Klaus-Peter Hufer

Politische Erwachsenenbildung: Situation und Debatten

1. Die aktuelle Lage: beachtliche Leistungen, aber schlechte Aussichten

Entgegen allen Unkenrufen und den permanenten Krisenlamentos hat die politische Erwachsenenbildung ein vitales Leben entfaltet. Über die Jahrzehnte hinweg besteht eine breite und insgesamt bewährte Infrastruktur mit pluralen Trägern. Die Leistungen ihrer Einrichtungen sind beachtlich (siehe Hufer 1999a u. b). Allein die öffentlich getragenen Volkshochschulen, die bekanntesten Institutionen der Erwachsenenbildung, verzeichneten im Jahr 1997[1] bei ihren Kursen und Vorträgen im Stoffgebiet „Gesellschaft/Geschichte/Politik" eine Zahl von ca. 460.000 Teilnehmenden (Volkshochschul-Statistik, S. 33 u. 72). Wer hier weiter rechnet und die Daten der übrigen Trägerverbände hinzuzählt, der stößt auf große Besucherzahlen: Solide Schätzungen kommen auf eine Summe von ca. 2,4 Millionen Belegungen im Jahr (Ciupke/Reichling 1999, S. 261).

Trotz dieser Fakten ist die Wahrnehmung politischer Erwachsenenbildung getrübt. Sie ist stets abhängig von den politischen Rahmenbedingungen, den sozialen Gegebenheiten und dem kulturellen Klima in der Gesellschaft. Als das Leitmotiv noch hieß „Mehr Demokratie wagen", da waren die Zeiten für politische Bildung günstiger, als wenn – wie heute – das durchgängige Motto lautet „Den Wirtschaftsstandort Deutschland sichern". Die mit dieser Parole verbundene Entwicklung bietet der außerschulischen politischen Bildung schlechte, vielleicht sogar verheerende Aussichten. Denn auch ihre Angebote werden zunehmend betriebswirtschaftlichen Kalkulationen unterworfen. Auch ihre Veranstaltungen müssen vielfach „Kosten deckend" sein. Es ist aber nicht zu erwarten, dass die Adressaten beispielsweise für ein entwicklungspolitisches Seminar genauso viel bezahlen wie für einen Computerkurs, ein Angebot zum Wirtschaftsenglisch oder ein Verkaufstraining. Gefragt ist in dieser Situation die Kreativität politischer Bildner und Bildnerinnen. Das vorläufige Ergebnis ist erfreulich: Zahlreiche Projekte und Konzepte sind entstanden, die weit entfernt sind von der traditionellen Vermittlungsform durch Vorträge, Kurse und Seminare. Politische Bildung ist in Bewegung – trotz schwierig gewordener Voraussetzungen (Hufer 1992, S. 110–160, Hufer 1995a, Hufer 1999a, Hufer 2001d).

2. Bildungspolitik: Politische Bildung – ein Fall für Sonntagsreden

Wahrgenommen wird diese Weiterentwicklung politischer Erwachsenenbildung jedoch nicht immer und überall. Ein Beispiel: Bei den wenigen Situationen, in denen im Deutschen Bundestag über politische Bildung debattiert wurde, gab es auch einmal eine

Beschreibung des politischen Bildners. Es war ein Negativbild, mit dem 1988 im Hohen Haus der CDU-Abgeordnete Daweke den „politischen Bildner als Phänotyp“ wie folgt skizzierte: „... es (ist) einer, der eher larmoyant ist, verbissen, missionarisch, mit erhobenem Zeigefinger durch die Gegend gehend: ‚Ich weiß es, bitte glaubt mir das‘“ (Deutscher Bundestag 1988, S. 3803). Daweke fragte, ob dieser „Typ (des missionarischen politischen Bildners, d. Verf.) einer ist, der die jungen Leute ... oder diejenigen in der Erwachsenenbildung tatsächlich erreicht“ (Deutscher Bundestag 1988, S. 3803).

