die Funktion eines "Geschichtszeichens" (Kant 1964, S. 357)⁵ zuschreiben können.

Die Idee des "Geschichtszeichens" hat Immanuel Kant im Zusammenhang mit der Frage eingeführt, inwiefern mit guten Gründen von einem "Fortschreiten der Menschheit zum Besseren" gesprochen und damit die Idee des Fortschritts als eine historisch erfahrbare Realität aufgewiesen werden könnte. Als ein solches Geschichtszeichen hat Kant "die Revolution eines geistreichen Volks, die wir in unseren Tagen haben vor sich gehen sehen" (Kant 1964, S. 358) interpretiert und als eine "Begebenheit" bestimmt, die "auf eine Beschaffenheit und ein Vermögen [des Menschengeschlechts, A. S.] hinweist, *Ursache* von dem Fortrücken desselben zum Besseren, und (da dieses die Tat eines mit Freiheit begabten Wesens sein soll) *Urheber* desselben zu sein" (ebd., S. 356). Und an anderer Stelle weiter: "[E]in solches Phänomen in der Menschheitsgeschichte vergißt sich nicht mehr, weil es eine Anlage und ein Vermögen in der menschlichen Natur zum Besseren aufgedeckt hat, dergleichen kein Politiker aus dem bisherigen Verlauf der Dinge herausgeklügelt hätte" (ebd., S. 362).

6 Revolutionierung des Bildungssystems – historische Kontextualisierung der verfassungsrechtlichen Verankerung der Erwachsenenbildung

Die hier angedeutete historische und theoretische Perspektiverweiterung hat zur Konsequenz, dass die verfassungsrechtliche Anerkennung des "Volksbildungswesens einschließlich der Volkshochschulen" im Kontext der Verfassungsverhandlungen als eine Revolutionierung des ganzen Bildungssystems begriffen werden muss. Diese Revolutionierung war in einem unmittelbaren Sinne der Umsturz eines Herrschaftssystems, das ein klassenbewusstes, standesrechtlich gegliedertes Bildungssystem zur Voraussetzung hatte. Bis zum Ende des Ersten Weltkrieges war es die fraglos und weithin unangefochtene Reproduktionsbasis eines monarchisch-militärischen Herrschaftssystems, das sich, bis weit in die Arbeiterschaft hinein, aufgrund

⁵ Als eingehende Interpretation des geschichtsphilosophischen Kontextes dieses Begriffs und seiner systematischen moralphilosophischen Bedeutung vgl. Honneth (1985).



⁴ Damit beziehe ich mich in einer generalisierenden Weise auf das philosophische und bildungstheoretische Werk von Heinz-Joachim Heydorn, das vor dem Hintergrund der lebensgeschichtlich prägenden Erfahrung des Faschismus "von innen" und des individuellen Kampfes um eine humane Selbstbehauptung entstanden ist. Aus einem Abstand von fünfundzwanzig Jahren zur individuellen Erfahrung der faschistischen Herrschaftspraxis hat Heydorn 1970 mit seinem Hauptwerk "Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft" dann einen ersten Entwurf einer gattungsgeschichtlichen und politischen Bildungstheorie vorgelegt (Heydorn 1970).

der ökonomisch-imperialistischen Interessen des Bürgertums auch dessen ideologischer Unterstützung sicher sein konnte. Das Ende des Ersten Weltkrieges war "der Anfang vom Ende des bürgerlichen Zeitalters" (Mommsen 2004).⁶ In bildungsgeschichtlicher Hinsicht war die Niederlage im Ersten Weltkrieg das Ende eines Bildungssystems, das von den bürgerlich-adeligen Eliten des Wilhelminischen Reiches im Glorienschein des Sieges des deutsch-französischen Krieges von 1970/71 und der dadurch hergestellten nationalen Einheit als unmittelbares und unabdingbares Herrschaftsinstrument eines imperialistischen Expansionsstrebens entwickelt und verstanden wurde. Aus der Perspektive der herrschenden Eliten, die sich im Bewusstsein, der Geschichte und des Aufstiegs zur Weltgeltung sicher zu sein, noch selbstbewusst als "herrschende Klasse" bezeichneten (Heydorn 2004, S. 207), bestand "Bildung" zwar nur in der sich ausdifferenzierenden "gymnasialen Bildung". Aber gleichzeitig wurde das Schulsystem durch den Ausbau der Mittelschulen und durch die Modernisierung des Gymnasiums auf die Bedürfnisse hin entwickelt, die zu befriedigen notwendig seien, "wenn wir unsere Weltstellung erhalten wollen" (ebd., S. 207). Dient das Gymnasium der Selbstvergewisserung der herrschenden Klasse, so dient die intendierte Verbesserung der Mittelschulen zugleich dem Zweck, die großen Mittelschichten durch die eröffnete Möglichkeit des Bildungsaufstiegs zu integrieren, um "dadurch der von unten herandrängenden Wucht der bildungslosen Menge begegnen zu können" (ebd., S. 215).

