



Ein Fachbereich von

**TRANSFER
FÜR BILDUNG**

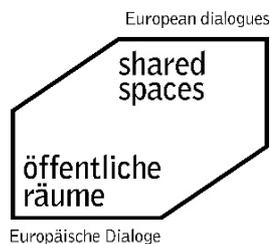
Forschung und Praxis politischer Bildung in Deutschland unter besonderer Berücksichtigung der politischen Erwachsenenbildung

Transfer für Bildung e.V.

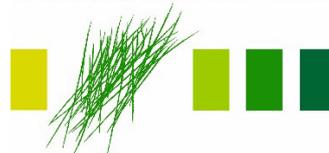
Expertise für die Heinrich-Böll-Stiftung Nordrhein Westfalen e.V.

im Rahmen des Projekts „Shared Spaces – Europäische Dialoge über öffentliche Räume“
des Heinrich-Böll-Stiftungsverbunds

Mai 2019



HEINRICH BÖLL STIFTUNG



NORDRHEIN-WESTFALEN

Impressum

Transfer für Bildung e.V.

Autorinnen: Dr.in Helle Becker, Annabell Brosi, Marita Klink
Essen, Mai 2019

© Transfer für Bildung e.V.

Inhalt

Einleitung.....	1
1. Vorgehensweise, Herausforderungen und Schwierigkeiten bei der Erarbeitung einer Topografie der Praxis politischer Bildung	3
1.1 Vielfalt der Praxis.....	3
1.2 Wissenschaft: Interdisziplinäre Diversität.....	3
1.3 Topografie der Praxis – Systematische Vorüberlegungen	6
1.3.1 Zielgruppen.....	7
1.3.2 Träger	7
1.3.3 „Systeme“	8
1.3.4 Rechtsgrundlagen.....	9
1.3.5 Politik.....	10
1.3.6 Wissenschaft	10
1.4 Praxisfelder - Topografie der Praxis	11
1.5 Vielfalt	13
1.6 Landkarte der Forschung politischer Bildung.....	14
Literatur zu Kapitel 1	18
2. (Politische) Erwachsenenbildung – Strukturelle und gesetzliche Verankerung.....	19
2.1 Lebenslanges Lernen – Aktuelle Perspektiven.....	20
2.2 (Politische) Erwachsenenbildung – Überblick über die rechtlichen Grundlagen in den Bundesländern	22
2.3 (Politische) Erwachsenenbildung – Bundeszentrale und Landeszentralen für politische Bildung..	26
2.4 Neue Ansätze und Diskussionen – Beispiel: Förderprogramm „Demokratie leben!“.....	28
Literatur zu Kapitel 2	32
Weiterführende Informationen zu Kapitel 2.....	33

3. Definitionen und Diskussionen über politische Bildung in der Wissenschaft und den Fachverbänden – Akteur_innen und Interessen	35
3.1 Wissenschaftliche Diskussion	35
Zwischenbemerkung	41
3.2 Diskussionen in den Fachverbänden	41
3.3 Fazit	53
Literatur zu Kapitel 3	54
Weiterführende Literatur zu Kapitel 3	57
4. Transformation zu einer nachhaltigen Entwicklung – Herausforderungen für die politische Bildung	58
4.1 Beispiele: BLK-Programm „21“ – „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ und „Transfer 21“ .	59
4.2 Politische Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung	61
Literatur zu Kapitel 4	64

Einleitung

Bedingt durch die aktuell brisante gesellschaftliche Situation, in der vor allem antidemokratische und menschenfeindliche Positionen sowie Fragen sozialer Gerechtigkeit und des Klima- und Umweltschutzes die öffentliche Auseinandersetzung um politische Entscheidungen prägen, rückt die politische Bildung wieder verstärkt in den Fokus von Gesellschaft und Politik. Die Forderungen und Erwartungen an die politische Bildung sind hoch. Sie soll demokratiestärkend und präventiv gegen Extremismus arbeiten, sozial ausgleichend wirken und die politische Kultur positiv beeinflussen. Der öffentliche Diskurs, nicht selten stark verallgemeinernd geführt, veranlasst Praktiker_innen, Forscher_innen, Verbände und Träger, sich selbst zu verorten, Verbündete zu suchen und Synergieeffekte zu nutzen, um die politische Bildung fachlich und methodisch zu stärken und gemeinsam voranzubringen. Aber: Wie lässt sich politische Bildung in Deutschland beschreiben? Wo findet sie statt, was sind ihre Inhalte und Ziele und welche Diskussionen werden innerhalb des Feldes geführt? Inwiefern reagiert die politische Bildung auf nationale und internationale Entwicklungen und Forderungen, zum Beispiel denen nach einer Transformation hin zu einer nachhaltigen Gesellschaft?

Die Heinrich-Böll-Stiftung Nordrhein-Westfalen e.V. beauftragte Transfer für Bildung e.V. mit einer Expertise zur politischen Bildungslandschaft in Deutschland. Ziel war es darzulegen, wie die politische Bildung in Deutschland strukturell und gesetzlich verankert ist, welche Diskussionen zur politischen Bildung geführt werden und wie sie auf aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen reagiert.

Die Aufgabestellung wurde in folgende Fragestellungen untergliedert:

1. Welche Schwierigkeiten ergeben sich bei der Erforschung einer Topografie der politischen Bildung in Deutschland? Was sind Gründe dafür?
2. Welche Unterschiede werden in den einzelnen Bundesländern deutlich?
3. Welche unterschiedlichen Definitionen zur politischen Bildung werden wissenschaftlich und von Fachverbänden diskutiert? Welche Akteur_innen und welche Interessen stehen dahinter?
4. Welche aktuellen Herausforderungen ergeben sich für die politische Bildung in Bezug auf die anstehende Transformation zu einer nachhaltigen Entwicklung?

Die vorliegende explorative Studie, die zwischen Januar und Mai 2019 erstellt wurde, beantwortet diese Fragen auf der Grundlage der Recherchen und Erfahrungen der *Transferstelle politische Bildung* in den letzten Jahren. *Transfer für Bildung e.V.* hat es sich mit seinem Fachbereich *Transferstelle politische Bildung* zur Aufgabe gemacht, den Austausch und die Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis der politischen Bildung anzuregen und zu unterstützen. Dabei wurden und werden immer wieder Vielfalt, Differenziertheit und Komplexität der Handlungsfelder und der Akteur_innen im Bereich politischer Bildung, sowohl in der Praxis als auch in der Wissenschaft, deutlich.

Die Fragen wurden gemeinsam mit der Heinrich-Böll-Stiftung erarbeitet. Sie können aufgrund der genannten Komplexität der „Landschaft politischer Bildung“ nicht umfassend beantwortet werden. Die Expertise ist daher ein erster Entwurf, sowohl die Praxisfelder und die strukturelle Verankerung der politischen Bildung als auch aktuelle Diskussionen in Wissenschaft und Fachverbänden sichtbar zu machen. Die Antworten sollen als Grundlage für eine weitere Thematisierung dienen, mit der die aktuelle Situation der politischen Bildung bewertet und handlungsweisende Schlüsse gezogen werden sollen. Sie dienen vor allem zur Vorbereitung einer Regionalkonferenz der Heinrich-Böll-Stiftung im Herbst 2019 zum Thema „Öffentliche Räume und politische Bildung“.

Die Expertise fokussiert auf den Bereich der politischen Erwachsenenbildung und beschreibt die Situation anhand von einigen Beispielen. Sie bietet eine erste Problematisierung, die die Differenziertheit der „Landschaft“ und deren vielfältige strukturelle Bedingungen und Abhängigkeiten verdeutlichen soll. Sie erhebt daher weder einen Anspruch auf Vollständigkeit, noch auf eine erschöpfende Behandlung des Themas.

1. Vorgehensweise, Herausforderungen und Schwierigkeiten bei der Erarbeitung einer Topografie der Praxis politischer Bildung (*Frage 1: Welche Schwierigkeiten ergeben sich bei der Erforschung einer Topografie der politischen Bildung in Deutschland? Was sind Gründe dafür?*)

1.1 Vielfalt der Praxis

Die Praxis politischer Bildung, ihre Strukturen, Handlungsfelder und thematische Positionen adäquat abzubilden, ist keine einfache Angelegenheit. Denn politische Bildung kommt in unterschiedlicher Ausprägung, und mit unterschiedlichen Begrifflichkeiten bezeichnet (Demokratiepädagogik, Demokratiebildung, Demokratieerziehung), in unterschiedlichen Kontexten vor.

Grundsätzliche Unterscheidungen ergeben sich durch das Bildungssetting (formal/nichtformal), die zugrunde liegenden Bildungskonzepte und die daraus folgenden pädagogischen Parameter (z.B. Freiwilligkeit/Partizipation vs. Schulpflicht) sowie die pädagogischen Arrangements (Formate, Methoden), die fachliche oder thematische Ausrichtung und die programmatischen Ziele (thematische Schwerpunkte, Bildungsziele, politische Ziele). Es gibt Praxisfelder und Akteur_innen, die sich der politischen Bildung explizit zuordnen und solche, die politische Bildung als Teil ihres Allgemeinbildungsanspruchs bzw. emanzipatorischer Pädagogik (Persönlichkeitsentwicklung, gesellschaftliche Teilhabe) verstehen. Darüber hinaus differenziert sich das Gesamtfeld nach institutionellen Kontexten, nach Zielgruppen (v.a. Altersgruppen, Betroffenenengruppen), aufgrund spezifischer rechtlicher Bezüge (Weiterbildungsgesetzgebung, Sozialgesetzgebung etc.), nach Politik- und Ressortzugehörigkeiten (Schulpolitik, Jugendpolitik, Weiterbildungspolitik u.a.) und damit nach Finanzierungsströmen und -bedingungen, kurz: Sie „funktionieren“ nach spezifischen Regelungen und systemimmanenten Logiken.

1.2 Wissenschaft: Interdisziplinäre Diversität

Mit dieser Art der praktischen, konzeptionellen und strategischen Segregation geht eine Diversifizierung von Wissenschaft und Forschung einher, die sich mit politischer Bildung beschäftigt. Eine Studie aus dem Jahr 2012¹, in der die empirische Forschungslage zur politischen Bildung untersucht wurde, erbrachte eindeutige Ergebnisse. Politische Bildungsarbeit wird nur wenig und thematisch sehr partikular beforscht. Es gibt eine große Streuung von Forschungsthemen und Forschungsansätzen, die es schwierig macht, zu

¹ Helle Becker (2012): Praxisforschung nutzen, politische Bildung weiterentwickeln. Ein Projekt von bap und AdB. Studie zur Gewinnung und Nutzbarmachung von empirischen Erkenntnissen für die politische Bildung in Deutschland, Download: www.bap-politischebildung.de/praxisforschung/.

bestimmten Fragen der Praxis ausreichende, übertragbare und valide Erkenntnisse zu gewinnen. Forschungsstellen und Arbeiten zur politischen Bildung sind unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen und Fachinteressen zuzuordnen.

Eine weitere explorative Studie, die die *Transferstelle politische Bildung 2017* erstellte², erbrachte ähnliche Ergebnisse. Die Studie recherchierte akademische Stellen und Ansprechpartner_innen, die direkt, möglichst stetig und explizit zur politischen Bildungspraxis forschen. Sie ergab, dass die akademische Thematisierung des Arbeitsbereichs politische Bildung sehr unterschiedlich theoretisch kontextualisiert ist und unterschiedliche Praxen (Schule, Jugendarbeit, Soziale Arbeit) und Personengruppen (Kinder/Jugendliche, Kinder/Jugendliche in der Rolle von Schüler_innen, Erwachsene, Fachkräfte in Schule und außerschulischen Kontexten) fokussiert.

Dies zeigt sich bereits daran, dass es zwar durchaus typische Denominationen von Lehrstühlen gibt, z.B. Politikdidaktik oder Didaktik der Sozialwissenschaften, politische Bildung jedoch auch an anderen Lehrstühlen der Fachbereiche Soziale Arbeit, Angewandte Sozialwissenschaften, Bildungs- und Erziehungswissenschaften Forschungs- und Lehrgegenstand ist. Die Auswertung von zum damaligen Zeitpunkt insgesamt 159 Forschungsstellen zum Thema politische Bildung (universitäre und außeruniversitäre Forschungseinrichtungen; forschende Lehrstühle konnten insgesamt 109 ausgemacht werden) ergab, dass es keine standardisierten „Zuständigkeiten“ von Wissenschaftsdisziplinen für die Beforschung politischer Bildung gibt. Während Soziale Arbeit und Sozialpädagogik meist zu den Erziehungswissenschaften zählen, befinden sich die Didaktiklehrstühle zur politischen Bildung manchmal in der Politikwissenschaft und manchmal in der Erziehungswissenschaft. (siehe Abb. 1)

² Transfer für Bildung e.V. (TfB) (2017): Mapping: Forschung zur politischen Bildung in Deutschland für die Bundeszentrale für politische Bildung/bpb, unveröffentlichtes Manuskript.