Da ist es wieder, das hartnäckig sich haltende Bild des sorgenumwobenen Politmissionars, der einsam durch die Flure einer Bildungsstätte schreitet, grau geworden, mit einem hermetisch abgeschotteten Jargon objektiv die Welt deutet, milde Fragen an das Publikum richtet, die er vorzugsweise selbst beantwortet. Eine Art Westentaschen-Reinkarnation des Hegelschen Weltgeistes. Die Metapher vom Missionar wurde nicht nur damals im Bundestag kolportiert, sie ist auch heute noch verbreitet.[2] Dabei wird die schlichte Tatsache verkannt, dass ein politischer Bildner, der diesem Zerrbild entspräche, auf dem Bildungsmarkt hoffnungslos unterginge. Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen blieben nämlich seinen Angeboten fern. Zwölf Jahre später, im Mai 2000, diskutierte der Deutsche Bundestag wieder einmal über Erwachsenenbildung. Anlass war ein Antrag von Abgeordneten der Regierungskoalition mit dem Titel „Lebensbegleitendes Lernen für alle – Weiterbildung ausbauen und stärken“ (Lebensbegleitendes Lernen 2000). Dabei ging es um den Strukturwandel in Gesellschaft und Wirtschaft sowie die Möglichkeit, ihn mit einer „offensiven Weiterbildungspolitik“ (ebd., S. 4) zu bewältigen.

Der Meinungsaustausch im Bundestag vollzog sich weitestgehend konfliktfrei; mehr noch: Die rot-grüne Koalition wurde vom Sprecher der CDU/CSU-Fraktion ausdrücklich dafür beglückwünscht, dass sie nun mit ihrer Forderung nach „Eigenverantwortung der am Lernprozess Beteiligten“ „eine alte CDU/CSU-Forderung zu einem neuen Leitbild erhoben“ hätte (Deutscher Bundestag 2000, S. 9608). Gemeint waren selbst organisierte Lernprozesse (die jedoch nicht gleichzusetzen sind mit selbstbestimmten Bildungsvorgängen [siehe Hufer/Klemm 2002, S. 76–100]). Diese Harmonie ist bezeichnend und verdeutlicht die gegenwärtige parteiübergreifende bildungspolitische Grundhaltung. Aufschlussreich ist, dass bei dieser Bundestagssitzung die politische Bildung so gut wie nicht vorkam. Bei der Beschäftigung mit dem gesellschaftlichen Wandel und seinen Herausforderungen spielt sie für Bildungspolitiker nur eine periphere, vermutlich sogar keine Rolle.

Selbstverständlich werden in politischen Sonntagsreden der besondere Wert, die Wichtigkeit und Notwendigkeit von politischer Erwachsenenbildung/Weiterbildung betont. Jedoch haben sich die Akzente und die Zwischentöne gegenüber früher gewandelt. So verkündete beispielsweise die hessische Kultusministerin Karin Wolff in einem Interview Folgendes: „Damit es politische Bildung und Weiterbildung geben kann, ist eine stabile Infrastruktur nötig, das sehe ich auch so. Aber dass dafür große Institutionen gefüttert werden müssen, ist m.E. nicht mehr angemessen. Wohl und Wehe der politi-

schen Bildung hängen ja nicht allein an den Finanzen, sondern grundsätzlich daran, dass sich die Anbieter von politischer Weiterbildung darüber klar sein müssen, wie sie die Menschen zur Teilnahme motivieren können. ... Da müssen sich die Anbieter etwas einfallen lassen" („Urteilsfähigkeit entwickeln" 1999, S. 5). Übersetzt heißt das: Politische Weiterbildung ja, aber weniger Geld vom Staat. Die Ministerin reduziert das Problem auf eine angeblich mangelnde Flexibilität der Institutionen der Erwachsenenbildung und entpflichtet den Staat. Angesagt ist marktopportunes Verhalten.

Trotz dezidierter Warnungen zahlreicher Bildungsorganisationen und -verbände, politische Bildung nicht dem Markt zu überlassen, wird diese Tendenz weiter forciert. Man gewinnt den Eindruck, als ziele eine – übrigens von allen Parteien getragene – Bildungspolitik in erster Linie auf die Computerisierung des Lebens, die „Standortsicherung" auf dem globalisierten Markt, eine fast bedingungslose Entstaatlichung, die Ökonomisierung, auch Kommerzialisierung der Bildung (die zum „Produkt" wird). Es geht vorrangig um Weiterqualifizierung, nicht um Bildung – und schon gar nicht um eine aufklärende, gar emanzipatorische politische Bildung. Möglicherweise stört diese die glatte Funktionalität sogar.