Gemessen an diesen Bildungsdiskursen der traditionellen Eliten des Wilhelminischen Reiches (Wolfgang J. Mommsen) erhält die Einbeziehung des "Volksbildungswesens einschließlich der Volkshochschulen" in das demokratischrepublikanische Verfassungssystem ihren herrschaftskritischen Sinn.⁷ Ebenso zeigte der sogenannte "Weimarer Schulkompromiss", dass sich die liberalen bürgerlichen Parteien (Deutsche Demokratische Partei, Zentrumspartei) und die Mehrheitssozialdemokratische Partei in der Absicht der Revolutionierung der "Basisinstitution" des gestürzten monarchisch-militärischen Herrschaftssystems grundsätzlich einig waren. Der zwischen ihnen ausgehandelte "Weimarer Schulkompromiss" begründete die Einführung einer einheitlichen Grundschule für alle und implizierte die Aufhebung des Privilegs, in privaten "Vorschulen" oder auch durch familieninterne Vorbildung den Übergang ins Gymnasium vorzubereiten. Davon unberührt blieb die Kontinuität der "höheren (gymnasialen) Bildung", ganz zu schweigen von den Universitäten, die in ihrer konservativen, demokratiefeindlichen Ideologie unverändert fortbestehen

Mit der Hervorhebung im Begriff "Volks*bildungs*wesen" will ich darauf aufmerksam machen, dass sich darin auch die gewiss intendierte Abgrenzung zum Begriff der "Volks*erziehung*" ausgedrückt hat; vgl. dazu etwa den Titel der Untersuchung "Sozialdemokratie und Volkserziehung" (Christ 1975).



⁶ Neben dem titelgebenden Beitrag enthält das Buch ausgezeichnete historische Studien, in denen die politische und gesellschaftliche Relevanz des Bildungssystems für die bürgerliche Epoche zwar nur auf indirekte Weise thematisiert wird, aber durch die genaue Rekonstruktion der kulturellen Deformierung des Bürgertums durch die imperialistische Ideologie des Zeitalters wird es in seiner gesellschaftlichen und politischen Wirksamkeit umso deutlicher erkennbar.

konnten. Letztere bildeten so auch weiterhin das Reproduktionsreservoir für die künftigen Eliten der zukünftigen faschistischen Herrschaft.⁸

7 Geschichtsschreibung der Erwachsenenbildung im Zeichen des innerinstitutionellen Fortschritts und mit einem politisch-moralischen Bewusstsein

Im Horizont einer hier nur skizzierten bildungshistorisch-politischen Rekonstruktionsperspektive erhielte die Konzeption einer narrativen, auch an sozialgeschichtlichen und politischen Kontexten orientierten Geschichtsschreibung, die ihren Ausgangspunkt bei dem zumindest aus heuristischen Gründen gerechtfertigten "Geschichtszeichen" der erstmaligen grundrechtlichen Anerkennung der Erwachsenenbildung - "einschließlich der Volkshochschulen" - nimmt, eine paradigmatische Funktion. Dadurch käme ihr auch über das rituelle Erinnerungsdatum hinaus eine aus der historischen Selbstreflexion der Erwachsenenbildung gewonnene theoretische Begründungsfunktion für den normativ-politischen Anspruch einer freien und auf freiwilliger Teilnahme beruhenden Erwachsenenbildung zu. Sie könnte sich in einem normativen Sinn als ein Freiraum sozialen Lernens und als kulturelles Übungsund Erprobungsreservoir demokratischer Teilhaberechte verstehen und gleichzeitig als eine Bildungsinstitution, in der nach Bedarf die Fähigkeiten erworben und gestärkt werden können, die für eine selbstbestimmte Lebensführung im Sinne der Idee eines "guten Lebens" jenseits beruflicher Selbstbehauptungszwänge nötig und wiinschenswert sind.