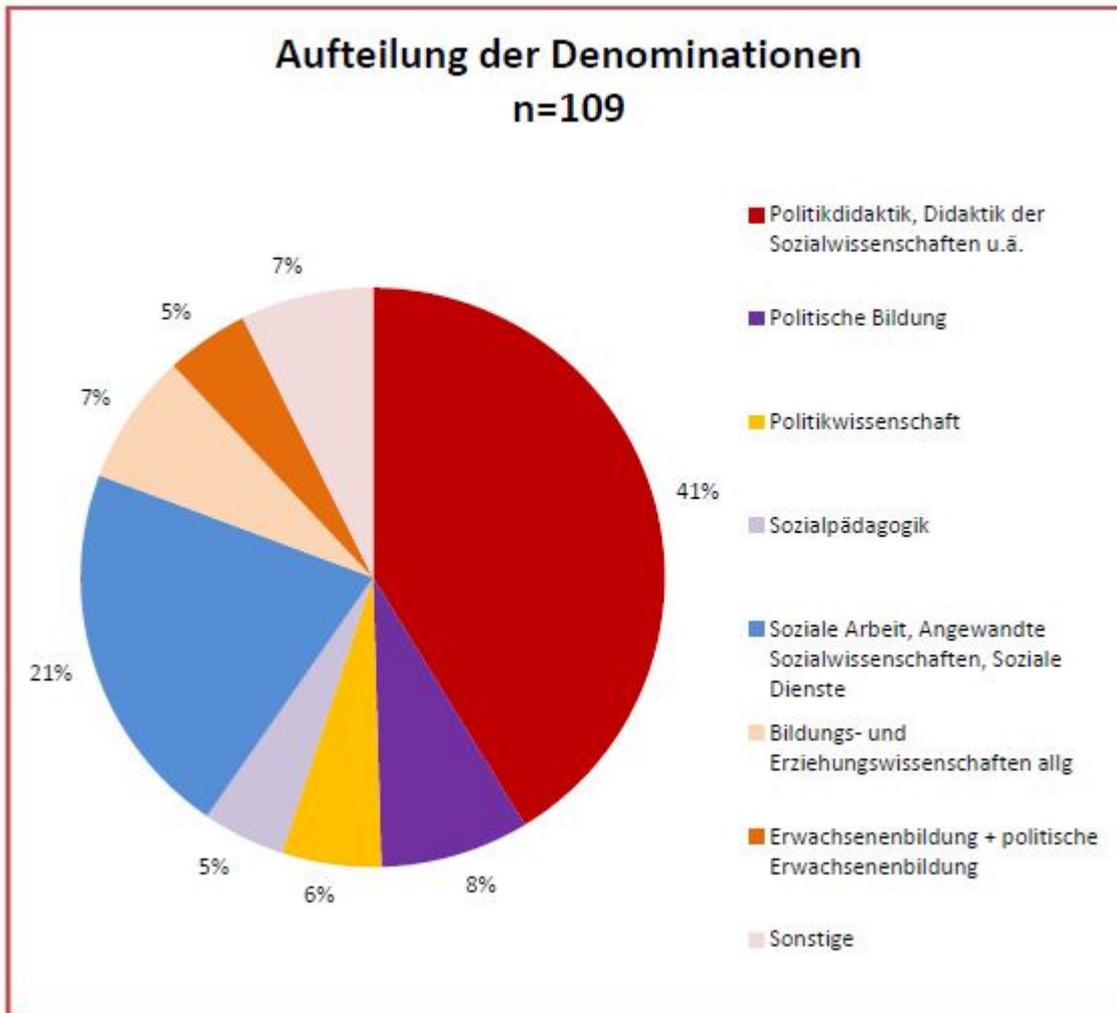


Abbildung 1: Aufteilung der Denominationen zur politischen Bildung (Stand Oktober 2017).
© Transfer für Bildung e.V. Nur für interne Zwecke.

Analsiert man die Informationen zu den Lehrstühlen genauer, so fällt auf, dass an einigen Lehrstühlen mit der Denomination „Politische Bildung“ diese nicht als Forschungsschwerpunkt erkennbar ist. Die Forschung bezieht sich vielmehr in einigen Fällen deutlich auf fachwissenschaftliche, also politikwissenschaftliche oder sozialwissenschaftliche Fragen. Umgekehrt wurden Lehrstühle gefunden, die keine Denomination „Politische Bildung“ aufweisen, an denen jedoch eindeutig und z.T. intensiv zu diesem Feld gearbeitet wird. Auch diese Befunde weisen auf Unschärfen in der Einteilung hin.

Dennoch sind typische disziplinäre Aufteilungen auszumachen. Während an den Didaktiklehrstühlen vor allem zur schulischen politischen Bildung geforscht wird, teilt sich das Interesse in den anderen

Wissenschaftsdisziplinen relativ deutlich in Lehrstühle zur Sozialen Arbeit mit Forschung zur außerschulischen Jugendbildung sowie in erziehungswissenschaftliche oder andere Lehrstühle mit der Bearbeitung politischer Erwachsenenbildung auf.

Als Forschungsschwerpunkte ließen sich vor allem die schulische politische Bildung, die außerschulische politische Jugendbildung/Jugendarbeit, die Erwachsenenbildung sowie, als eigene Schwerpunkte, politische Bildung in KiTa und Grundschule ausmachen. Die beforschten Themen sind ebenso vielfältig wie die Praxis-„Landschaft“. Von Demokratielernen und Bürgerbildung, Rechtsextremismus bis hin zu politischem Lernen und Kompetenzentwicklung sind ganz unterschiedliche Forschungsthemen zu finden.

Diese Situation hat Folgen. Die große Streuung von Forschungsthemen und Forschungsansätzen, bei einer gleichzeitig eher „dünnen“, wenn nicht prekären akademischen Personallage, macht es schwierig, zu bestimmten Fragen der Praxis ausreichende, übertragbare und valide Erkenntnisse zu gewinnen. Der akademische Austausch findet innerhalb verschiedener (geschlossener) Diskurse statt, zwischen denen nicht zwingend – und de facto selten – Verbindungen gezogen werden. Insgesamt muss man von einem schwach besetzten Wissenschaftsfeld sprechen, weil fachliche Erkenntnisse und Anregungen nur eingeschränkt bearbeitet, verbreitet und weiterentwickelt werden. Die Situation im wissenschaftlichen Feld bringt außerdem vor allem im Hinblick auf außerschulische politische Bildung einen Mangel an Ausbildungs- und Weiterbildungsmöglichkeiten mit sich. Geht man davon aus, dass Professionalisierung dann besteht, wenn „eine Gesamtheit des theoretischen, empirischen, didaktischen, praktischen ‚Know-hows‘ des thematischen Bereichs identifiziert werden kann (Wissensbereich)“³, so gibt es für die außerschulische politische Bildung erhebliche Defizite. Zählt man dagegen alle Lehrstühle zusammen, ergibt sich insgesamt zahlenmäßig das Bild, dass die potenzielle „wissenschaftliche Community“, die zur politischen Bildung arbeitet, größer ist, als es scheint.

1.3 Topografie der Praxis – Systematische Vorüberlegungen

Möchte man einen Überblick darüber erhalten, in welchen Praxisfeldern politische Bildung in Deutschland präsent ist und deren Strukturen und Ansätze verstehen, steht man zunächst vor der Herausforderung, die Praxisfelder zu identifizieren und ihre spezifischen Logiken aufzuzeigen. Bei der Erarbeitung einer *Topografie der Praxis politischer Bildung* kann man also prägnant fragen: Wo wird politische Bildung

³ Helle Becker (2013): Wir Kellerkinder? Zur Geschichte der „Profession politische Bildung“ in der außerschulischen Jugendbildung und der Erwachsenenbildung, in: Klaus-Peter Hufer/Dagmar Richter (Hrsg.): Politische Bildung als Profession. Verständnisse und Forschungen. Bd. 1355 der Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn, S. 49-63, hier S. 50.

geboten, wie und für wen? Man könnte nun versuchen, mit Blick auf die zahlreichen Zielgruppen und Träger politischer Bildung, eine Antwort zu finden.

1.3.1 Zielgruppen

Politische Bildung hinsichtlich ihrer Zielgruppen systematisieren zu wollen, ist schwierig, da sich diese in weiten Teilen überschneiden und an funktionale Zusammenhänge gebunden sind. Beispielsweise werden in der Schule Kinder und Jugendliche nach ihrer Rolle als Schüler_innen identifiziert; 16- bis 27-Jährige werden je nach (Förder-)Kontext als Jugendliche oder als Erwachsene eingeordnet und entsprechend der Jugend- oder Erwachsenenbildung zugeordnet. Eine scharf unterscheidende Zuordnung ist daher nicht kontextunabhängig möglich. Darüber hinaus ist zu fragen, ob eine Einteilung in spezifische „Zielgruppen“ wünschenswert ist. Die Unterscheidung von „Gruppen“ stellt immer eine notwendig unscharfe Konstruktion anhand von gruppenbildenden Merkmalen (Konstruktionsmerkmalen) dar. Ein gewichtiges Problem von Zielgruppendefinitionen ist es, dass Gruppen zwangsläufig von anderen abgegrenzt werden und es dadurch zu Schließungen, Segmentierungen und Stigmatisierungen kommen kann (vgl. Transferstelle politische Bildung 2016, S. 9).

1.3.2 Träger

Auch eine Sortierung nach Trägern ist nicht unbedingt zielführend. Eine Vielzahl der Träger politischer Bildung macht auf unterschiedlichen Ebenen (als lokale Träger, auf Landes-, Bundes- oder internationaler Ebene) für verschiedene Adressat_innen in unterschiedlichen Praxiskontexten und Lehr-Lernformaten Erfahrungs- und Bildungsangebote sowie Fortbildungsangebote. Hinzu kommt, dass viele Träger zu mehreren Bildungsthemen arbeiten, d.h. nicht nur in der politischen Bildungsarbeit tätig sind, sondern beispielsweise auch Angebote zur sozialen, kulturellen, oder sprachlichen Bildung machen. Als Beispiel sind die Kirchen zu nennen, die in Deutschland zu den größten Trägern zählen und die bundesweit in unterschiedlichen Bildungsbereichen und Bildungseinrichtungen, zu vielen unterschiedlichen Themen und Zielgruppen Bildungsangebote schaffen.

Oftmals quer dazu gibt es eine Fülle von Organisationen, die auf bestimmte thematische Schwerpunkte konzentriert sind und jeweils mehr oder weniger politische Bildungsaspekte thematisieren: Bildung für nachhaltige Entwicklung, Globales Lernen, Friedenspädagogik, Menschenrechtserziehung, Gendererziehung, Antirassismuserziehung, Selbstorganisationen/Empowerment-Organisationen, internationale und diversitätsbewusste Arbeit, Medienarbeit/-pädagogik, religiöse, kulturelle und

berufsbezogene Bildungsarbeit etc. Kurz: Die Einteilung einer *Topografie der Praxis politischer Bildung* nach Trägern ist keine ausreichend distinktive Kategorisierung und somit ebenfalls nicht gewinnbringend, da sie unübersichtlich bleibt.

1.3.3 „Systeme“

Mit welcher Logik können die Praxisfelder politischer Bildung nachvollziehbar geordnet sichtbar gemacht werden? *Transfer für Bildung e.V.* orientiert sich hierbei an Annahmen aus der Systemtheorie nach Luhmann.⁴ Diese geht davon aus, dass sich die (Welt-)Gesellschaft in soziale „Systeme“ strukturiert, die sich von ihrer Umwelt und von anderen Systemen abgrenzen. Der erste Schritt ist es deshalb zu überlegen, in welchen gesellschaftlich institutionalisierten Systemen politische Bildung Bestandteil ist und worin sie sich grundlegend voneinander unterscheiden. Da die Systeme trotz ihrer Eigenlogik miteinander kommunizieren (müssen), weil ihnen eine alleinige Existenz nicht möglich ist, sie aufeinander angewiesen sind und dementsprechend gemeinsame Schnittstellen aufweisen können, ist das Sichtbarmachen ihrer *symbolisch generalisierten Kommunikationsmedien*⁵ notwendig. Der Begriff stammt von Niklas Luhmann. Er meint damit die Möglichkeit der Differenzüberwindung zwischen den einzelnen Systemen „und zwar so, dass auf beiden Seiten die Zusammengehörigkeit erkennbar wird, ohne dass [...] eine Aufhebung der Differenz stattfindet“ (Luhmann 2002, S. 257). Zu diesen symbolisch generalisierten Kommunikationsmedien zählen Recht/Unrecht, Wissenschaft (Wahrheit) und Politikbereiche (Macht). Die Unterscheidung in Recht/Unrecht hat eine große Unterscheidungskraft. Die Gesellschaft regelt ihr komplexes und hochdifferenziertes Zusammenleben durch Gesetze und Rechtserlasse, um eine grundlegende Basis an Konsens und gegenseitigem Verstehen zu schaffen. So gibt es Gesetze, die für alle

⁴ Transfer für Bildung e.V. hat in seinem Fachbereich *Transferstelle politische Bildung* mit der *Fachstelle politische Bildung* ein Vorhaben gestartet, das an der Vielfalt der politischen Bildung als Ressource ansetzt. Die Fachstelle will zunächst einen Überblick über Handlungsfelder und thematische Felder politischer Bildung in Wissenschaft und Praxis schaffen, der der Fachstelle selbst sowie der Fachöffentlichkeit als Grundlage für weitere Aktivitäten dienen soll. Darauf aufbauend sollen mithilfe besonderer Formate – die *Transferstelle politische Bildung* hat hierfür in den letzten Jahren spezielle „Transferdialoge“ und „Fachforen“ entwickelt – Akteur_innen zum fachlichen Austausch angeregt werden. Dieser Austausch soll gegenseitige Kenntnisse über die Konzepte und Bedingungen der jeweiligen Handlungsfelder sowie Möglichkeiten und Bedingungen der Einbettung politischer Bildung in andere Kontexte aufzeigen, gemeinsame fachliche Konzepte und politische Perspektiven sowie eine Zusammenarbeit in und zwischen Wissenschaft und Praxis initiieren.

⁵ Symbolisch generalisierte Kommunikationsmedien entstehen v.a. in sehr ausdifferenzierten und komplexen Gesellschaften, da in diesen die Wahrscheinlichkeit von Konsens und funktionierender Kommunikation („der andere versteht, was ich sage“) sinkt. Um diesem Konsensproblem entgegenzuwirken, entstehen symbolisch generalisierte Kommunikationsmedien, die für die meisten Funktionssysteme gelten, eine grundlegende Kommunikation möglich machen und die Systeme damit miteinander verbinden (vgl. Luhmann 1975).