3. Bezugswissenschaften: Politische Erwachsenenbildung ist weitgehend beziehungslos

Die Bezugswissenschaften für die politische Erwachsenenbildung sind zahlreich (Körber 1999), aber zwei besonders wichtige, die Politikdidaktik und die Erwachsenenbildungswissenschaft, zeigen beispielhaft, wie isoliert eine praktisch arbeitende politische Erwachsenenbildung derzeit ist. Die *Politikdidaktik* bezieht sich nach wie vor in erster Linie auf die allgemein bildenden Schulen. Eine wissenschaftliche Alternative, d.h. eine theoriegestützte politische Bildung für den Bereich der Erwachsenenbildung ist erst in Ansätzen in Sicht (Ahlheim 1990, Beer/Cremer/Massing 1999, Hufer 1999b, Hufer 2001a). In der *Erwachsenenbildungswissenschaft* spielt eine normative politische Bildung derzeit keine große Rolle. Für diese besonders herausfordernd ist die teilweise aggressiv vollzogene Abkehr von den Perspektiven und Postulaten der Aufklärung durch wichtige Vertreter der Erwachsenenbildungswissenschaft. Eine aufklärerische Orientierung wird dann als eine „Menschheitsverbesserungsposition" (Kade 1993, S. 392) dargestellt. Hinzu kommt ein „betriebswirtschaftlicher Imperialismus" (Negt 1997, S. 2), der alle Lebensbereiche durchdringt. Dieser wird weitgehend vorbehaltlos, oft auch eilfertig aufgenommen. Immerhin hat auch der Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, Ekkehard Nuissl, die folgenden, wohl nicht nur rhetorisch gemeinten Fragen gestellt: „Sind Angebote, die nicht von Interessierten finanziert werden, aufrecht zu erhalten? Und wenn ja: aus welchen Gründen? ... Wie, wenn politische Bildung anders als bisher sein müsste, um für Menschen so interessant zu sein, dass sie dafür auch bereit wären, Zeit und Geld zu investieren? ... Wie, wenn ‚politische Bildung' als Demokratieschulung in einer Zeit, in der es kein gesellschaftliches Gegenmodell mehr gibt, obsolet ist? Und ersetzt werden müsste durch ‚ökonomische Bildung'?" (Nuissl 2000, S. 217).

4. Politische Bildnerinnen und Bildner: eine große Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Im Stakkatotempo werden ständig neue Signalbegriffe auf den Markt gebracht, die schlagwortartig den Zustand unserer Zeit etikettieren. Es fing mit der Risikogesellschaft an und endet (vorläufig) bei der Stress-Gesellschaft. Zu hören und zu lesen ist von Individualisierungsprozessen, Fragmentierungserscheinungen, Globalisierung, Steuerungsverlust der Politik, Politikverdrossenheit, Inszenierung von Politik, anomischen Entwicklungen, neuen Kommunikationsformen, vom Kampf der Kulturen. Bekannt sind die Namen der sieben, acht, neun oder noch mehr sozialen Milieus der Bundesrepublik. Gedeutet werden die Zeichen von Imitation und Distinktion der Mitglieder dieser verschiedenen Milieus, entschlüsselt deren ästhetische Präferenzen. Politische Bildner und Bildnerinnen wissen, dass es zu all diesen Themen und denjenigen, die sie sonst noch beschäftigen sollten, jeweils hochdifferenzierte und für einen pädagogischen „Generalisten" nicht leicht zu dechiffrierende Spezialdiskussionen gibt, beispielweise zur Geschlechterproblematik, zur kulturellen Differenz, zum Rechtsextremismus, zu den Umwelt- und Ökologieproblemen, zur neuen oder alten sozialen Frage, zur Relevanz der neuen Medien für Kommunikation und Sozialisation, zum Generationenverhältnis etc.