Dafür müsste im Kontext der Erinnerung an die bleibenden Erfolge der Verfassungs- und Bildungsrevolution von 1919, die ja auch die Durchsetzung des in der Arbeiterbewegung lange geforderten Rechts auf den Acht-Stunden-Tag beinhaltete, als sozialpolitische Ermöglichungsbedingung für Erwachsenenbildung eine Politik der konsequenten Reduktion gesellschaftlicher Arbeitszeit entwickelt werden. Aus dem Prinzip einer institutionellen Selbstverantwortung der Erwachsenenbildung und ihrer Trägerinstitutionen und Organisationsformen ließen sich exemplarisch zwei Aufgaben für eine überinstitutionelle und überverbandliche Geschichtsschreibung zur Erwachsenen- und Weiterbildung und speziell zur Geschichte der Volkshochschulen in Deutschland formulieren.

Erstens: Im Sinne eines geschichtspolitischen Perspektivwechsels sollte das historische Faktum der grundrechtlichen Verankerung der Erwachsenenbildung trotz des durchaus kontingenten Charakters seiner Genese als eine historisch situierte Wertentscheidung mit einem bleibend-fordernden normativen Anspruch interpretiert werden.

⁸ Als exemplarischen "Fall" verweise ich aus der Vielzahl an einschlägigen Studien auf die brillante Biographie eines führenden Organisators des faschistischen Terrors (Werner Best) von Herbert (2016). Ich beziehe mich auf die Erstausgabe 1996, erschienen im J. H. W. Dietz Verlag. Als weiteren exemplarischen Fall verweise ich auf die vor allem von der Studentenschaft massiv betriebene Vertreibung Theodor Lessings von der Universität in Hannover, vgl. Marwedel (1987).



Zweitens: Die in den 100 Geschichten enthaltenen Momente einer Fortschrittgeschichte sollten in einer innerinstitutionellen Entwicklung der Erwachsenenbildung bewusst gemacht und systematisch weiterentwickelt werden. Die Erarbeitung dieses Jubiläumsbandes ist ein ebenso überzeugendes wie inspirierendes Zeugnis für das Gelingen einer kollektiven wissenschaftlichen Pionierarbeit. Es könnte und sollte darüber hinaus aber auch der Auftakt für ein Forschungsprojekt zur Geschichtsschreibung der Erwachsenenbildung sein, in dem dieses Geschichtswerk selbst (ergänzt um einen separaten Anhang zu den Quellen und der Bezugsliteratur, auf die in dem Jubiläumsband verzichtet wurde) zum Gegenstand einer forschungsmethodologischen Reflexion gemacht wird. Im Zusammenhang mit den zahlreichen lokalen Forschungsarbeiten zur Geschichte der Volkshochschulen, die im Zeichen des rituellen Erinnerungsdatums entstanden sind, könnte dieser Jubiläumsband nicht nur als ein erfolgreiches wissenschaftsinnovatives Projekt, sondern zum Impuls für ein geschichtswissenschaftliches Forschungsprojekt werden, das dem Praxisfeld und den Akteurinnen und Akteuren der Erwachsenenbildung zu einem historisch reflektierten Selbstverständnis und der akademischen Disziplin Erwachsenenbildungswissenschaft im Kontext ihrer wissenschaftspolitischen Einbindung in die Erziehungswissenschaften zu einem fundierten historisch-politischen Selbstbewusstsein verhelfen könnte

Auch wenn sich manche Themen, Probleme und Herausforderungen im Laufe der letzten hundert Jahre scheinbar unverändert wiederholt haben, gibt es auch innerinstitutionelle Fortschritte, die trotz, oder gerade wegen der angesprochenen Dauerlegitimationskrise hervorgehoben und bewusst gemacht werden können. Dafür möchte ich abschließend auf zwei Geschichten zurückgreifen.

Als Basis für eine innerinstitutionelle Fortschrittsgeschichte kann exemplarisch auf die Ergebnisse einer inzwischen breiten Programmforschung zurückgegriffen und die Fähigkeit der Volkshochschulen (und anderer Einrichtungen der Erwachsenenbildung) zu einer "geistesgegenwärtigen" Programmentwicklung als eine ihrer Kernkompetenzen vorausgesetzt werden. Als besonders wichtiges Modell dieser Fähigkeit, ein sich mit den gesellschaftlichen Bedarfen änderndes und sich erweiterndes Programmprofil als innerinstitutionelle Praxis verankert zu haben, wäre beispielhaft auf die Angebote zur sprachlich-kulturellen Integration zu verweisen. Sie haben nicht nur eine lange Tradition (Hartmut Boger: Deutsch für Ausländer, S. 104–105), sondern dienen auch als empirischer Beleg für die demokratiefördernde Funktion und für den Beitrag der Volkshochschulen zur Bewältigung eines gesellschaftlichen Problems. Dass ihnen dabei auch politische Fortschritte im öffentlichen Diskurs mit Kant gesprochen: der öffentlichen "Denkungsart" – gleichsam zu Hilfe kommen müssen, zeigt in sehr eindrücklicher Weise der Bericht der langjährigen Präsidentin des DVV, Rita Süssmuth, über den zähen Aushandlungsprozess des 2005 in Kraft getretenen Zuwanderungsgesetzes, das zumindest auf politischer Ebene die jahrelange Verleugnung der gesellschaftlichen Realität beendete, dass "Deutschland kein Einwanderungsland" sei und damit "den Beginn eines längst überfälligen Paradigmenwechsels in der Migrationspolitik (markiert)" (S. 212).