Systeme und Personen gelten, aber es gibt auch Gesetze, die die jeweils einzelnen Systeme regeln und organisieren.

1.3.4 Rechtsgrundlagen

Folgt man dieser Logik, liegt es nahe, die Praxisfelder politischer Bildung – die man alle als Systeme und Subsysteme betrachten kann – zunächst anhand ihrer Rechtsgrundlagen zu systematisieren. Gesetze, Beschlüsse und Verordnungen regeln die jeweiligen Praxisfelder hinsichtlich ihrer Aufgaben, Inhalte, Verantwortungen etc. und geben damit die Funktion des Systems vor. So haben beispielsweise alle Einrichtungen, die der Kinder- und Jugendhilfe angehören, die gleiche verbindliche Rechtsgrundlage, das SGB VIII, nach denen sie handeln. Aufgrund des Föderalismus, und damit der Kulturhoheit der Länder und des Subsidiaritätsprinzips, können sich die Praxisfelder in ihren rechtlichen Rahmenbedingungen unterscheiden. Das SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfegesetz) beispielsweise ist ein Bundesgesetz, zu dem die 16 Bundesländer verpflichtend eigene Ausführungsgesetze erlassen müssen, die die Kinder- und Jugendhilfe jeweils spezifisch regeln. Auch die Erwachsenenbildung, als eigenes Praxisfeld politischer Bildung, ist durch die Weiterbildungs- und Landesbildungsgesetze der Bundesländer geregelt. Das bedeutet allgemein, dass sich zwar Praxisfelder wie Kinder- und Jugendhilfe, Erwachsenenbildung, Schule, Soziale Arbeit etc. ermitteln lassen, dass diese aber in ihren rechtlichen Rahmenbedingungen ausdifferenziert und entsprechend zu betrachten sind. Nichtsdestotrotz ermöglicht eine Orientierung der Praxisfelder politischer Bildung an ihren rechtlichen Regelungen eine nachvollziehbare Systematisierung, da ihr – unabhängig von Zielgruppen, Trägern oder Wettbewerb bei der Mittelverteilung – eine für alle gleich geltende Verbindlichkeit innewohnt.

Des Weiteren geben die rechtlichen Grundlagen auch inhaltliche Ziele vor sowie die jeweiligen Zielgruppen, an die sich das Gesetz und damit auch das Praxisfeld richten. Beispielsweise gelten im hessischen Weiterbildungsgesetz diejenigen Bildungsinhalte und -ziele als Weiterbildung, die „die Entfaltung der Persönlichkeit fördern, die Fähigkeit zur Mitgestaltung des demokratischen Gemeinwesens stärken und die Anforderungen der Arbeitswelt bewältigen helfen“ (§ 2 HWBG – Aufgaben der Einrichtungen der Weiterbildung und des lebensbegleitenden Lernens). Mit der Festlegung von Zielen und Zielgruppen sind auch immer praxisfeldspezifische Aufgaben, Leistungserbringungen, Prüfungsverfahren, Anerkennungsverfahren von Trägern etc. verbunden, die in den einzelnen Gesetzen mehr oder weniger ausführlich geregelt werden. Besonders wichtig sind hierbei die systemspezifischen Förderungsvoraussetzungen und -verfahren. Diese werden im Gesetz entweder explizit genannt oder

leiten sich aus den jeweiligen gesetzlichen Rahmenbedingungen förderpolitisch ab. Gefördert wird also nur, wer oder was den gesetzlichen Vorgaben entspricht. So sind es vor allem die Finanzströme, die, basierend auf den Rechtsgrundlagen, die Praxis der politischen Bildung gestalten.

1.3.5 Politik

Sowohl rechtliche Regelungen als auch Finanzströme sind abhängig von der jeweilig geltenden Politik, systemtheoretisch gedacht, von Macht und Nicht-Macht. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, die Praxisfelder politischer Bildung auch unterschiedlichen Politikbereichen zuzuordnen. Kinder- und Jugendpolitik, Schulpolitik, Sozialpolitik oder Hochschulpolitik verfolgen ihre jeweils eigenen politischen Ziele und sind dementsprechend auf unterschiedliche Praxisfelder bezogen. Die Praxisfelder gestalten ihre „Systemlogik“ in einem Spannungsfeld politischer Machtkämpfe aus und beziehen sich (ganz gleich, ob zustimmend oder ablehnend) auf die für sie geltenden politischen Beschlüsse und Bedingungen.

1.3.6 Wissenschaft

Orientiert man sich weiterhin systemtheoretisch, um sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten der einzelnen Praxisfelder politischer Bildung abzubilden, zeigt sich, dass als weiteres symbolisch generalisiertes Kommunikationsmedium Wissenschaftsbezüge (Wahrheit) hilfreich sind. In der Systemsprache kann man sagen, dass Wissenschaft durch die Unterscheidung in wahr/unwahr gekennzeichnet ist. Damit ist gemeint, dass es vorrangig darum geht, herauszufinden, wie Phänomene in der Welt durch empirische Datenerhebungen und theoretische Überlegungen beschrieben werden können, sodass sie möglichst „wahr“, bzw. realitätsgetreu abgebildet und erklärbar gemacht werden.

Mithilfe der erwähnten Recherchen zur thematischen und disziplinären Verteilung in der Wissenschaft kann man einordnen, auf welche Praxisfelder sich die Wissenschaftsdisziplinen beziehen und darauf schließen, dass dies auch überwiegend umgekehrt der Fall ist – auch die Praxis wird jeweils von spezifischen wissenschaftlichen Bezügen gerahmt und unterfüttert. Wissenschaft beeinflusst und gestaltet mit ihren Theorien, Erkenntnissen und Konzepten die praktische Bildungsarbeit (insbesondere durch die Lehrer_innenausbildung). Im Vergleich werden Praxisfelder der Kinder- und Jugendhilfe oder Präventionsarbeit zum großen Teil durch die Soziale Arbeit/Sozialpädagogik erforscht und beeinflusst.

1.4 Praxisfelder - Topografie der Praxis

Im Folgenden ist eine Abbildung der *Topografie der Praxis politischer Bildung* zu sehen (siehe Abb. 2). Es handelt sich um einen ersten, vorläufigen Entwurf, für den zzt. eine onlinegestützte, interaktive Darstellung erarbeitet wird.⁶

⁶ Eine onlinegestützte Version wird in Kürze auf der Webseite von *Transfer für Bildung e.V.* erscheinen. Dabei wird die Darstellung der Praxisfelder mit Informationen, beispielsweise zu Gesetzesgrundlagen, politischen Rahmungen und Ressortierungen, fachlichem Selbstverständnis oder fachlichen Debatten „unterfüttert“. Dazu zählen selbstredend auch Verweise auf entsprechende Wissenschaftsbezüge. Hierzu kann u.a. auf die *Landkarte der Forschung*, aber auch auf die *Datenbank wissenschaftlicher empirischer Forschungsliteratur zur politischen Bildung* (<https://transfer-politische-bildung.de/transfmaterial/datenbank/#/>) bei *Transfer für Bildung e.V.* verlinkt werden.

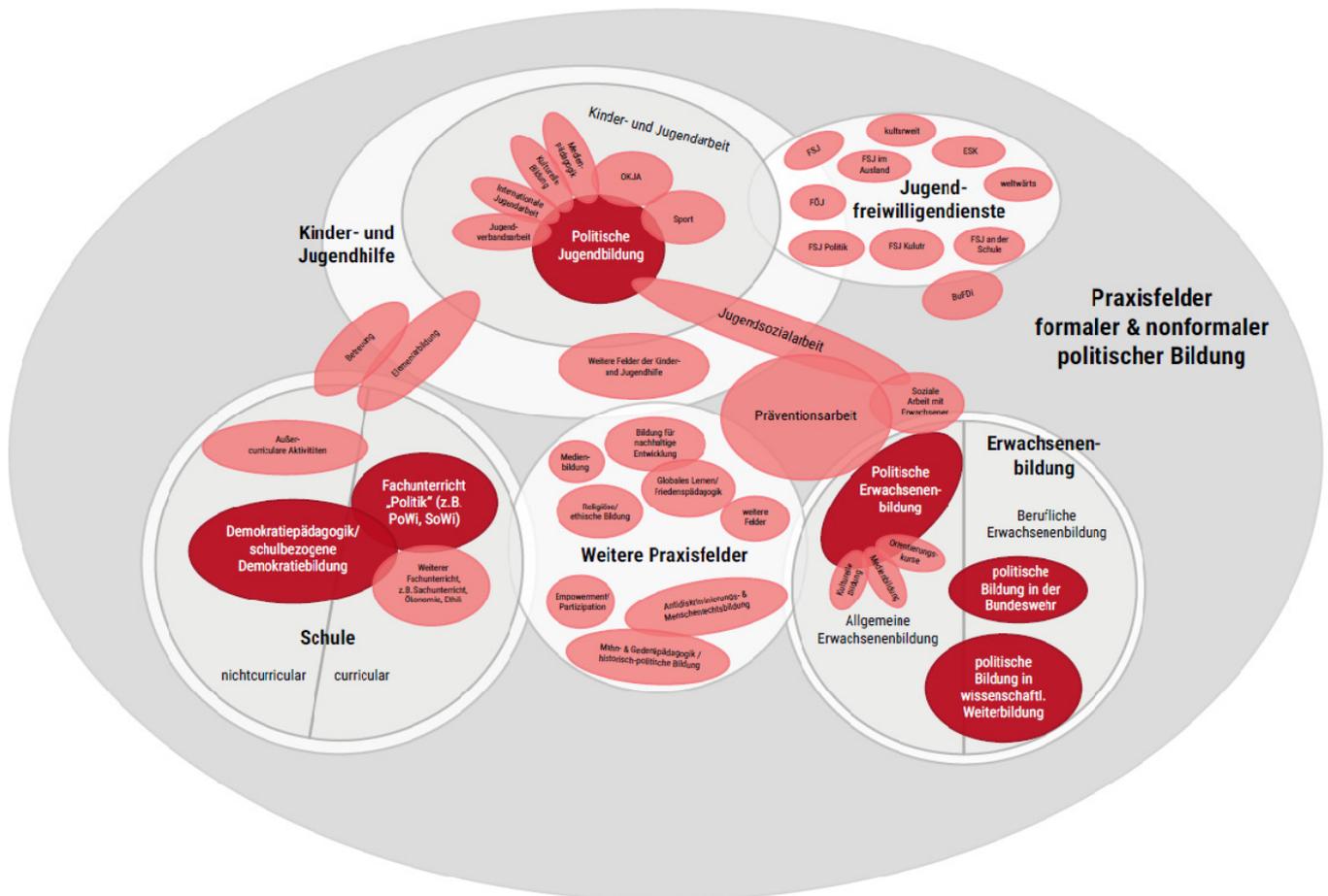


Abbildung 2: Topografie der Praxis politischer Bildung (2019).
Eigene Darstellung. © Transfer für Bildung e.V. Nur für interne Zwecke.

Mit der Darstellung wird der Versuch unternommen, die erwähnten „Systeme“ und Subsysteme anhand von Kreisen und farblichen Differenzierungen darzustellen. Mit den Kreisen sind Praxisfelder dargestellt, in denen formale und nonformale politische Bildung mit unterschiedlichen Konzepten und Ansätzen praktiziert wird.

Die Felder können weiter und enger gefasst werden, oder anders formuliert: Einige der Praxisfelder differenzieren sich in weitere Subsysteme aus – dies ist vor allem in der Kinder- und Jugendhilfe sowie in der Erwachsenenbildung der Fall. Die dunklen Felder stellen die jeweiligen „Kernfelder“ politischer Bildung dar, damit ist gemeint, dass in diesen explizit und als Hauptarbeitsfeld politische Bildungsarbeit praktiziert wird. Dazu gehören der Fachunterricht Politik (in den einzelnen Bundesländern mit

unterschiedlichen Bezeichnungen), Demokratiepädagogik / schulbezogene Demokratiebildung, politische Erwachsenenbildung, politische Jugendbildung, politische Bildung in der Bundeswehr und politische Bildung in der wissenschaftlichen Weiterbildung.

In den anderen Feldern ist politische Bildung ein Teil des (Bildungs-)Angebots, sie kann „vorkommen“, muss aber nicht. Dies ist beispielsweise in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit der Fall, in der beruflichen Erwachsenenbildung oder in Jugendfreiwilligendiensten. Hier kann neben anderen Bildungszielen und -inhalten auch politische Bildung ein thematischer Schwerpunkt sein oder es können sich Gelegenheiten für politisches Lernen ergeben.

In diesem ersten Versuch, die Praxisfelder politischer Bildung darzustellen, fallen zwei Dinge besonders auf: zum einen, dass in vielen unterschiedlichen sozialen (Bildungs-)Systemen politische Bildung eine Rolle spielen kann und ermöglicht wird. Damit verbunden lässt sich feststellen, wie groß und differenziert die „politische Bildungslandschaft“ in Deutschland tatsächlich ist. Zum anderen fällt auf, dass sich viele der Praxisfelder in ihren Rechtsgrundlagen, Altersgruppen, fachlichen Konzepten und Politikbezügen überschneiden und sie trotz ihrer Unterschiedlichkeiten Gemeinsamkeiten –bezogen auf politische Bildungs-(Möglichkeiten) – aufweisen. Beispielsweise hat die politische Jugend-(und Erwachsenen-)Bildung „Schnittstellen“ mit der kulturellen Bildung oder mit der Sozialen Arbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen. Je nachdem, welche Menschen Adressat_innen der Präventionsarbeit sind und wie genau diese Arbeit aussieht und wer sie anbietet, geschieht sie entsprechend der Logik des einen oder des anderen Praxisfeldes oder bewegt sich hybrid auf dieser Schnittstelle. Schnittstellen stellen demnach eine besondere Herausforderung dar, da Systeme dazu neigen, ihre eigene Logik absolut zu setzen bzw. durchzusetzen. Anbieter_innen und Nutzer_innen sind danach nicht selten „gezwungen“, Angebot und Nutzung einem System zuzuordnen. Alternativ sind eigene Anstrengungen gefragt, zwei (oder mehr) Systeme „in Sachen politische Bildung“ aufeinander zu beziehen. Beispiele sind die Anstrengungen, die für die Schnittstelle (eine Zusammenarbeit) von politischer Jugendbildung und Schulunterricht unternommen werden (müssen) oder für politische Bildung als Teil sozialpädagogischer Arbeit im Strafvollzug.