Eigentlich sollten politische Bildnerinnen und Bildner dies alles angemessen rezipieren, politisch-bildnerische Folgerungen ziehen und auf die Bildungsarbeit im Allgemeinen und ihren speziellen institutionellen Kontext sowie die Bedürfnisse ihrer Adressaten im Besonderen übertragen. Da aber der Alltag mit Alltäglichem ausreichend bestückt ist, wird die Kluft zwischen Theorie und Praxis, Anspruch und Wirklichkeit, Option und Realität groß und größer. Welche Kriterien haben Bildnerinnen und Bildner, um aus der Überbietungsspirale von zeitdiagnostischen Deutungen das herauszuholen, was für die Teilnehmenden ihrer Veranstaltung mitteilsam und diskussionsnotwendig ist? Wie verarbeiten sie ihre Diskrepanzgefühle zwischen Wollen und Haben, Wünschbarem und Machbarem, theoretisch Plausiblem und praktisch zu Bewältigendem? Fragen wie diese werden angesichts der multimedial vermittelten Informationsmengen und des gleichzeitig rasanten Verfalls ihrer Bedeutung noch drängender werden.

5. Diskussionen und Debatten: vier, vielleicht bald fünf strittige Themenfelder

Innerhalb der politischen Erwachsenenbildung wird auf die geänderte gesellschafts- und bildungspolitische Lage mit mindestens vier Diskussionsfeldern bzw. Debatten reagiert, die mitunter den Charakter von Streitigkeiten angenommen haben. Der erste Meinungsstreit bewegt sich um die Frage nach Kern und Reichweite von *Bildung*: Gibt es noch eine Bildungsidee mit verbindlichen Zielen und Inhalten? Diese Frage bejahen nur noch Unentwegte (Ahlheim 1998). Ist gar ein Bildungs- und Wissenskanon notwendig, ist er überhaupt zeitangemessen? Und wer kann ihn welcher Kompetenz definieren? Oder bedarf es in der spät-, nach- oder postmodernen Industriegesellschaft lediglich passender Schlüsselqualifikationen, welche die Menschen in die Lage verset-

zen, flexibel und situationsgerecht reagieren und sich neu positionieren zu können? Worauf richtet sich politische Bildung bei der Gewinnung ihrer Themen und der Perspektive ihrer Arbeit: Orientiert sie sich am Alltag und/oder weist sie über diesen und seine Beschränkungen hinaus?

Bei der zweiten Debatte geht es um den *Politikbegriff*: Soll dieser eher eng an den Fragen des Systems, den Institutionen und klassischen Organisationen orientiert sein oder aber, dem Befund von der „Entgrenzung" und „Entörtlichung" (Beck 1986, S. 311) folgend, ein weites Verständnis zugrunde legen und Politik als in die Gesellschaft hinein diffundiert verstehen? Die jeweiligen Antworten haben unterschiedliche Konsequenzen für das Verständnis vom Fach und dessen Themen und Arbeitsweisen. Beide Positionen belegen sich mit dem Vorwurf, politische Bildung entweder zu sterilisieren oder zu entpolitisieren (siehe Hufer 2001b).

Die dritte Auseinandersetzung bewegt sich um die *erkenntnistheoretischen Grundlagen* und die daraus folgenden didaktischen Konsequenzen: Im Mittelpunkt steht dabei der Konstruktivismus. Ihm zufolge stelle sich Erwachsenenbildung immer als Deutungslernen dar, Erwachsenenbildner/innen müssten ihren Professionalitätsanspruch überdenken, ein „Aufklärungsanspruch" sei „gleichermaßen überheblich wie verengt"; Bildung sei nicht „organisierbar" und nicht zu „erzeugen", sondern nur durch „Anregung" und „Ermöglichung" realisierbar (Arnold/Siebert 1995, S. 5–8). Dagegen kann eingewendet werden, dass soziale Realität keine Deutung sei, dass zentrale Kategorien des Politischen – etwa Herrschaft und Macht oder Common sense – von einer konstruktivistischen Erwachsenenbildung nicht erfasst werden, dass wesentliche Themen der politischen Bildung wie etwa Rechtsextremismus oder Arbeitslosigkeit außerhalb deren Reichweite liegen.