Ein anderes Beispiel für Fortschritte in der institutionellen Entwicklung der Volkshochschulen bietet der Bericht von Mitarbeiterinnen der Volkshochschule Berlin, die nach einem jahrelangen politischen Kampf nicht nur eine Krankheitsausfallzahlung,



sondern auch ab dem 1. August 2018 eine tarifvertraglich abgesicherte Honorarerhöhung erstritten haben, die nicht durch eine Erhöhung der Kursgebühren, sondern durch den Landeshaushalt des Berliner Senats abgesichert wird (Beate Strenge: Nur nicht aufgeben, S. 238–239). Der Fortschritt im Blick auf eine gratifizierte Anerkennung ist eine Zwischenetappe im Kampf für die Verbesserung sowohl des gesellschaftlichen Status' als auch für eine existenzsichernde Bezahlung der pädagogischen Mitarbeitenden. In historischer Hinsicht ist der Zwischenerfolg der Berliner Mitarbeitenden aber auch ein eindrucksvoller empirischen Beleg für die Kontinuität des Themas Finanzierung und die anhaltend notwendige Legitimationsarbeit. Ebenso wie das Thema Programmatik wird das der Finanzierung viermal verhandelt (1929, 1949, 1971 und 2018).

Das selbstermutigende Motto der Berliner Kolleginnen: "Nur nicht aufgeben" könnte zum Impuls für eine weiterentwickelte historisch-normative Forschung zur Geschichte der Erwachsenenbildung, "einschließlich der Volkshochschulen", werden, die "mit dem praktisch-moralischen Interesse" durchgeführt wird, "uns heute Lebende zur Fortsetzung eines zum Stillstand gekommenen Prozesses des geschichtlichen Fortschritts zu motivieren." (Honneth 2018, S. 326).

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de.

Literatur

Christ, K. (1975). Sozialdemokratie und Volkserziehung. Die Bedeutung des Mannheimer Parteitages der SPD im Jahre 1906 für die Entwicklung der Bildungspolitik und Pädagogik der deutschen Arbeiterbewegung vor dem Ersten Weltkrieg. Frankfurt a.M.: Herbert Lang.

Herbert, U. (2016). Best. Biographische Studien über Radikalismus, Weltanschauung und Vernunft 1903–1989 (Neuausgabe). München: C. H. Beck.

Heydorn, H.-J. (1970). Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt.

Heydorn, H.-J. (2004). Zur Bildungsgeschichte des deutschen Imperialismus. Die Schulkonferenzen von 1890 und 1900. In I. Heydorn, H. Kappner, G. Koneffke & E. Weick (Hrsg.), *Bildungstheoretische und Pädagogische Schriften*. Werke, (Bd. 4, S. 1971–1974). Wetzlar: Büchse der Pandora.

Honneth, A. (1985). Die Unhintergehbarkeit des Fortschritts. Kants Bestimmung des Verhältnisses von Moral und Geschichte. In A. Honneth (Hrsg.), Pathologien der Vernunft. Geschichte und Gegenwart der Kritischen Theorie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Honneth, A. (2011). Das Recht der Freiheit. Grundriss einer demokratischen Sittlichkeit. Berlin: Suhrkamp.

Honneth, A. (2018). Erwiderung. In M. Schlette (Hrsg.), Ist Selbstverwirklichung institutionalisierbar? Axel Honneths Freiheitstheorie in der Diskussion. Frankfurt a.M.: Campus.

Joas, H. (2011). Die Sakralität der Person. Eine neue Genealogie der Menschenrechte. Berlin: Suhrkamp.