1.5 Vielfalt

Wir sind der Überzeugung, dass das Gesamtfeld politischer Bildungsmöglichkeiten groß ist, und dass diese Gesamtheit produktiv ist, wenn man davon ausgeht, dass politische Bildung damit in unterschiedlichen Lebenskontexten verankert ist oder sein könnte und unterschiedliche Menschen in verschiedenen Lebenssituationen erreichen kann.

Politische Bildung wird aber in ihrer Reichweite und ihren Möglichkeiten weder von der Öffentlichkeit (und der Politik), noch von den verschiedenen „Fachszenen“ und auch nicht von den Akteur_innen in Praxis und Wissenschaft adäquat wahrgenommen. Im Gegenteil: Viele Akteur_innen in den einzelnen Praxisfeldern sind sich oftmals ihrer eigenen Systemlogik, nach der sie handeln, nicht bewusst. Hinzu kommt, dass auch ein perspektivübergreifender Blick auf die anderen Praxisfelder, überhaupt Kenntnisse von den anderen Praxisfeldern, und damit eine gegenseitige (fachliche, professionelle) Anerkennung der jeweils anderen politischen Bildungsarbeit sowie eine Wertschätzung der Möglichkeiten einer Zusammenarbeit, häufig fehlen.

Dagegen ergeben sich aus unserer Sicht durchaus Überschneidungen, Gemeinsamkeiten, Anschlussmöglichkeiten und vor allem erweiterte Möglichkeiten für eine fachliche Weiterentwicklung, Wirkungsreichweiten oder Zielgruppenansprache, wenn die bestehende Segregation gezielt überschritten wird. Gegenwärtig werden auf der Fachebene aber vorzugsweise Unterschiede und Abgrenzungen diskutiert, mehr als Möglichkeiten der Zusammenschau oder der, gegebenenfalls „arbeitsteiligen“, Zusammenarbeit.

Die Tendenz, eher Grenzziehungen zu thematisieren, ist vor dem Hintergrund der gegenwärtigen fachlichen, gesellschaftlichen und politischen Erwartungen an die Wirkungen von politischer Bildung oder „Demokratiebildung“ zu sehen. Sie entspringt aus unserer Sicht aus zwei Motivlagen: Einmal besteht aus fachlicher Sicht die Sorge, dass politische Bildung aufgrund unangemessener Erwartungen allzu schnell als „demokratische Konditionierung“ verstanden wird. Die Hoffnung, dass allein oder vorrangig das Einüben in demokratische Gepflogenheiten auch politische Mündigkeit und Partizipationsbereitschaft nach sich zieht, wird damit abgewiesen. Eine weitere, damit zusammenhängende fachliche Sorge ist eine „Entpolitisierung“ der politischen Bildung, indem Erfahrungen und Reflexionen auf individueller (oder institutionell begrenzter) Ebene und auf der Ebene (normativen) „Demokratielernens“ verbleiben, ohne eine tatsächlich politische und damit kritische Dimension zu erhalten (dazu mehr in Kapitel 3). Ein zweites Motiv ist der „Konjunktur“ des Themas in der Politik und damit förderpolitischer Konsequenzen geschuldet. Die Zunahme an finanzieller Förderung und anderen Unterstützungsmaßnahmen auf Bundes- und Länderebene führt notwendig zu Deutungs-, Begriffs- und Verteilungskämpfen.

1.6 Landkarte der Forschung politischer Bildung

Wie oben dargelegt wurde, ist auch das wissenschaftliche Feld im Bereich der politischen Bildung bunt gestreut und divers. Um einen Überblick über Forscher_innen und Forschungseinrichtungen zu erhalten,

die sich mit Themen der politischen Bildung auseinandersetzen und diese erforschen, hat die *Fachstelle politische Bildung* eine digitale Landkarte der Forschung politischer Bildung entwickelt. Neben einem Überblick soll sie den Austausch und eine feldübergreifende Zusammenarbeit zwischen und innerhalb der Wissenschaftsdisziplinen, aber auch zwischen und innerhalb von Wissenschaft und Praxis, fördern.

In der digitalen geografischen Landkarte sind Wissenschaftler_innen und Forschungseinrichtungen zu finden, die politische Bildung zum Forschungsgegenstand haben. Aufgeführt werden Forschungsschwerpunkte und -methoden, disziplinäre Verortung, Altersgruppen und Bereiche, zu denen geforscht wird (beispielsweise außerschulische Jugendbildung, Unterricht, Erwachsenenbildung), weiterhin das Geschlecht der forschenden Personen und Weblinks zu weiteren Informationen. Die ermittelten Personen und Forschungseinrichtungen wurden gebeten, Daten für die Landkarte zur Verfügung zu stellen. Die Landkarte der Forschung ist online gestellt; sie wird auf aktuellem Stand gehalten und kontinuierlich ergänzt (<https://transfer-politische-bildung.de/transfmaterial/forschungslandkarte/> siehe Abb. 3 und 4).

Alle Interessierten aus Wissenschaft und Praxis haben damit die Möglichkeit, sich, neben einem Überblick über die „Forschungslandschaft“, über Wissenschaftler_innen und deren Schwerpunkte zu informieren und bei Bedarf mit ihnen in Kontakt zu treten. Dies kann zum Beispiel gerade dann hilfreich sein, wenn man zu einem bestimmten Themengebiet der politischen Bildung (Medienpädagogik, Friedenserziehung, Globales Lernen etc.) Personen oder Forschungseinrichtungen sucht, die sich damit wissenschaftlich auseinandersetzen und ggf. für eine Expertise, ein gemeinsames Forschungsprojekt oder fachlichen Austausch infrage kämen.

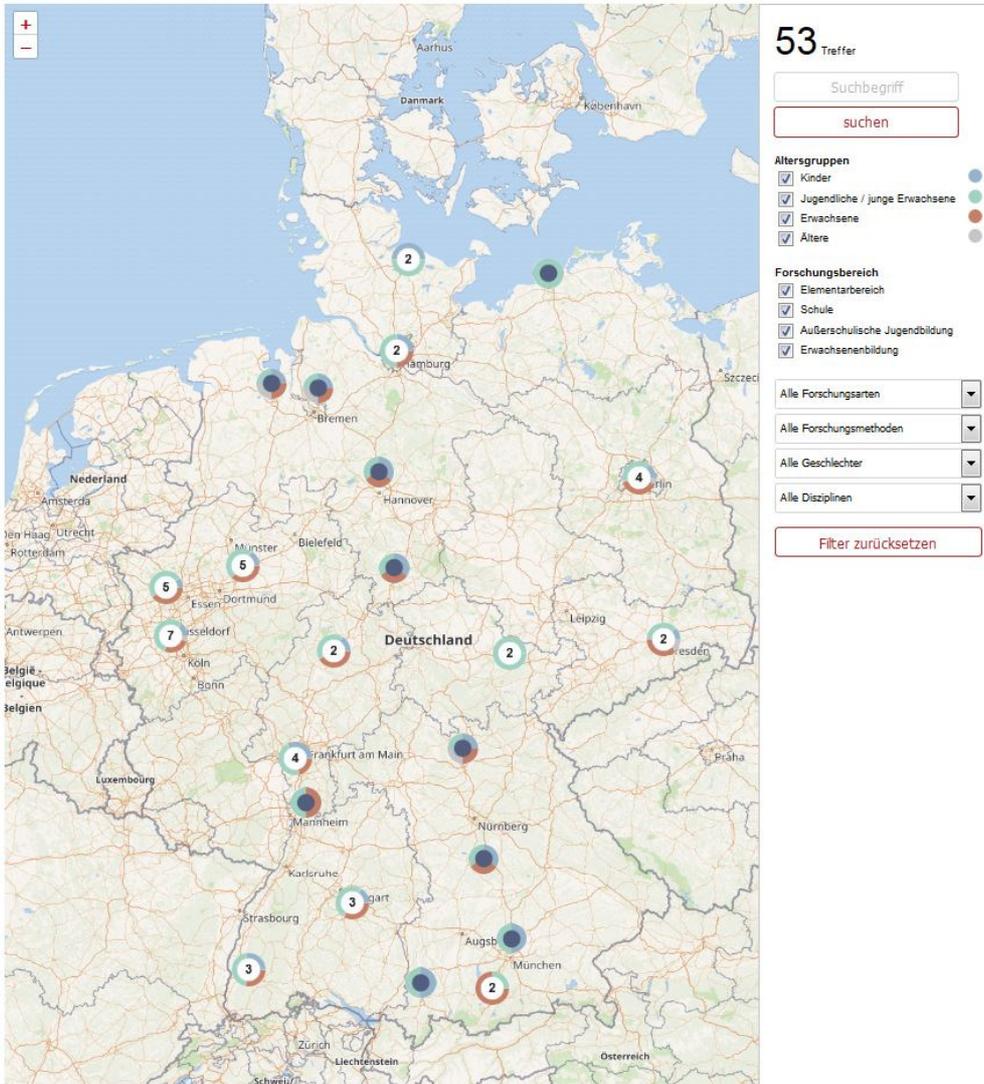


Abbildung 3: Landkarte der Forschung zur politischen Bildung. © Transfer für Bildung e.V.

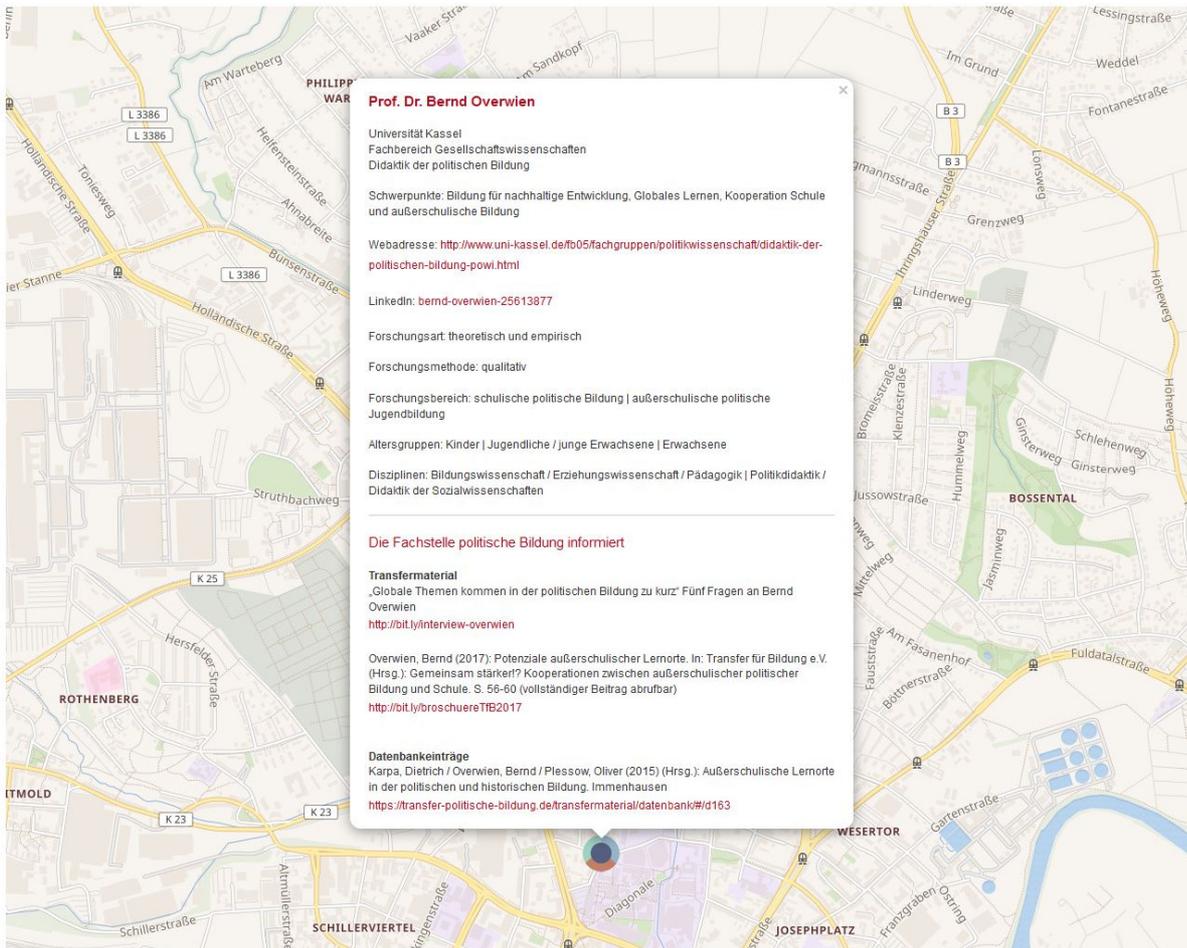


Abbildung 4: Beispiel anhand Prof. Dr. Bernd Overwien, verzeichnet in der Landkarte der Forschung zur politischen Bildung (vgl. ebd.). © Transfer für Bildung e.V.