Schließlich hat politische Bildung gesellschaftspolitische Ziele, während der Konstruktivismus gesellschaftlich indifferent ist (Hufer 2001c).[3] Bei einer kritischen politischen Bildung geht es nicht (nur) um Deutungen und den Austausch von Deutungsmustern, sondern auch um Vorurteile, deren Entstehung und Problematisierung (Ahlheim 1999). Und hier muss man fragen, von welcher Warte aus und mit welchem Ziel man Vorurteile – beispielsweise fremdenfeindlicher Art – kritisiert. Ohne Normativität – so die Kritik – gibt es keine politische Bildung. Inzwischen wachsen die Vorbehalte gegenüber dem Konstruktivismus – zunehmend und deutlich artikuliert von emanzipatorisch orientierten Erwachsenenbildnern (Ahlheim 2002, Pongratz 2002, Zeuner 2002).

Die vierte Kontroverse kreist um die Frage nach der *Legitimation* politischer Bildung: Hier stehen sich zwei Positionen gegenüber. Die eine betont die wirtschaftliche Nützlichkeit politischer Bildung und sieht in ihr eine Akzeptanzsteigerung und Begründung ihrer Arbeit. Dagegen wird von der anderen Seite eingewandt, dass nicht ökonomischer oder gar betriebswirtschaftlicher Nutzen die entscheidende Legitimation für politische Bildungsarbeit stiften kann. Diese begründet vielmehr ihre Notwendigkeit aus gesellschaftlich und politisch zentralen Fragen sowie den daraus abgeleiteten Bildungs-

ansprüchen. Aus dieser strategischen und inhaltlichen Auseinandersetzung ergeben sich bildungspolitische Fragen nach der Finanzierung von politischer Bildung: Soll sie sich mehr über betriebswirtschaftliche Modelle steuern und am Markt orientieren oder aber entziehen sich ihre Themen und Ansprüche grundsätzlich solchen Konsequenzen und politische Bildung bleibt eine gesellschaftlich notwendige Subvention (Unternehmen Bildung 1998, Hufer 2001a, S. 26–29, 57–69)?

Neuerdings gibt es auch wieder die Zielidee *Solidarität und Gerechtigkeit,* vor allem von Oskar Negt ist sie ins Spiel gebracht worden (Negt 2002a und 2002b). Sie wird gegen das Menschenbild gesetzt, das vom Marktegoismus und dem „grausliche(n) Begriff der Ich-AG" (Negt 2002b) bestimmt wird. Hier bahnt sich möglicherweise eine neue, eine fünfte Kontroverse an, denn es gibt namhafte Politikdidaktiker, die eine Orientierung politischer Bildung an Gleichheit oder Solidarität entschieden ablehnen.[4]

6. Unterschiede: drei Varianten vom (Selbst-)Verständnis von politischer Erwachsenenbildung

Als Reaktionen auf die soziale und politische Situation der Gegenwart und als Konsequenz aus den fachinternen Diskussionen, Auseinandersetzungen, Kontroversen und Debatten sowie als Versuche, die Probleme politischer Bildung zu lösen, lassen sich drei idealtypische Varianten/Bilder vom (Selbst-)Verständnis politischer Erwachsenenbildung feststellen.

Die *modernistische Variante* will die „Herausforderungen der Modernisierung" (Sander 2000) annehmen. Sie hat ein positives Verhältnis zu ökonomischen Denkweisen und Marktmechanismen im Bildungsbereich. Kundenorientierung (Sander 1998) und gebrauchswertorientierte Nützlichkeit werden von ihr bejaht und als Rahmenkategorien und Zielkriterien politischer Bildung gesehen. Wesentlich ist ein gutes und erfolgreiches Marketing (Roick 1998, Becker 2000). Politische Bildung wird als eine „Dienstleistung" taxiert, die sich als solche „nicht mehr von politischen Botschaften her legitimieren kann", sondern „von ihrem Nutzen für die Adressaten her legitimieren (muß)" (Sander 1998, S. 33). So könnten von der politischen Bildung „Qualifikationen" für erfolgreiches berufliches Lernen vermittelt werden (Sander 1996, S. 31). Politische Bildung müsse vor allem ihr Image verbessern. Zu entwickeln seien „Lernangebote ..., die sich auch unter Marktbedingungen behaupten können" (Sander 2000, S. 43). Normative Bezüge, Parteinahme bzw. Parteilichkeit, weltanschauliche Wurzeln und Überzeugungen etc. sind in diesem Verständnis von politischer Bildung bedeutungslos geworden.