- Joas, H. (2017). Die Macht des Heiligen. Eine Alternative zur Geschichte von der Entzauberung. Berlin: Suhrkamp.
- Joas, H., & Seiverth, A. (2016). Situierte Kreativität als Bildungsideal. Ein Gespräch zwischen Prof. Hans Joas und Andreas Seiverth. http://www.werkstatt-kritische-bildungstheorie.de/index_htm_files/Joas_finale%20Fassung_2015-05-15.pdf. Zugegriffen: 2. Nov. 2020.
- Kant, I. (1964). Streit der Fakultäten. In I. Kant (Hrsg.), Werke in zwölf Bänden. Frankfurt a.M.: Insel.
- Marwedel, R. (1987). *Theodor Lessing, 1872–1933: Eine Biographie*. Frankfurt a.M.: Büchergilde Gutenberg. Lizenzausgabe Luchterhand
- Mommsen, W.J. (2004). Der Erste Weltkrieg. Anfang vom Ende des bürgerlichen Zeitalters. Frankfurt a.M.: S. Fischer.
- Nuissl, E., & Tietgens, H. (Hrsg.). (1995). Mit demokratischem Auftrag. Die Deutsche Erwachsenenbildung seit der Kaiserzeit. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. https://www.die-bonn.de/esprid/ dokumente/doc-1995/nuissl95_01.pdf. Zugegriffen: 2. Nov. 2020.
- Schlette, M. (Hrsg.). (2018). *Ist Selbstverwirklichung institutionalisierbar? Axel Honneths Freiheitstheorie in der Diskussion*. Frankfurt a.M., New York: Campus.
- Schrader, J., & Rossmann, E.D. (Hrsg.). (2019). 100 Jahre Volkshochschulen. Geschichten ihres Alltags. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Publisher's Note Springer Nature remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.





NEUE BÜCHER AUS DER WEITERBILDUNGSFORSCHUNG



Neue Bücher aus der Weiterbildungsforschung

Ewa Przybylska · Daniela Holzer · Annette Sprung

© Der/die Autor(en) 2020

Rezensionen zu:

Andreas Gruschka (2020). *Bildungserlebnisse. Eine systematische Selbstverge-wisserung*. Opladen: B. Budrich. 238 Seiten, 32,00€, ISBN 978-3-8474-2384-3.

Malte Ebner von Eschenbach (2019). Relational Reframe. Einsatz einer relationalen Perspektive auf Migration in der Erwachsenenbildungsforschung. (Mit einer Nachlese von Ortfried Schäffter). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 354 Seiten, 44,90 €, ISBN 978-3-95832-175-5.

1 Ewa Przybylska: Andreas Gruschka (2020). Bildungserlebnisse. Eine systematische Selbstvergewisserung. Opladen: B. Budrich.

Es ist ein autobiografisches Buch, ein persönliches Buch, geschrieben von einem Pädagogen und Wissenschaftler, der seine Bildungserfahrungen reflektiert. Der Autor selbst sieht sein Buch als Beiwerk zu seiner vor drei Jahren erschienenen Veröffentlichung "Schmerzhafte Anstöße, eingeforderter Wille, glückliche Umstände – eine pädagogische Autobiografie" (2017), in der seine Bildungserfahrungen ausgeklammert wurden. Mit seinem neuen Buch will Andreas Gruschka die Lesenden

E. Przybylska (⊠)

Warsaw University of Life Sciences, Warschau, Polen

E-Mail: ewa_przybylska@sggw.edu.pl

D. Holzer · A. Sprung

Universität Graz, Graz, Österreich

D. Holzer

E-Mail: daniela.holzer@uni-graz.at

A. Sprung

E-Mail: annette.sprung@uni-graz.at

 dazu provozieren, über ihre eigenen Bildungserlebnisse nachzudenken. Er geht noch weiter, er will den Anstoß dafür geben, ein "Archiv für Bildungserlebnisse" zu organisieren, das die Erfahrungsfelder erfasst, welche die Bildung lernender Individuen bestimmen.

Bildungserlebnisse sind kein neues Thema in der Erwachsenenbildung. Mehr oder weniger direkt wurden sie angesprochen in der Forschung zum autobiografischen Lernen, zur Alphabetisierung oder zu Identitätskonzepten im Kontext der kulturellen, politischen oder ökonomischen Bildung. Aber das Motiv tauchte, zumindest ansatzweise, auch auf, wenn es um Bildungserwartungen, Bildungsmotivationen, Bildungsaspirationen oder Bildungsemotionen, um das Abenteuer oder den Bezug zur Natur in Lernprozessen ging. Einen dagegen unverkennbaren Platz nimmt das Bildungserlebnis in der schöngeistigen Literatur ein, etwa in Goethes Italienreise, einem vollkommenen Bericht über das Bildungserlebnis. Der Dichter reiste nach Italien, nicht um ein vorgefasstes Bild zu festigen, sondern um die Dinge auf sich so wirken zu lassen wie sie sind. Seine Erfahrung umreißt Goethe als "Wiederbelebung" und "Wiedergeburt".