Zuletzt lässt sich festhalten, dass eine Professionalisierung politischer Bildung nur dann gelingen kann, wenn sowohl auf fachlicher als auch auf wissenschaftlicher und praktischer Ebene ein interdisziplinärer und praxisfeldübergreifender Austausch und Zusammenarbeit angestrebt und umgesetzt wird. Die *Topografie der Praxis politischer Bildung* und die *Landkarte der Forschung zur politischen Bildung* bieten die Möglichkeit, sich einen Überblick über Anschlussmöglichkeiten solch eines Austauschs und einer Zusammenarbeit zu verschaffen. Die Identifizierung von „Schnittstellen“ macht es möglich, den Austausch zwischen und innerhalb von Praxisfeldern zur politischen Bildung zu organisieren und somit gegebenenfalls eine bereichsübergreifende Zusammenarbeit und neue, gemeinsame Entwicklungen zu unterstützen.

Da die *Topografie der Praxis politischer Bildung* einer der ersten Versuche ist, die vielfältige und differenzierte politische Bildungslandschaft darzustellen, kann auf keine dieser Aufgabe entsprechende Grundlagenforschung zurückgegriffen werden.

Literatur zu Kapitel 1

bbp (2019): Professuren und Forschungseinrichtungen.

<http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/politische-bildung/200244/professuren-und-forschungseinrichtungen> (aufgerufen am 16.05.2019)

Luhmann, Niklas (1975): *Soziologische Aufklärung Band 5. Konstruktivistische Perspektive*. Wiesbaden

Luhmann, Niklas (2002): *Die Wirtschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main

Transfer für Bildung e.V. (2019): <https://transfer-politische-bildung.de/transfERMATERIAL/forschungslandkarte/> (aufgerufen am 16.05.2019)

Transfer für Bildung e.V. / Transferstelle politische Bildung (2016): *Wenig erreichte Zielgruppen der politischen Bildung – Forschung zu Zugangsmöglichkeiten*. Essen: *Transfer für Bildung e.V.*

2. (Politische) Erwachsenenbildung – Strukturelle und gesetzliche Verankerung (Frage 2: Welche Unterschiede werden in den einzelnen Bundesländern deutlich?)

Auch für die Erwachsenenbildung gibt es eine Vielzahl und Vielfalt an Regelungssystemen, was ganz der disparaten Struktur des Feldes entspricht (vgl. Nuissl 2018, S. 505). In Deutschland ist die Weiterbildung vornehmlich durch Ländergesetze geregelt, aber auch Bundesgesetze und europäische Gesetze wirken sich aus. Gemäß dem gültigen Vertrag von Lissabon (2007/09) ist die Rolle der Europäischen Union im Bildungsbereich darauf beschränkt, die Aktivitäten der Mitgliedsstaaten zu unterstützen, zu koordinieren oder zu ergänzen (Subsidiaritätsprinzip). Bundesrecht wirkt vor allem durch das dritte Sozialgesetzbuch (SGB III) zur Arbeitsförderung und das Berufsbildungsgesetz. Von öffentlich diskutierten Ordnungssystemen wesentlich unberührt sind die kommerziell betriebene Erwachsenenbildung und die Erwachsenenbildung in den Betrieben (Aushandlung dieser zwischen Unternehmensleitungen und Gewerkschaften), da diese keine staatlichen Zuschüsse erhalten. Denn anders „als etwa im Schulbereich unterliegt sie [die Erwachsenenbildung] im Grundsatz nicht staatlichem Anerkennungszwang“ (ebd. S. 506), d.h. Erwachsenenbildung *muss nicht* staatlich geordnet sein. Weiter gibt es eigenständige gesetzliche Regelungen für einzelne Personengruppen, Institutionen, Fachressorts und Regelungen zum Bildungsurlaub oder dem Nachholen von Bildungsabschlüssen (vgl. ebd. S. 505).

Tabelle 1: Gesetzliche Grundlagen der Weiterbildung

Europa/ Internationales	Bund	Länder
Subsidiäres Recht der Bildung und Beschäftigung (internationale Bildungszusammenarbeit und Dienstleistungsabkommen)	Arbeits- und Wirtschaftsrecht (außerschulische berufliche Weiterbildung)	Recht des Bildungswesens (Weiterbildung in Weiterbildungseinrichtungen, Hochschulen, Schulen und Fachschulen)
<ul style="list-style-type: none"> - Vertrag von Lissabon zur Änderung der zwei nachfolgend notierten Verträge (EU-Reformvertrag) - Vertrag zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft (EGV) - Vertrag über die Europäische Union (Vertrag von Nizza) - „Soft Law“ - Methode der offenen Koordinierung (MOK) - Europäische Dienstleistungsrichtlinie - General Agreement on Trade in Services (GATS) 	<ul style="list-style-type: none"> - Sozialgesetzbuch (SGB) III u. II - Berufsbildungsgesetz (BBiG)/ Handwerksordnung (HwO) - Fernunterrichtsschutzgesetz (FernUSG) - Hochschulrahmengesetz (HRG) - Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (AFBG) - Zuwanderungsgesetz - Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG) - Betriebsverfassungsgesetz (BetrVG) - Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG) - Bundespersonalvertretungsgesetz (BPersVG) <p>Weitere Rechtsgrundlagen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gewerbeordnung - Verwaltungsrecht - Beamtenrecht - Soldatengesetz - Tarifrecht 	<ul style="list-style-type: none"> - Weiterbildungs-/Erwachsenenbildungsgesetze - Bildungsurlaubsgesetze - Fachhochschul-/Hochschulgesetze - Schul-/Fachschulgesetze - Landespersonalvertretungsgesetze

Abbildung 5: Grotlüschen/Haberzeth 2018, S. 545

2.1 Lebenslanges Lernen – Aktuelle Perspektiven

Bis zum Sommer 2019 wollen das Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) und das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) eine gemeinsam mit den Sozialpartnern, Ländern, Kammern und der Bundesagentur für Arbeit entwickelte *Nationale Weiterbildungsstrategie* vorlegen. Gemäß dem Handlungsauftrag aus dem Koalitionsvertrag soll sie alle Weiterbildungsprogramme des Bundes und der Länder bündeln und sich insbesondere entlang der Bedarfe der Beschäftigten und der Unternehmen ausrichten sowie eine neue Weiterbildungskultur etablieren. Sich daraus ergebende Empfehlungen, Schlussfolgerungen oder Mitteilungen – sogenannte Soft Laws oder „weiche Vorschriften“ – sind zwar rechtlich nicht verbindlich, können als Absichtserklärungen einer gemeinsamen Politik aber politische Wirkung entfalten und auf nachfolgende Diskurse und Entscheidungen einwirken. Es lässt sich hierbei eine klare Stärkung und weitere Fokussierung der beruflichen Erwachsenenbildung ausmachen, indem (Weiter-)Bildung vor allem als Wirtschaftsfaktor gesehen wird. Dies ist eng verknüpft mit dem

Konzept des *Lebenslangen Lernens*, welches insbesondere ab den 1990er-Jahren nicht nur auf wissenschaftlicher, sondern insbesondere auch auf politischer internationaler Ebene Konjunktur erfuhr. Die Idee des *Lebenslangen Lernens* kann ebenfalls als eine Art Soft Law verstanden werden, da sie meist als politisches Strategiekonzept veröffentlicht wurde, diese Strategie jedoch nicht gesetzlich, d.h. zwingend, verankert ist. Grund für die Konjunktur des *Lebenslangen Lernens* war eine neue Aufmerksamkeit für Bildung, Bildungsniveau und -beteiligung der Bevölkerung; die Etablierung der soziologischen Begriffe *Informations- und Wissensgesellschaft*, die als Zeitdiagnose und politisch-programmatisches Entwicklungsmodell moderner westlicher Gesellschaften verstanden werden können, trug maßgeblich dazu bei. Politische Akteure wie EU, UNESCO oder OECD spielten dabei eine wichtige Rolle (vgl. Rothe 2011, S. 185). So veröffentlichten auf internationaler Ebene beispielsweise die OCECD (*Lifelong Learning for all*, 1996), die UNESCO (*Learning. The Treasure within*, 1996) oder auch die Europäische Kommission (*White Paper on Education and Training*, 1995; *Memorandum Lebenslanges Lernen*, 2000) Dokumente zum *Lebenslangen Lernen*. Kennzeichnend für all diese Dokumente und damit für das Konzept vom *Lebenslangen Lernen* ist die „Erhöhung der Investitionen in Humanressourcen, um Europas wichtigstes Kapital – das Humankapital – optimal zu nutzen“ (KEG 2000, S. 4) und die „Gewährleistung eines umfassenden und ständigen Zugangs zum Lernen, damit Qualifikationen erworben und aktualisiert werden können, die für eine nachhaltige Teilhabe an der Wissensgesellschaft erforderlich sind“ (ebd.). Darunter wird auch politische Teilhabe verstanden, allerdings liegt der Schwerpunkt vor allem auf der beruflichen Teilhabe.

Dieser Exkurs zum *Lebenslangen Lernen* ist wichtig, weil dadurch zum einen Ziele, Entscheidungen und gesetzliche Regelungen auf politischer Ebene im Bildungsbereich verständlich werden, zum anderen kann man sich daraufhin fragen, welches Gewicht der politischen Bildung im *Lebenslangen Lernen* beigemessen wird (v.a. im Verhältnis zur beruflich orientierten Bildung) und inwiefern sich das wiederum auf bundes- und länderspezifische Gesetze, Förderungen und damit auf die politische Bildungspraxis in Deutschland auswirkt. Außerdem zeigt es, welche starken Wirkungen Papiere oder Soft Laws der Europäischen Union haben, trotz Subsidiaritätsprinzip und Eigenhoheit der Bundesländer in Bildungsangelegenheiten.

Damit verbunden sind auch europäische Förderprogramme, die sich auf *Lebenslanges Lernen* beziehen. Zu nennen ist hier das Programm *Erasmus+*, das alle EU-Programme für allgemeine und berufliche Bildung, Jugend und Sport, „unter einem Dach“ versammelt.

2.2 (Politische) Erwachsenenbildung – Überblick über die rechtlichen Grundlagen in den Bundesländern

Die politische Zuständigkeit für die *öffentlich verantwortete und gestaltete Erwachsenenbildung* (vgl. Nuissl 2018, S. 506) liegt in Deutschland grundsätzlich bei den Ländern. Dementsprechend werden relevante Gesetze und Verordnungen von den Bundesländern erlassen. Im Folgenden sind die Weiterbildungsgesetze der Länder aufgelistet:

Tab. 3 Bildungsurlaubsgesetze der Länder (Stand: Mai 2015)

Land	Rechtsgrundlage (ohne Verordnungen)
Baden-Württemberg	Bildungszeitgesetz Baden-Württemberg (BzG BW) vom 11.03.2015
Bayern	kein Bildungsurlaubsgesetz vorhanden
Berlin	Berliner Bildungsurlaubsgesetz (BiUrlG) vom 24.10.1990, zuletzt geändert 17.05.1999
Brandenburg	Brandenburgisches Weiterbildungsgesetz (BbgWBG) vom 15.12.1993, zuletzt geändert 14.03.2014 (enthalten sind Bestimmungen zur Bildungsfreistellung)
Bremen	Bremisches Bildungsurlaubsgesetz (BremBUG) vom 18.12.1974, zuletzt geändert 23.03.2010
Hamburg	Hamburgisches Bildungsurlaubsgesetz (HmbBUG) vom 21.01.1974, zuletzt geändert 15.12.2009
Hessen	Hessisches Gesetz über den Anspruch auf Bildungsurlaub (BiUrlG HE) vom 16.10.1984 i. d. F. vom 28.07.1998, zuletzt geändert 13.12.2012
Mecklenburg-Vorpommern	Bildungsfreistellungsgesetz (BfG M-V) vom 13.12.2013 (ersetzt das bisherige Bildungsfreistellungsgesetz vom 07.05.2001)
Niedersachsen	Niedersächsisches Bildungsurlaubsgesetz (NBildUG) vom 05.06.1974 i. d. F. vom 25.01.1991, zuletzt geändert 17.12.1999
Nordrhein-Westfalen	Arbeitnehmerweiterbildungsgesetz (AWbG) vom 06.11.1984, zuletzt geändert 09.12.2014
Rheinland-Pfalz	Bildungsfreistellungsgesetz (BFG) vom 30.03.1993, zuletzt geändert 19.12.2012
Saarland	Saarländisches Bildungsfreistellungsgesetz (SBFG) vom 10.02.2010 (Regelung vormals im Weiterbildungs- und Bildungsfreistellungsgesetz [SWBG] vom 17.01.1990)
Sachsen	kein Bildungsurlaubsgesetz vorhanden
Sachsen-Anhalt	Bildungsfreistellungsgesetz vom 04.03.1998, zuletzt geändert 18.11.2005
Schleswig-Holstein	Weiterbildungsgesetz Schleswig-Holstein (WBG) vom 06.03.2012 (ersetzt das Bildungsfreistellungs- und Qualifizierungsgesetz [BFQG] vom 07.06.1990)
Thüringen	kein Bildungsurlaubsgesetz vorhanden (Anm.: Die Thüringer Landesregierung hat am 03.03.2015 einen Gesetzentwurf zum Bildungsurlaub beschlossen.)

„Die Gesetze formulieren Aufgaben, Ziele und Inhalte der Weiterbildung. Zumeist ist diese Programmatik weich formuliert und Ausdruck eines allgemeinen Konsenses“ (Grotlüschen/Haberzeth 2018, S. 555).

Rechtliche Grundlagen der Weiterbildung auf Länderebene sind die Weiterbildungs-/Erwachsenenbildungsgesetze, Bildungsurlaubsgesetze, Fachhochschul-/Hochschulgesetze, Schul-/Fachschulgesetze und die Landespersonalvertretungsgesetze. Ergänzt und spezifiziert werden die Weiterbildungsgesetze durch länderspezifische (Durchführungs-) Verordnungen.