Eine andere Zuschreibung politischer Bildung kann man als die *diskursive Variante* bezeichnen. Ihr theoretischer Ausgangspunkt ist die individualisierte, pluralisierte und in soziale Milieus auseinander driftende Gesellschaft. Diese bringe zunehmende Unklarheit, Verunsicherung und Beziehungslosigkeit auf der einen, aber auch Wahlmöglichkeiten und optionale Entscheidungen auf der anderen Seite mit sich. In dieser Situation habe

politische Bildung die Funktion, einen Ort der Verständigung anzubieten. Politische Bildung vermittele und moderiere zwischen Menschen verschiedener Herkünfte, Zugehörigkeiten, Interessen und Ziele. Da es keine verbindliche Deutung von Welt und Politik (mehr) gebe, sei auch die „Definitionsmacht der Teilnehmenden gewachsen" (Reichling 1999, S. 161). Eine „autoritative ‚Wissensausgießung'" (ebd., S. 161) wird daher für nicht angebracht gehalten; vielmehr habe politische Bildung die Aufgabe, „eine Dezentrierung von Perspektiven zu unterstützen" (Ciupke/Reichling 2000, S. 273).

Die *emanzipatorische Variante* bleibt explizit dem Traditionsbestand aufklärerischer politischer Bildung verbunden. Aufklärung ist Weg und Ziel dieser so orientierten politischen Bildung. Auch in einer vermeintlichen individualisierten Gesellschaft sind für sie die „klassischen" Kategorien politischer Bildung gültig, nämlich die Frage nach Herrschaftsinteressen und -absichten sowie den sie absichernden Ideologien (Hufer 1995b). Angesichts der Bedrohung durch Globalisierung, der „Ethnisierung sozialer Konflikte und ökonomischer Verteilungskämpfe" und der „Militarisierung der Politik" (Ahlheim 2000, S. 27) gebe es keine Alternative zur Gesellschaftskritik. Dabei haben sich die Vertreter dieses Ansatzes verabschiedet „von dem apostolischen Anspruch auf politische Belehrung und Bekehrung" (Meueler 2002, S. 17). Wichtig sei vielmehr die professionelle Begleitung widerständiger politischer Subjektentwicklung (siehe Meueler 2002). Es gelte, „kritische Kompetenz zu stärken" (Ahlheim 2000, S. 27).

Unabhängig von den Konfliktfeldern und Zielvorstellungen politischer Erwachsenenbildung kommt es für die in ihr Arbeitenden und für sie Engagierten darauf an, den gesellschaftlichen Nutzen ihrer Profession zu verdeutlichen. Denn eine Gesellschaft, die sich lediglich aus einer Ansammlung von „Ichlingen" zusammensetzt, wird ihre gemeinschaftlichen Herausforderungen nicht bewältigen können. Damit nicht die gesamte Bundesrepublik Deutschland vollends zu einer „Deutschland-AG" (Strunk 2002, S. 46) wird, sondern ein sozialer Rechtsstaat bleibt, bedarf es Solidarität und Empathie. Wo aber können diese Eigenschaften und Verhaltensweisen erfahren und erprobt werden, wenn nicht in den Veranstaltungen der politischen Bildung?

Anmerkungen

1 Da die jährlich erscheinende Volkshochschul-Statistik ab 1998 die Zuordnung der Programmbereiche verändert hat, lassen sich seitdem die Zahlen für die politische Bildung nicht mehr eindeutig ermitteln.

2 Explizit ist vom „Missionar" oder von den „Missionaren" in der politischen Bildung die Rede z.B. bei Arnold/Siebert 1995, S. 118, u. Reichling 1999, S. 160. Auch Wolfgang Sander nimmt in der politischen Bildung als „Erblast" ihr „Image der Belehrung" wahr. (Sander 1998, S. 30)

3 Mit diesen und anderen Kritikpunkten setzt sich Horst Siebert, der wohl profilierteste Vertreter einer konstruktivistischen Erwachsenenbildung, auseinander, indem er fragt: „Ist der Konstruktivismus gefährlich?" (Siebert 2001, S. 46). Immerhin konstatiert er: „Der Konstruktivismus ist keine Politik- oder Gesellschaftstheorie. Dennoch ist der Einwand berechtigt, dass durch die Betonung der subjektiven Deutung von Wirklichkeit ‚objektive' Herrschafts- und Ausbeutungsstrukturen aus dem Blick geraten" (ebd., S. 47).