In diesem Sinne behandelt auch Andreas Gruschka den Begriff der Bildungserlebnisse, wenn er im ersten Kapitel seines Buches die Frage "Womit beginnen?" folgendermaßen beantwortet: "Am besten mit einem Beispiel für ein Bildungserlebnis. Vor der Bildung kommt das Erlebnis. Das muss zunächst geschildert werden. Das geht freilich nicht so, als ob es während des Erlebnis schon zur reflektierenden Erfahrung gekommen wäre. So zu tun, als fände das Erlebnis jetzt beim Aufschreiben statt, wobei es wie das folgende Beispiel bereits Jahrzehnte zurückliegt, wäre auch nicht angebracht. Dennoch werde ich versuchen, das unterstellt Bildende des Erlebnisses mit seiner Schilderung einzubeziehen.

Sodann: Wo kann ein Bildungserlebnis am ehesten erwartet werden? Auf Reisen! Vom Reisen heißt es, es würde bilden" (S. 13).

Der Autor lädt die Leserinnen und Leser zuerst auf eine exotische Reise nach Mexiko ein, in deren Mittelpunkt die Begegnung mit präkolumbianischer Kunst rückt. Im zweiten Kapitel entschlüsselt er den Begriff des Bildungserlebnisses: "Für Bildung ist ein Erlebnis keine notwendige Voraussetzung im Sinne des Resultates der Auseinandersetzung eines Menschen mit Aspekten der ihn umgebenden Welt. Eine Bildungsbewegung kann auch in der kontemplativen Versenkung entzündet werden, aus dem Klarwerden einer bedeutenden Frage erwachsen usf. Pures Erleben verlangt nicht nach Aufklärung, zielt vielmehr auf anstrengungslosen Genuss. Erst indem es reflektierend eingeholt und in die Kontinuität des Bewusstseins gehoben und ggf. in die durch es veränderte Lebenspraxis integriert wird, wird ein Erlebnis eines der Bildung" (S. 40).

In den nächsten Kapiteln erläutert Gruschka die bildende Kraft der Naturphänomene (Kap. 3), Bildungsaspekte der Sprache (Kap. 4), die Bildung an Erfahrungen mit der Sittlichkeit (Kap. 5), Bildungserlebnisse in den Teilbereichen der Gesellschaft: Technik, Recht, Politik, Ökonomie und Sport (Kap. 6). Gesonderte Kapitel widmet er der Wissenschaft im Sinne eines Bildungserlebnisses (7) und der Kunst – Malerei, Architektur, Theater und Film (8). Im letzten Kapitel (9) fragt Gruschka nach dem Sinn des Erlebnisses und der Grenze der Bildung: "Machen Menschen, die existenzielle Krisen durchleben und die im Durchgang durch die Krisen einen



neuen Sinnhorizont für ihr Leben finden, ein Bildungserlebnis durch? Oder sind die Fragen nach dem existenziellen Sinn und das Bemühen um das auf den Grund gehende Verstehen nicht selbst hoffnungslos, wenngleich beide notwendig bleiben" (S. 234)?

Das Buch gibt Antworten auf viele grundsätzliche Fragen: Was ist Bildungsgut? Ab wann sind Erscheinungen der Kultur Bildungsgüter? Wie kann Bildung außerhalb von Bildungsinstitutionen gestaltet werden? Es ist auch eine große Herausforderung für Lehrende, Forschende und Praktiker im Bildungsbereich, die sich hinter der kritischen Reflexion des Autors verbirgt: "Bildungserlebnisse (…) verbinden die Menschen mit der Welt in einer Weise, dass er sich in ihr orientieren kann. Aber die Welt, wie sie ist, sei es in der Form ihrer Naturgegebenheit, sei es in der Form ihrer von Menschen gestalteten Entwicklung, enthält keinesfalls die Lektionen, mit denen die Menschen Kraft finden für die humane Gestaltung der Welt" (S. 234).

Es ist ein poetisches Buch, das auf eine charmante Weise Biografisches mit einer wissenschaftlichen Betrachtung verbindet und die Lesenden in eine faszinierende Welt von Erlebnissen hineinzieht. Der Wunsch des Autors geht in Erfüllung: Seine Erinnerungen bewegen die Lesenden zum Nachdenken und zum Dialog über ihre eigenen Bildungserlebnisse. Somit ist das Buch nicht nur den in der Bildung Tätigen zu empfehlen. Es ist eine fesselnde Lektüre für all diejenigen, die ihre Erlebnisse sinnlich und reflektiert gestalten und begleiten möchten.