Die Förderung der Erwachsenenbildung ist in vielen Landesverfassungen verankert, Ausnahmen sind Berlin, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz und das Saarland. Die Verankerung der Erwachsenenbildung in der Landesverfassung bildet die Grundlage für eine rechtliche Ausformung in Form von Weiterbildungsgesetzen, allerdings ist auch in den Bundesländern, „in denen Erwachsenenbildung nicht verfassungsmäßig verankert ist, [...] Erwachsenenbildung als Pflichtaufgabe eingeschlossen“ (Nuissl 2018, S. 507). Nuissl bezieht sich hierbei auf die Auffassung von Verfassungsrechtler_innen, dass aus dem „Demokratiegebot, dem Sozialstaatspostulat und dem Gleichheitsgrundsatz eine Verantwortung des Staates für die Erwachsenenbildung abzuleiten“ (ebd. S. 506) ist. Neben nahezu identisch formulierten Bekundungen zur Förderung der Weiterbildung gibt es in einigen Landesverfassungen spezifische Angaben wie etwa zu Trägern: „Die Erwachsenenbildung ist durch Volkshochschulen und sonstige mit öffentlichen Mitteln unterstützte Einrichtungen zu fördern“ (Bayern). Oder: „Als Träger von Einrichtungen der Erwachsenenbildung werden neben Staat, Gemeinden und Gemeindeverbänden auch andere Träger, wie die Kirchen und freien Vereinigungen, anerkannt“ (Nordrhein-Westfalen). Außerdem werden in einigen Bundesländern auch Praxisfelder der Erwachsenenbildung genannt: „Jeder hat das Recht auf Freistellung zur beruflichen, kulturellen oder politischen Weiterbildung“ (Nordrhein-Westfalen). Die jeweilige Wirkung der Weiterbildungsgesetze „hängt eng zusammen mit dem Förderungsvolumen, dessen Vergabe an Einrichtungen die Gesetze der Erwachsenenbildung im jeweiligen Land regeln“ (Nuissl 2018, S. 508).

Die gesetzliche Verankerung der politischen Erwachsenenbildung gestaltet sich dementsprechend divers aus. So hat Berlin beispielsweise kein eigenes Weiterbildungsgesetz, auch in der Landesverfassung wird weder die Erwachsenenbildung noch politische Bildung erwähnt. Dafür findet sich politische Bildung im Berliner Bildungsurlaubsgesetz:

„Bildungsurlaub kann von den Beschäftigten für eine von der zuständigen Senatsverwaltung anerkannte Bildungsveranstaltung der beruflichen Weiterbildung und/oder der politischen Bildung gewährt werden. Auszubildende können sich nur für politische Bildungsveranstaltungen freistellen lassen. [...] Politische Bildung verfolgt das Ziel, das Verständnis für gesellschaftliche, soziale und politische Zusammenhänge zu

verbessern. Damit soll die in einem demokratischen Gemeinwesen anzustrebende Mitsprache in Staat, Gesellschaft und Betrieb gefördert werden.“ (Bildungsurlaub Berlin).

Da der Bildungsurlaub nur für Arbeitnehmer_innen gilt, sind viele Personengruppen vom gesetzlichen Anspruch auf politische Bildung ausgenommen. Allerdings gibt es auch noch andere Gesetze, die das Recht auf politische Bildung regeln, so beispielsweise die politische Bildung als Teil der Jugendarbeit für junge Menschen bis 27 Jahre im Achten Sozialgesetzbuch (SGB VIII – Kinder- und Jugendhilfegesetz) und den jeweiligen länderspezifischen Ausführungsgesetzen dazu.

Hamburg hat eine eigene Förderrichtlinie für die politische Bildung verabschiedet. Sie regelt die politische Bildung hinsichtlich ihrer Definition, Ziele, Inhalte, Anerkennung der Einrichtungen und weiterer Förderungsbedingungen. Die Einrichtung der Förderrichtlinie, die sich speziell an Träger und Einrichtungen richten, die politische Bildung anbieten, zeigt, dass politischer Bildung in Hamburg ein eigener Stellenwert beigemessen wird. Nordrhein-Westfalen nennt in der Landesverfassung, Artikel 17, die explizite Förderung der Erwachsenenbildung eine Landesaufgabe und führt dies im Weiterbildungsgesetz aus. In § 11 wird den Volkshochschulen die Grundversorgung mit Weiterbildungsangeboten zugesprochen, dabei umfasst das Pflichtangebot der Volkshochschulen unter anderem Lehrveranstaltungen der politischen Bildung. Auch „Bildungsstätten anderer Träger wie der Kirchen und freien Vereinigungen werden nach Maßgabe der §§ 15 und 16 als Einrichtungen der Weiterbildung gefördert“ (§ 14, 1), dabei bleibt die „besondere Förderung von Einrichtungen und Maßnahmen der entsprechenden außerschulischen Jugendbildung, der politischen Bildung, der beruflichen Fort- und Weiterbildung und der Familienbildung durch das Land“ (§ 18, 1) jedoch unberührt.

Diese Beispiele zeigen, wie unterschiedlich politische Bildung in den jeweiligen Bundesländern gesetzlich gerahmt ist. Während einige klar festlegen, dass politische Bildung besonders gefördert werden muss und auch, welche Träger und Einrichtungen dafür zuständig sind oder unter welchen Bedingungen sie förderungsfähig sind, findet in anderen Ländern politische Bildung, wie auch die Erwachsenenbildung, kaum gesetzliche Beachtung. Allerdings gibt es noch weitere Gesetze, in denen politische Bildung Erwähnung findet. Wie bereits dargelegt zählen dazu das SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfegesetz) oder die meisten Hochschulgesetze der Länder (z.B. Berlin, Baden-Württemberg, Hessen).

Quellen für die rechtlichen Regelungen der Bundesländer zur (politischen) Erwachsenenbildung sind unter <https://www.bildungserver.de/Weiterbildung-Laender--1201-de.html> zu finden sowie demnächst in der *Topografie der Praxis politischer Bildung* auf den Webseiten von *Transfer für Bildung e.V.* <https://transfer-politische-bildung.de/>.

2.3 (Politische) Erwachsenenbildung – Bundeszentrale und Landeszentralen für politische Bildung

Die Landeszentralen und die Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) arbeiten im öffentlichen Auftrag und unterstützen die außerschulische und schulische politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Sie kooperieren dabei mit lokalen, landes- bzw. bundesweit arbeitenden Trägern. Durch die Einbindung dieser Träger in ihre Arbeit garantieren die Bundes- und Landeszentralen die Vielfalt politischer Deutungsmuster und Handlungsmöglichkeiten (vgl. Massing 2015). Die meisten Landeszentralen für politische Bildung fördern innerhalb des jeweiligen Bundeslandes Träger, Einrichtungen, Projekte, Veranstaltungen, Klassenfahrten etc., indem sie Mittel aus dem Landeshaushalt weiterleiten.

Da Landeszentralen auf der einen Seite überparteilich und unabhängig vom Regierungshandeln arbeiten sollen, andererseits öffentliche Einrichtungen sind, bedürfen sie einer Kontrolle. Dies wird strukturell und institutionell meist so gelöst, dass die Landeszentralen organisatorisch eine selbstständige Einheit und rechtlich direkt den jeweiligen Ministerpräsident_innen zugeordnet bzw. Teil eines Ministeriums sind (vgl. Massing 2015). „Um dennoch die Überparteilichkeit zu wahren, wird die Sacharbeit der meisten Landeszentralen von einem Kuratorium kontrolliert. Es setzt sich in der Regel aus Abgeordneten aller Fraktionen, aber auch aus Expertinnen und Experten oder Vertreterinnen und Vertretern gesellschaftlicher Gruppen zusammen“ (ebd.).

Die Förderbedingungen der Landeszentralen sind von Bundesland zu Bundesland unterschiedlich und richten sich nach den jeweiligen gesetzlichen Bestimmungen und Vorgaben der Länder. Da an dieser Stelle nicht alle 16 Landeszentralen und deren Förderungsschwerpunkte und -richtlinien aufgelistet werden können, sollen die Landeszentralen von Baden-Württemberg und Sachsen-Anhalt als Beispiele dienen.

Die Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg bietet keine allgemeine Förderung für Bildungsanbieter an (wie es beispielsweise bei der bpb der Fall ist). Stattdessen wurden Förderschwerpunkte gesetzt: Zum einen fördert die Landeszentrale Gedenkstätten und Gedenkstätteninitiativen in Zusammenarbeit mit *der Landesarbeitsgemeinschaft der Gedenkstätten und Gedenkstätteninitiativen* in Baden-Württemberg (LAGG). Dies geschieht auf Grundlage des Landtagsbeschlusses 1995, die Gedenkstättenarbeit zu fördern, auf der 2010 vom Landtag verabschiedeten Konzeption Kultur sowie auf Grundlage der Konzeption der LAGG (vgl. FörderGr BaWü 2016, S. 3). Als förderungsfähig gelten hierbei Angebote der historisch-politischen Bildung, wissenschaftliche Forschung und Dokumentation, eigene Ausstellungen, Seminare und Fachtagungen

oder bedeutende Einzel- und Gemeinschaftsprojekte – alles im Rahmen und Themenfeld der Gedenkstättenarbeit (vgl. ebd. S. 7-8). Weitere Förderschwerpunkte sind der jährliche Schülerwettbewerb des Landtags und die Betreuung des Freiwilligen Ökologischen Jahrs in Baden-Württemberg, bei denen die Landeszentrale als Träger fungiert. Zuletzt werden durch die Stabsstelle „Demokratie stärken“ unterschiedliche Projekte gefördert, die politische Bildungsarbeit zu den Themengebieten Rassismus, Rechtsextremismus, Antisemitismus oder Islamismusprävention anbieten. Alle vier Förderschwerpunkte beziehen sich auf unterschiedliche gesetzliche Regelungen und Förderungsbedingungen.

Im Vergleich hierzu kann die Landeszentrale für politische Bildung des Landes Sachsen-Anhalt genannt werden. Sie arbeitet mit Richtlinien über die Gewährung von Zuwendungen zur Durchführung von Maßnahmen zur politischen Bildung (vgl. Förderrichtlinien Sachsen-Anhalt 2019). Gefördert werden können „juristische Personen des öffentlichen Rechts, [...] die mit ihren Einrichtungen mit Sitz in Sachsen-Anhalt gemeinnützige Zwecke verfolgen“ (ebd. S. 3). Dies können allgemeine Maßnahmen der politischen Bildung sein, z.B. die Förderung des Verständnisses der pluralistischen, demokratischen Gesellschafts- und Staatsordnung in Theorie und Praxis, oder aber allgemeine Maßnahmen zur Stärkung von Demokratie, Vielfalt und bürgerschaftlichem Engagement – beispielsweise der Abbau von Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, Rassismus und Antisemitismus (vgl. ebd. S. 1-2). Des Weiteren unterstützt die Landeszentrale Sachsen-Anhalt Fahrten zu Gedenkstätten durch einen finanziellen Zuschuss.

Bei der Bundeszentrale für politische Bildung können Bildungseinrichtungen, die politische Bildung anbieten, einen Antrag auf Anerkennung stellen und sich damit den Anspruch auf Förderung von Veranstaltungen politischer Bildung sichern (vgl. bpb 2017). Eine weitere Möglichkeit ist die sogenannte Modellförderung der bpb. Voraussetzung dafür ist, dass die geförderten Projekte zeitlich begrenzt sind, „deren Ergebnisse auf andere Bildungsträger oder Förderbereiche übertragen werden [können] und Erkenntnisse bringen sollen im Hinblick auf Entwicklung, Erprobung, Überprüfung, Weiterentwicklung und Transfer von Methoden und Konzeptionen“ (bpb 2019).

Am Beispiel der Landeszentralen für politische Bildung und der bpb wird deutlich, wie sich die gesetzlichen Grundlagen, Förderungsrichtlinien, -schwerpunkte und -bedingungen unterscheiden können. Für die Praxis bedeutet dies die Notwendigkeit, jeweils aktuell informiert zu sein, welche Unterstützungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen. Des Weiteren haben die Förderlogiken erheblichen Einfluss auf die Absicherung, die Ausrichtung und Vorgehensweise der Arbeit.

2.4 Neue Ansätze und Diskussionen – Beispiel: Förderprogramm „Demokratie leben!“

Bedingt durch die aktuell brisante gesellschaftliche Situation, in der vor allem antidemokratische und menschenfeindliche Positionen die öffentliche Auseinandersetzung um politische Entscheidungen prägen, wird politische Bildung als Desiderat in Öffentlichkeit, Politik und Fachwelt gefordert.

Als Reaktionen legen Bundesländer und Kommunen „Feuerwehrtöpfe“ vor allem für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene auf. Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) will mit „Demokratie leben!“ ein „vielfältiges, gewaltfreies und demokratisches Miteinander“⁷ fördern und sogar ein eigenes Gesetz zur „Demokratiestärkung“ schaffen. Das Bundesjugendkuratorium (BJK) fordert „Möglichkeiten und Gelegenheiten, die ein unmittelbares Erleben von Demokratie als Lebens- und Gesellschaftsform im Alltag junger Menschen bereits vom Kita-Alter an möglich machen“⁸. Die Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) erklärte 2017 in einem Grundsatzpapier die „Politische Bildung junger Menschen“ zum „zentralen Auftrag für die Jugendarbeit“⁹. Eine besondere Resonanz hatte der 15. Kinder- und Jugendbericht¹⁰: „Politische Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit ist notwendiger denn je“, heißt es da (S. 67). „Um Jugendliche in ihren Lebenswelten zu erreichen, demokratieförderndes Verhalten zu stärken und Radikalisierung präventiv zu begegnen, werden vielfältige Ansätze der politischen Bildung und der Stärkung der Zivilgesellschaft benötigt“ (S. 26). Mit dem 16. Kinder- und Jugendbericht soll nun die „Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter“ untersucht werden. Bis zum Frühjahr 2020 soll eine Grundlage geschaffen werden, „um Institutionen und Konzepte der Demokratiebildung für die Altersgruppe der bis 27-Jährigen weiterentwickeln zu können“.¹¹

⁷ www.demokratie-leben.de

⁸ Das Bundesjugendkuratorium (2017): Thesenpapier: „Demokratie braucht alle. Thesen zu aktuellen Herausforderungen und zur Notwendigkeit von Demokratiebildung“, https://bundesjugendkuratorium.de/assets/pdf/press/BJK_Thesenpapier_Demokratie.pdf (abgerufen 14.5.2019).