4 So z.B. Wolfgang Sander: „Politische Bildung in der Demokratie ist *Anstiftung zur Freiheit*." „In der Demokratie gewinnt politische Bildung ihren Sinn aus der Freiheit, nicht aus Gleichheit oder Solidarität." (Sander 2001, S. 42) Denn: „Eine an Gleichheit oder sozialer Gerechtigkeit orientierte Politik ist auch in nicht-demokratischen Gesellschaften denkbar – die DDR wäre hierfür ein Beispiel ..." (ebd., S. 41).

Literatur

Ahlheim, K.: Mut zur Erkenntnis. Über das Subjekt politischer Erwachsenenbildung, Bad Heilbrunn/Obb. 1990

Ahlheim, K.: Erwachsenenbildung ist Bildung, was denn sonst? In: Praktische Theologie 1/1998, S. 33–40

Ahlheim, K.: Vorurteile. In: Hufer 1999b, a.a.O., S. 240–242

Ahlheim, K.: Zurück zur Kritik! Wider die affirmative Wende in der (politischen) Erwachsenenbildung. In: Journal für politische Bildung 2/2000, S. 24–27

Ahlheim, K.: Bilanz und Perspektiven politischer Erwachsenenbildung. In: GPJE (Hrsg.): Politische Bildung als Wissenschaft. Bilanz und Perspektiven. Schwalbach/Ts. 2002, S. 54–67

Arnold, R./Siebert, H.: Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Hohengehren 1995

Beck, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M. 1986

Becker, H.: Marketing für politische Bildung. Arbeitshilfen für die politische Bildung. Schwalbach/Ts. 2000

Beer, W./Cremer, W./Massing, P. (Hrsg.): Politische Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts. 1999

Ciupke, P./Reichling, N.: Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer. In: Beer/Cremer/Massing, a.a.O., S. 257–288

Deutscher Bundestag: Beratungen des Antrags der Fraktion der SPD ‚Politische Bildung‚, 11. Wahlperiode, 55. Sitzung, 21. Januar 1988, Drucksache 11/1573, S. 3792–3819

Deutscher Bundestag, 14. Wahlperiode, 102. Sitzung, Berlin, 11. Mai 2000, Sitzungsprotokoll, S. 9605–9617

Görs, D.: Vom Nutzen politischer Bildung. Hrsg. vom DGB-Bildungswerk NRW e.V., Düsseldorf 1999

Hufer, K.-P.: Politische Erwachsenenbildung. Strukturen, Probleme, didaktische Ansätze. Eine Einführung. Schwalbach/Ts. 1992

Hufer, K.-P. (Hrsg.): Politische Bildung in Bewegung. Neue Lernformen der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts. 1995a

Hufer, K.-P.: Emanzipatorische politische Bildung in der individualisierten Gesellschaft – Schwierigkeiten und Notwendigkeiten. In: Jagenlauf, M./Schulz, M./Wolgast, G. (Hrsg.): Weiterbildung als quartärer Bereich. Bestand und Perspektiven nach 25 Jahren. Neuwied, Kriftel, Berlin 1995b, S. 265–277

Hufer, K.-P.: Neue Lernkulturen in der politischen Bildung. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. H. 44/Dezember 1999a, S. 48–57

Hufer, K.-P. (Hrsg.): Außerschulische Jugend- und politische Bildung, Bd. 2 des Lexikons der politischen Bildung (hrsg. von Georg Weißeno). Schwalbach/Ts. 1999b

Hufer, K.-P.: Für eine emanzipatorische politische Bildung. Konturen einer Theorie für die Praxis. Schwalbach/Ts. 2001a

Hufer, K.-P.: Weit, ja aber ... Der Politikbegriff in der außerschulischen politischen Bildung. In: Journal für politische Bildung 2/2001b, S. 20–24

Hufer, K.-P.: Konstruktivismus in der Kritik. Konstruktivismus – die Entpolitisierung der politischen Bildung mit Hilfe einer Erkenntnistheorie. In: Erwachsenenbildung 1/2001c, S. 2–6