2 Annette Sprung & Daniela Holzer: Malte Ebner von Eschenbach (2019). Relational Reframe. Einsatz einer relationalen Perspektive auf Migration in der Erwachsenenbildungsforschung. (Mit einer Nachlese von Ortfried Schäffter). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Erkenntnistheorie ist der Erwachsenenbildungswissenschaft zumutbar. Mit diesem an ein bekanntes Zitat von Ingeborg Bachmann angelehnten Leitsatz lässt sich das zentrale Anliegen des Buches von Malte Ebner von Eschenbach resümieren. Vielleicht wäre sogar folgende Zuspitzung noch treffender: sie ist zuzumuten. Der Autor legt eine vielschichtige epistemologische und grundlagentheoretische Auseinandersetzung vor, die eine Reflexion von Kategorien sowie der Auswahl und Konstituierung von Forschungsgegenständen einfordert bzw. nachdrücklich verargumentiert. Darüber hinaus wird der Ansatz eines Verfahrens – titelgebend als "Relational Reframe" bezeichnet – entwickelt, um diesen Zugang an empirische Forschung anzubinden. Im Mittelpunkt steht die Entfaltung einer auf relationstheoretischen Ansätzen fußenden Perspektive, welche ein verabsolutierendes Substanzdenken überwinden möchte und am Beispiel der Migrationsforschung in der Erwachsenenbildung veranschaulicht und konkretisiert wird.

Malte Ebner von Eschenbachs Einsatz für einen relationalen Zugang zieht seine Kraft aus einer nuancierten Auseinandersetzung mit den Grundlagen des Substanz- und Relationsdenkens sowie aus der Diskussion damit verbundener Fragen von Identität und Differenz, von Verbindendem und Trennendem und zahlreichen weiteren elementaren Aspekten. Der Autor entfaltet – ausgehend vom Befund einer "relationalen Wende" (S. 97) in vielen Wissenschaftsdisziplinen – eine relationale



Perspektive, die das Substanzdenken radikal in Kritik stellt und mit differenzierendem Blick Beziehungen aufspürt und zu neuen "Hinsichten" (S. 18) zusammenfügt. Dies sei ein der Pluralität sozialer Wirklichkeit angemessener Zugang (S. 27) und bedeutungsvoll dafür, eine epistemologisch reflexive "kategoriale Sensibilität" (S. 110) zu entwickeln, die zentral für die eingeforderte Verbindung von epistemologischer Vergewisserung und empirischer Forschung ist. Die argumentative Basis für seine Überlegungen gewinnt Ebner von Eschenbach, indem er vielfältige Aspekte umkreist. Ausgangspunkt ist eine Erkundung der erwachsenenbildungswissenschaftlichen Theorie- und Forschungsgeschichte sowie eine Kritik an der "Dominanz empirisch geleiteter Wissensproduktion und Erkenntnisentwicklung" (S. 34), in der präempirische Voraussetzungen kaum noch sichtbar gemacht würden, latent aber umso machtvoller wirksam seien. Philosophisch und epistemologisch versiert führt uns der Autor weiter durch wissenschaftliche und gesellschaftliche Transformationsbewegungen bzw. durch historische und wissenschaftstheoretische Grundlagen relationstheoretischer Ansätze.

Im Anschluss an die Diskussion der Relationstheorie von Julius Jakob Schaaf wird das Verfahren des "Relational Reframe" entwickelt. Dieses soll komplexe Beziehungsformationen und deren dynamische Konstellationen explorieren und damit zu einer epistemologischen Reflexion am Forschungsgegenstand befähigen. Das erst grob skizzierte dreischrittige Verfahren eröffnet zunächst plurale Hinsichten, erschließt dann dekonstruierend die äußeren Beziehungsstrukturen, um zuletzt rekonstruierend im "Zwischen" (S. 176) eine Verschränkung von Innen- und Außensicht anzustreben. Eine Konkretisierung der Vorgehensweise wird am Beispiel von "Reframe Migration" vorgeführt. Anhand ausgewählter Publikationen zu Migration und Erwachsenenbildung problematisiert der Autor zunächst die in diesem Forschungsfeld gängige substanzialistische Bestimmung des Untersuchungsgegenstandes ("Menschen mit Migrationshintergrund"). Im Anschluss entfaltet er in differenzierter Weise ein Verfahren zur relationslogischen Rekonzeptualisierung der Kategorie Migration.