⁹ Politische Bildung junger Menschen – ein zentraler Auftrag für die Jugendarbeit. Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ, https://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2017/Politische_Bildung_junger_Menschen.pdf (abgerufen 14.5.2019).

¹⁰ Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland www.bmfsfj.de/blob/jump/115438/15-kinder-undjugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf (abgerufen 14.5.2019).

¹¹ <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/dr--franziska-giffey-beauftragt-den-16--kinder--und-jugendbericht-/129810> (abgerufen 14.5.2019).

Wer oder was aber gemeint ist, wenn von politischer Bildung, „Demokratiebildung“, „Demokratieerziehung“ oder „Demokratiepädagogik“ die Rede ist, bleibt unklar. Es gibt im Prinzip zwei Typen von Antworten: die einen ziehen aufgrund fachlicher oder politisch-strategischer Argumente genaue Definitionsgrenzen, die anderen bleiben indifferent, gehen aber oftmals einher mit der Klage über die Unübersichtlichkeit der Szene. Der 15. Kinder- und Jugendbericht beschwört zwar „vielfältige Ansätze der politischen Bildung“, urteilt aber bezüglich der Kinder- und Jugendarbeit: „Inwiefern Kinder- und Jugendarbeit ein besonderer Ort der politischen Bildung ist bzw. unter welchen Bedingungen sie es sein könnte, bleibt [...] weitgehend ungeklärt“ [...]. Ein Grund hierfür liegt sicherlich darin, dass es keine weithin anerkannte Definition bzw. ein Verständnis darüber gibt, was politische Bildung ist, kann und soll. Der Begriff politische Bildung umfasst ein weites Bedeutungsfeld und ist innerhalb der Kinder- und Jugendarbeit mit sehr heterogenen Inhalten verknüpft“ (S. 424).

Hier soll eine Debatte dargestellt werden, die sich vor allem in der politischen Jugendbildung anhand des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ (erneut) entzündet hat und bei der es um die Definition dessen geht, was politische Bildung ausmacht. Das seit 2015 existierende Bundesprogramm, gefördert vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), setzt auf kommunaler, regionaler und überregionaler Ebene an. Es fördert Projekte, Aktionstage, Infomaterialien, Beratungsstellen, Vermittlungsstellen, Aufbau und Pflege von Netzwerken oder Qualifizierungsmaßnahmen von Fachkräften in der Demokratieförderung und Radikalisierungsprävention. Es gab bisher (die aktuelle Laufzeit endet 2019) folgende vier Handlungsbereiche: (1) auf der kommunalen Ebene gab es die Förderung lokaler „Partnerschaften für Demokratie“, (2) auf der Ebene der Bundesländer werden sogenannte Demokratiezentren unterstützt, die landesweit arbeiten, (3) auf der Bundesebene werden „nichtstaatliche Organisationen, die deutschlandweit wichtige Arbeit in den Bereichen Demokratieförderung und Radikalisierungsprävention leisten, [...] dabei unterstützt, ihre Angebote zu professionalisieren und ihr bundesweites Wirken zu verstetigen“ (BMFSFJ 2017, S. 8) (Strukturentwicklung zum bundeszentralen Träger). Hinzu kommen (4) Modellprojekte in Handlungsfeldern wie der Demokratieförderung im Bildungsbereich oder der Radikalisierungsprävention (vgl. ebd. S. 3). Für die zweite Förderperiode von 2020 bis 2024 werden die Ziele neu justiert, indem neben den sogenannten Kompetenzzentren auch Kompetenznetzwerke auf Bundesebene gefördert werden und sich die Förderung von Modellprojekten auf die drei Handlungsfelder der Demokratieförderung, Vielfaltgestaltung und Extremismusprävention fokussiert.

Besonders interessant sind die durch das Programm entstandenen „Landes-Demokratiezentren“, die „vor allem auf eine Stärkung der demokratischen Kultur in dem jeweiligen Bundesland und damit in der Gesellschaft hinwirken“ (BMBFSJ 2019) sollen. Die Demokratiezentren sind in den jeweiligen Bundesländern Ansprechpartner_innen für die Akteur_innen im Programm „Demokratie leben!“ und verantworten außerdem die Ausgestaltung einer nachhaltigen Beratungs-, Informations- und Vernetzungsstruktur auf Landesebene, indem sie beispielsweise als Anlaufstelle für Hilfesuchende dienen und lokale Aktivitäten, insbesondere der kommunalen Partnerschaften, vernetzen (vgl. ebd.).



Abbildung 7: Programmstruktur "Demokratie leben!"(2015-2019) (ebd.)

Das Förderprogramm „Demokratie leben!“ ist aus mehreren Gründen nennenswert und Anlass für Diskussionen. Zunächst ist es durch seine erhebliche Mittelausstattung (die Gesamtfördersumme beträgt 115,5 Millionen Euro im Jahr 2019) keineswegs marginal. Es übersteigt andere, grundständige Finanzprogramme für die strukturelle bzw. institutionelle Förderung politischer Bildungsarbeit, beispielweise die Mittel für politische Bildung im Kinder- und Jugendplan des Bundes, erheblich. Des Weiteren wirkt es allein schon durch seine Förderung von Institutionalisierungen (nicht nur von Einzelmaßnahmen oder Projekten) strukturbildend. Zudem eröffnet es Trägern Finanzmittel, die bislang in der „Bildungslandschaft“ politischer Bildung entweder nicht „vorkamen“ oder eine andere Rolle spielten. So besteht beispielweise ein Konflikt zwischen der Rolle der neu entstandenen Landes-Demokratiezentren

und den Landeszentralen für politische Bildung, was diese unter anderem in einem „Diskussionspapier der Zentralen der politischen Bildung zu den Planungen der Bundesregierung“ kritisch darlegten.¹² Darüber hinaus, und das ist sicherlich der strittigste Punkt, öffnet das Programm begrifflich, d.h. fachlich, den bisherigen Konsens eines Verständnisses von politischer Bildung und koppelt ihn beispielweise an Konzeptionen bürgerschaftlichen Engagements oder an Präventionsarbeit, ohne Begriffsgebrauch und -horizont selbst zu klären. „Demokratie leben!“ ist ein gutes Beispiel dafür, welchen Einfluss Förderprogramme auf die Praxis der politischen Bildung haben können. Es spiegelt die politischen Erwartungen an die politische Bildung in Sachen „Demokratiestärkung“ und Extremismusprävention wider (vgl. zur inhaltlichen Diskussion Kapitel 3).

Literatur zu Kapitel 2

Berufsbildungsgesetz (BBiG): https://www.gesetze-im-internet.de/bbig_2005/

Bildungsurlaub Berlin: <https://www.berlin.de/sen/arbeit/weiterbildung/bildungsurlaub/> (aufgerufen am 13.05.2019)

bpb (2017): Anerkennungsverfahren.

<http://www.bpb.de/partner/foerderung/140009/aner kennungsverfahren> (aufgerufen am 13.05.2019)

bpb (2019): Modellförderung. <http://www.bpb.de/partner/foerderung/140010/modellfoerderung> (aufgerufen am 14.05.2019)

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS): Nationale Weiterbildungsstrategie (2018):

<https://www.bmas.de/DE/Themen/Aus-und-Weiterbildung/Nationale-Weiterbildungsstrategie/nationale-weiterbildungsstrategie.html;jsessionid=8C0695C6A1FEDB931A40ACC383E31842> (aufgerufen: 09.05.2018)

BMBFSJ (2017): Demokratie leben! Aktiv gegen Rechtsextremismus, Gewalt und Menschenfeindlichkeit.

https://www.demokratie-leben.de/fileadmin/content/PDF-DOC-XLS/Bundesprogramm/Broschuere_DL_Aufl_Juli2017.pdf (aufgerufen am 10.05.2019)

BMBFSJ (2019): Landes-Demokratiezentren. <https://www.demokratie-leben.de/bundesprogramm/ueber-demokratie-leben/demokratiezentren.html> (aufgerufen am 15.05.2019)

¹² <https://demokratie.niedersachsen.de/news/archiv/diskussionspapier-170144.html>

FörderGr BaWü (2016): Grundsätze für die Förderung von Gedenkstätten und Gedenkstätteninitiativen in Baden-Württemberg vom 01.06.2016 (FörderGr). https://www.gedenkstaetten-bw.de/fileadmin/gedenkstaetten/pdf/foerderung/2017/grundsaeetze_gedenkstaettenfoerderung_juni_2016.pdf (aufgerufen am 14.05.2019)

Förderrichtlinien Sachsen-Anhalt (2019): Richtlinien über die Gewährung von Zuwendungen zur Durchführung von Maßnahmen zur politischen Bildung. https://lpb.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik_und_Verwaltung/MK/LPB/Dateien_Relaunch_2015/Text/PDF/Foer_derrichtlinien_Dokumente/FoeRL_LpB_LSA_des_MB141218_341500_145.pdf (aufgerufen am 14.05.2019)

Grotlüschen, Anke / Haberzeth, Erik: Weiterbildungsrecht. in: Tippelt, Rudolf / von Hippel, Aiga (Hrsg.) Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung (2018) Band 1, 6. durchgesehene Auflage

KEG – Kommission der Europäischen Gemeinschaft (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel. https://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/memode.pdf (aufgerufen am 07.09.2018)

Massing, Peter (2015): Bundes- und Landeszentralen für politische Bildung. <http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/politische-bildung/193394/bundes-und-landeszentralen?p=all> (aufgerufen am 13.05.2019)

Nuissl, Ekkehard (2018): Ordnungsgrundsätze der Erwachsenenbildung in Deutschland (S. 499-520). in: Tippelt, Rudolf / von Hippel, Aiga (Hrsg.) (2018): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Band 1 (6. Aufl.). Wiesbaden

Sozialgesetzbuch (SGB) Drittes Buch (III) – Arbeitsförderung: https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_3/

Rothe, Daniela (2011): Lebenslanges Lernen als Programm. Eine diskursive Formation in der Erwachsenenbildung. Frankfurt/New York

Weiterführende Informationen zu Kapitel 2

Aschemann, Birgit: Erwachsenenbildung in der EU. (2018): https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15848/pdf/Dossier_2018_Aschemann.pdf (abgerufen: 06.05.2018)

Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hrsg.) 2017: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2015/2016. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen

Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa. darin: Kapitel 8. Allgemeine und berufliche Erwachsenenbildung S. 183-192, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-dt-pdfs/dossier_de_ebook.pdf (abgerufen: 09.05.2019)

Weiterbildung in den Ländern. <https://www.bildungsserver.de/Weiterbildung-Laender--1201-de.html> (aufgerufen am 16.05.2019)

3. Definitionen und Diskussionen über politische Bildung in der Wissenschaft und den Fachverbänden – Akteur_innen und Interessen (Frage 3: Welche unterschiedlichen Definitionen zur politischen Bildung werden wissenschaftlich und von Fachverbänden diskutiert? Welche Akteur_innen und welche Interessen stehen dahinter?)

3.1 Wissenschaftliche Diskussion

Da sowohl der Politikbegriff als auch der Bildungsbegriff vielfältig verwendet und erforscht werden, gibt es auch unterschiedliche Definitionen von politischer Bildung. Auf Seiten der Wissenschaft sind es insbesondere Politikwissenschaften, Politikdidaktik, Soziale Arbeit, (angewandte) Sozialwissenschaften, Erziehungswissenschaften und Soziologie, die sich theoretisch und empirisch mit politischer Bildung auseinandersetzen. Zudem differenzieren sich diese Wissenschaften in Fachgebiete. So kommt es auch innerhalb der einzelnen Wissenschaftsdisziplinen zu Diskussionen und divergierenden Ansätzen. Ein weiterer Grund für die Definitionsvielfalt ist der meist konflikthafte gesellschaftliche Prozess der Wissensproduktion, der von Kontroversen gekennzeichnet ist, „welches Wissenschaftswissen über das Politische, das politische System, die Politik und über politisches Denken und Handeln für die politische Bildung auszuwählen und welches abzuwählen ist“ (Hedtke 2014, S. 43). Helmut Bremer und Jürgen Gerdes sprechen sich vor allem für die Soziologie als Bezugswissenschaft für politische Bildung aus, da sie die gesamte Gesellschaft und ihre Institutionen beobachtet und reflektiert. Rückgriffe auf soziologische Untersuchungen zu sozialen Milieus oder Sozialisationsbedingungen der Adressat_innen liefern ihrer Meinung nach spezifisches Wissen über gesellschaftliche Ursachen von Gelingen oder Nichtgelingen politischer Kompetenzbildung (vgl. Bremer/Gerdes 2012, S. 686-687). Weiter stellen sie fest, dass vor allem im schulischen Bereich „die konzeptionelle Ausrichtung politischer Bildung von der Politikdidaktik dominiert [wird], die sich aber seit einigen Jahren von der so genannten ‚Demokratiepädagogik‘ herausgefordert sieht“ (ebd. S. 684).