Hufer, K.-P.: Argumentationstraining gegen Stammtischparolen. Materialien und Anleitungen für Bildungsarbeit und Selbstlernen. 4. Aufl., Schwalbach/Ts. 2001d

Heger, B./Hufer, K.-P. (Hrsg.): Autonomie und Kritikfähigkeit. Gesellschaftliche Veränderung durch Aufklärung. Schwalbach/Ts. 2002

Hufer, K.-P./Klemm, U.: Wissen ohne Bildung? Auf dem Weh in die Lerngesellschaft des 21. Jahrhunderts. Neu-Ulm 2002

Kade, J.: Aneignungsverhältnisse diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 3/1993, S. 391–408

Körber, K.: Bezugswissenschaften. In: Hufer 1999b, S. 27–28

Lebensbegleitendes Lernen für alle – Weiterbildung ausbauen und stärken, Antrag der Abgeordneten Ernst Küchler u.a., Deutscher Bundestag, 14. Wahlperiode, Drucksache 14/3127

Meueler, E.: Politische Subjekte. In: Journal für politische Bildung 4/2002, S. 12–17

Negt, O.: Bildung klappt nicht just-in-time. In: Erziehung und Wissenschaft 2/1997, S. 2

Negt, O.: Solidarität und das Problem eines beschädigten Gemeinwesens. In: EB. Erwachsenenbildung 1/2002a, S. 2–7

Negt, O.: Der gute Bürger ist derjenige, der Mut und Eigensinn bewahrt. In: Frankfurter Rundschau v. 16.9.2002b, S. 10

Nuissl, E.: Erwachsenenbildung und Kommerz. In: Hessische Blätter für Volksbildung 3/2000, S. 213–221

Pongratz, L. A.: Totgesagte leben länger. Zur Aktualität Kritischer Erwachsenenbildung. In: Heger, B./Hufer, K.-P. (Hrsg.): Autonomie und Kritikfähigkeit. Gesellschaftliche Veränderung durch Aufklärung, Schwalbach/Ts. 2002, S. 48–64

Reichling, N.: Ziele und Erwartungshorizonte politischer Erwachsenenbildung. In: Beer/Cremer/Massing, a.a.O., S. 145–165

Roick, M.: Marketing in der politischen Bildung. Ein Streiflicht zu Kontroversen und Konzepten. In: Praxis Politische Bildung 4/1998, S. 264–272

Sander, W.: Beruf und Politik. Von der Nützlichkeit politischer Bildung, Schwalbach/Ts. 1996

Sander, W.: Bedeutung und Chancen der politischen Erwachsenenbildung auf der Schwelle zum 21. Jahrtausend. In: Akademie der Politischen Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung: Politische Bildung in Deutschland – Stand und Perspektiven, Bonn 1998, S. 27–36

Sander, W.: Politikdidaktik – eine „normale Wissenschaft“ vor den Herausforderungen der Modernisierung. In: Journal für politische Bildung 2/2000, S. 40–43

Sander, W.: Politik entdecken – Freiheit erleben. Neue Lernkulturen in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 2001

Siebert, H.: „Ich sehe was, was du nicht siehst ...“ Eine pädagogische Bilanz der Konstruktivismusdiskussion. H. 3 der Schriften der Arbeitsstelle „Neue Lernkulturen“, Universität Hannover 2001

Strunk, G.: Zwischen Eigensinn und Fremdbestimmung. Anmerkungen zur aktuellen Bildungspolitik. In: Heger/Hufer, a.a.O., S. 15–47

Volkshochschul-Statistik, 36. Folge, Arbeitsjahr 1997, hrsg. vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt/M. 1998

Unternehmen Bildung? Politische Bildung zwischen Markt und Staat, Themenheft von Journal für politische Bildung 1/1998

„Urteilsfähigkeit entwickeln“. Interview mit der hessischen Kultusministerin Karin Wolff. In: tandemnews. Neues zur beruflichen + politischen Weiterbildung 3/1999, S. 4–5

Zeuner, B.: Politische Erwachsenenbildung jenseits der Emanzipation? Bemerkungen zum Konstruktivismus-Streit. In: Heger/Hufer, a.a.O., S. 65–77