Der Autor schließt sein Buch mit relevanten Herausforderungen für weitere relationstheoretische Forschung ab. Er argumentiert deren normative und gesellschaftliche Dimensionen, erkundet Notwendigkeiten transdisziplinärer Zugänge und skizziert einen komplementären Denkstil, der nicht nur epistemologisch, sondern auch für das Lernen Erwachsener bedeutsam sein kann.

"Relational Reframe" ist eine facettenreiche, originelle und fundierte theoretische Arbeit, die erkenntnistheoretisch Interessierte anspricht, empirisch Forschende aber ebenso explizit adressiert und dazu anregt, sich einer Debatte um das Zusammenspiel von Theorie und Empirie auszusetzen. Die Diskussion des Verhältnisses von Substanz und Relation eröffnet differenzierte Blicke auf unterschiedlichste Forschungsgegenstände, was durch das Beispiel der Migrationsforschung plausibel nachvollziehbar gemacht wird. Die Lektüre ist sehr voraussetzungsvoll – zuweilen macht es der Autor den Lesenden nicht gerade leicht, in der großen Fülle an Themen und Argumentationssträngen den zentralen Anliegen des Buches zu folgen. Jedoch besticht die Publikation gleichzeitig gerade durch ihre vielfältigen, komplexen Perspektiven und Themen.



Das Buch kann als ein Plädoyer für die Hinwendung zu epistemologischen Grundfragen und grundlagentheoretischer Vergewisserung in der Erwachsenenbildungswissenschaft verstanden werden. Es ist dem Autor ein Anliegen, dass "kategoriale Sensibilität" auch in methodologische Konsequenzen mündet und in der empirischen Forschung Niederschlag findet. Letztlich wird hiermit nachdrücklich eine epistemologische sowie politische Verantwortung von wissenschaftlich Tätigen eingemahnt.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de.





ERRATUM



Erratum to: The political economy of adult learning systems

Alexandra Ioannidou · Richard Desjardins

© The Author(s) 2020

Erratum to: The political economy of adult learning systems ZfW 2020

https://doi.org/10.1007/s40955-020-00166-z

In the Editorial of this issue, Miroslav Štefánik was accidentally stated as the single author of the article "Multi-layered Perspective on the Barriers to Learning Participation of Disadvantaged Adults". The article is a joint authorship by *Sofie Cabus*, *Petya Ilieva-Trichkova and Miroslav Štefánik*. We apologize for this error.

The online version of the original article can be found under https://doi.org/10.1007/s40955-020-00166-z.

A. Ioannidou (⊠)

German Institute of Adult Education—Leibniz Centre for Lifelong Learning, Bonn, Germany

E-Mail: ioannidou@die-bonn.de

R. Desjardins

University of California at Los Angeles, Los Angeles, USA

E-Mail: desjardins@ucla.edu



Zeitschrift für Weiterbildungsforschung

Copyright Information

For copyright regulations and license agreement, please go to www.springeropen.com/about/copyright

Open Access The articles published in this journal are distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License which permits any use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author(s) and source are credited.

© J. Schrader, E. Nuissl, P. Gonon, E. Gruber and G. Molzberger

V.i.S.d.P. T. Jung

Website der Zeitschrift

www.springer.com/journal/40955 Elektronische Ausgabe: link.springer.com/journal/40955 Hinsichtlich der aktuellen Version eines Beitrags prüfen Sie bitte immer die Online-Version der Publikation

Erscheinungsweise

Die Zeitschrift für Weiterbildungsforschung erscheint dreimal jährlich. Band 43 (3 Hefte) wird 2020 erscheinen.

ISSN: 2364-0022 elektronisch

Auskünfte erteilt der Kundenservice: Springer Nature Customer Service Center GmbH Tiergartenstr. 15, 69121 Heidelberg, Germany Tel.: +49-6221-345-4303 customerservice@springernature.com

Disclaimer

Springer Nature publishes advertisements in this journal in reliance upon the responsibility of the advertiser to comply with all legal requirements relating to the marketing and sale of products or services advertised. Springer Nature and the editors are not responsible for claims made in the advertisements published in the journal. The appearance of advertisements in Springer Nature publications does not constitute endorsement, implied or intended, of the product advertised or the claims made for it by the advertiser.

Verlagsstandort

Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, Abraham-Lincoln-Straße 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Abstracts publiziert in / Indexiert in

Google Scholar, DOAJ, EBSCO Discovery Service, EBSCO Education Source, EBSCO TOC Premier, OCLC WorldCat Discovery Service, ProQuest-ExLibris Primo, ProQuest-ExLibris Summon