Die *Transferstelle politische Bildung* legt für ihre Arbeit, beispielsweise die Aufnahme von wissenschaftlicher Literatur in die Datenbank oder die Aufnahme von Wissenschaftler_innen in die Landkarte der Forschung, eine andere Systematik an, die sich einer automatischen Zuordnung zu bestimmten Wissenschaftsdisziplinen aus Gründen der Diversifizierung teilweise entzieht (siehe Kapitel 1).

Diese (erste grobe) Systematik unterscheidet folgendermaßen:

1. die Beforschung des (Bildungs-)Gegenstands „Politik“, des „Politischen“ = Politikwissenschaften
2. die Beforschung der Ausgangs- und Prozessbedingungen von Bildung, die auf diesen Gegenstandsbereich bezogen ist (politische Bildung / Demokratiebildung)
 - Dabei kann es sich um die Voraussetzungen und Bedingungen des Gegenstandsbereichs, also Politik und Politisches in der Gesellschaft, handeln, und damit **indirekt** um Voraussetzungen und Bedingungen politischer Bildung / Demokratiebildung, z.B. Forschung zu Einstellungen und Wertorientierungen, Wahlforschung, auch Extremismusforschung etc.
 - Es kann sich aber auch um die Beforschung der **direkten Bedingungen** von Demokratiebildung / politischer Bildung handeln, z.B. Forschung, die die Voraussetzungen für die Teilnahme oder bestimmte Bildungseffekte betreffen (hier prominent die Jugendforschung)
3. Weitere Forschung betrifft **direkt die politische Bildungspraxis** oder die Praxis von Demokratiebildung. Beforscht werden dann z.B. der Politikunterricht, Projekte und Programme politischer Bildung / Demokratiebildung, deren Bedingungen und Effekte.¹³

Wie in Kapitel 1 dargelegt, vollzieht sich die wissenschaftliche Wissensproduktion in unterschiedlichen Diskursen, die unzureichend aufeinander bezogen sind, sodass zwischen den Forschungsbereichen nur ungenügend Beziehungen hergestellt werden. So vollzieht sich die im Folgenden beschriebene Auseinandersetzung zwischen politischer Bildung auf der einen und Demokratiepädagogik/Demokratiebildung auf der anderen Seite in Abgrenzung, jedoch kaum aus einer synergiesuchenden Perspektive heraus (vgl. Bremer/Kleemann-Göhring 2010, S. 226-233).

Demokratiepädagogik/Demokratie-Lernen

Ansätze zum Demokratie-Lernen bzw. zur Demokratiepädagogik kommen vor allem aus der Erziehungswissenschaft und wurden im Zusammenhang mit dem Schulentwicklungsprogramm der Bundesländer-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung *Demokratie lernen und leben* (weiter-)entwickelt (vgl. Pohl 2009, S. 102). Peter Fauser vertritt die Meinung, dass demokratiepädagogische Konzepte vorwiegend von einer pädagogischen Aufgabenstellung und

¹³ Wiewohl diese Unterscheidung nicht immer trennscharf ist, ist sie für die Arbeit der *Transferstelle politische Bildung* operationalisierbar. Diese bezieht sich vor allem auf Punkt 3, die Forschung direkt zu politischer Bildungspraxis und Demokratiebildung.

Zielsetzung her gedacht werden, während sich Ansätze der politischen Bildung größtenteils aus ihrem empirisch-analytischen Gegenstandsbereich heraus konstituierten (vgl. Fauser 2007, S. 37). In der Demokratiepädagogik werde Erziehung zur Demokratie gefördert, indem ein normativer (demokratisch geregelter) Rahmen gesetzt wird, durch den die Voraussetzungen dafür geschaffen werden, „dass die Forderungen nach Pluralität, Kontroversalität usw. in der politischen Bildung sowohl ethisch als auch politisch-praktisch zur Geltung kommen können“ (ebd.).

Die Demokratiepädagogik beruft sich hierfür mit Himmelmann (vgl. Himmelmann 2004), und dieser in Anlehnung an John Dewey (vgl. Dewey 1993), auf die Unterscheidung von Demokratie als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform.

	Demokratie als Lebensform	Demokratie als Gesellschaftsform	Demokratie als Herrschaftsform
Aspekte	personale, soziale, moralische Voraussetzungen	Pluralismus, Konflikt, Konkurrenz, Öffentlichkeit; Zivilgesellschaft	Demokratie/Politik, Macht, Kontrolle, Menschenrechte, Volkssouveränität, Recht, Entscheidungsverfahren
Ziele/Stufen	„Selbst“-Lernen, Ich-Kompetenz	soziales Lernen, soziale Kompetenz	Politik-Lernen, Politik-Kompetenz

Abbildung 8: Gerhard Himmelmann 2004, S. 18 (verkürzte Darstellung)

Demokratie als Herrschaftsform bezieht sich auf den Staat mit seinen Funktionen und Aufgaben. Beispielsweise geht es um die Anerkennung der Menschen- und Bürgerrechte, um Volkssouveränität, Kontrolle der Macht durch Gewaltenteilung, Repräsentation und Parlamentarismus oder Parteienwettbewerb. Für Gerhard Himmelmann ist die Vermittlung von Demokratie als Herrschaftsform eine der grundlegenden Inhalte und Aufgaben politischer Bildung, er kritisiert jedoch, dass die Konzentration auf Demokratie als Herrschaftsform das Verständnis von Demokratie eingrenzt (vgl. Himmelmann 2004, S. 7). Der Vorstellung von Demokratie als Gesellschaftsform liegt die Annahme

zugrunde, dass eine Demokratie nur dann dauerhaft lebensfähig ist, wenn sie auch gesellschaftlich verankert ist. Diese Erkenntnis, die insbesondere durch Jürgen Habermas in den wissenschaftlichen Diskurs eingeführt wurde, hielt seit den 1990er-Jahren verstärkt Einzug in die politische Bildung und lenkte den Blick auf ein Demokratie-Lernen in Bezug auf gesellschaftliche Institutionen. Darunter fällt beispielsweise der gesellschaftliche Pluralismus (sozial, politisch, religiös) durch Verbände, Vereine oder Initiativen. Aber auch die autonome gesellschaftliche Konfliktregelung (Tarifvertragssystem, betriebliche Mitbestimmung) oder die Existenz und Ausgestaltung eines breiten öffentlichen Engagements der Bürger_innen (Zivilgesellschaft) sind Teil von Demokratie als Gesellschaftsform (vgl. ebd. S. 8).

Demokratie als Lebensform umfasst die alltagsspezifische Demokratie, d.h. die besondere Form des sozialen Zusammenlebens der Menschen. Himmelmann ist der Ansicht, dass die Interpretation von Demokratie als Lebensform und ihre Verankerung in der politischen Bildung weiter reichen als die der Demokratie als Herrschafts- oder Gesellschaftsform, weil sie zurück an die „Basis“, im Sinne eines Anschlusses an die individual- und sozialmoralischen Grundlagen der bestehenden politischen Demokratie, geht (vgl. ebd. S. 9-10). Für ihn geht es darin nicht um Belehrung,

„sondern um die Ermöglichung der Sammlung von konkreten Erfahrungen mit lebens- und gesellschaftsnaher Demokratie in vielfältigster Form. Demokratie als Lebensform kann insofern als Rückrat [sic!], als Urform, als Keim- oder Vorform, als Unterfütterung oder sogar als Voraussetzung dafür angesehen werden, dass die Demokratie in ihrer Ganzheit wirklich gelebt werden und dauerhaft stabil bleiben kann“ (ebd. S. 9).

In den neueren Debatten in Bezug auf Demokratiepädagogik spricht man in diesem Kontext auch von demokratischer Partizipation in Zusammenhang mit dem *deliberativen Demokratieverständnis* nach Habermas, der den Demokratiebegriff ebenfalls als über die bloße Regierungsform hinausgehend versteht (vgl. Richter et al 2016, S. 112). Bei demokratischer Partizipation muss ein Doppeltes gegeben sein: *Demos*, als das souveräne Volk von gleichberechtigten Mitgliedern, und *Kratia*, die Herrschaft dieses Volkes in Form von formellen Regeln und reversiblen Entscheidungen durch gemeinsam Betroffene (vgl. ebd. S. 108). Das deliberative Demokratieverständnis geht von einer in der Öffentlichkeit vollzogenen Demokratie aus, „in der die Bürger/innenschaft über anliegende Themen/Probleme öffentlich verhandelt und, wenn nicht selbst entscheidet, doch die Entscheidungen der repräsentativen Gremien vorbereitet“ (ebd. S. 112). Diese Entscheidungen werden deshalb als legitim und zwingend respektiert, weil die betroffenen Adressat_innen prinzipiell als Ko-Autor_innen selbst mitbestimmen können und das demokratische Verfahren für gültig akzeptiert haben (vgl. ebd.). Eine solche Realisierung von Demokratie als Lebensform wird für pädagogische Institutionen und Einrichtungen gefordert, indem alle Betroffenen,

sowohl die Fachkräfte als auch die Kinder, Jugendlichen oder beteiligten Erwachsenen, als Urheber_innen und Adressat_innen in demokratische Entscheidungsprozesse involviert werden, für die es verfasster Rechte, Gremien und Verfahren in diesen Institutionen bedarf (vgl. ebd. S. 125).

Vor allem von politikwissenschaftlicher und politikdidaktischer Seite wird diese Sichtweise stark kritisiert. Dies nicht etwa, weil das Erlernen demokratischer Lebens- und Verhaltensweisen als überflüssig angesehen wird, sondern weil die Ansätze des Demokratie-Lernens oder der Demokratiepädagogik die „systemische Differenzen zwischen verschiedenen sozialen Handlungsfeldern übersieht und hinter der Komplexität politischen Handelns in modernen Demokratien zurück bleibt“ (Sander 2006, S. 24). Kerstin Pohl stellt fest, dass der Demokratiebegriff viel verspricht, indem gesellschaftliche Institutionen und Prozesse sowie lebensweltliche Zusammenhänge am normativen Maßstab der Demokratie gemessen werden. Dies „verleiht der Forderung nach einer Verstärkung der Demokratiepädagogik eine immense Ad-hoc-Plausibilität“ (Pohl 2009, S. 104). Ein weiterer Kritikpunkt ist die starke Fokussierung auf die Bedürfnisse der Individuen unter Vernachlässigung der „Bedürfnisse“ des politischen Systems, also Rechtsgehorsam und Gewaltenteilung, Toleranz gegenüber anderen Positionen, organisierte Interessenbündelungen und öffentlicher Wettbewerb politischer Positionen, parlamentarische Verfahrenslogik oder politische Repräsentation (vgl. Sander 2006, S. 25).

Die Forderung lautet, Demokratie vor allem als Herrschafts- und Gesellschaftsform zu betrachten und zu vermitteln. Das heißt, diejenigen habituellen Dispositionen sollen gestärkt werden, die ein Bewusstsein für den Rechtsstaat und seine allgemein verbindlichen Regeln sowie die Notwendigkeit des reflektierten Rechtsgehorsams beinhalten (vgl. Pohl 2009, S. 112). Wolfgang Sander präferiert auch deshalb den Begriff politische Bildung, und nicht Demokratiepädagogik oder Demokratie-Lernen, weil Demokratie schlussendlich eine *politische Ordnung* sei und dementsprechend eine Gestalt des Politischen, weshalb sie nicht als Alternative zur Politik und damit zur politischen Bildung gesehen und als solche behandelt werden könne (vgl. Sander 2006, S. 26). Politik sei unausweichlich, „weil jede Gesellschaft ihre gemeinsamen Angelegenheiten regeln muss“ (ebd.). De facto vollzieht sich der fachliche Streit als Entweder-oder-Konstruktion, auch deshalb weil inzwischen Fach- und Förderprogramme der öffentlichen Hand und von Stiftungen jeweils den einen oder den anderen Ansatz fördern.

Kritische politische Bildung

In einer weiteren aktuellen Debatte, der sogenannten Kritischen politischen Bildung, geht es vor allem um den (Wieder-)Anschluss der politischen Bildung an kritische Gesellschaftstheorien, die Analyse von Macht-

und Herrschaftsverhältnissen moderner Gesellschaften sowie die didaktische und pädagogische Praxis (vgl. Bremer/Gerdes 2012, S. 696). „Die Kritik macht u.a. auf marginalisierte Positionen und Missstände in der Gesellschaft aufmerksam und rückt die Kluft zwischen Wunsch und Wirklichkeit, z.B. in der politischen Bildungsarbeit, angesichts der selbst gesetzten Wertmaßstäbe in den Fokus“ (Görtler u.a. 2017, S. 8). Im Juni 2015 wurde die sogenannte Frankfurter Erklärung „Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung“ veröffentlicht, die von etlichen wissenschaftlichen und zivilgesellschaftlichen Akteur_innen der politischen Bildung unterzeichnet wurde. Hintergrund sind für sie die sich immer wieder verändernden Herrschafts-, Macht- und sozialen Ungleichheitsverhältnisse, die sich auf die Bedingungen der politischen Sozialisation auswirken und damit auch auf politische Bildung (vgl. Eis u.a. 2015, S. 1). Unter einer kritisch-emanzipatorischen politischen Bildungsarbeit verstehen sie u.a., ausgeschlossene und benachteiligte Positionen sichtbar zu machen und damit einhergehend auch Streitpunkte und grundlegenden Dissens aufzuzeigen und zu diskutieren (vgl. ebd.). Macht- und Ohnmachtserfahrungen sollen ebenfalls thematisiert und hinterfragt werden. Die politischen Bildner_innen sollen sich ihrer eigenen gesellschaftlichen Einbindung bewusst sein und eine kritisch-reflexive Position dazu einnehmen. Politische Bildung soll Kinder, Jugendliche und Erwachsene nicht nur dazu befähigen, das Bestehende mitzugestalten und zu reproduzieren, sondern es zu verändern (vgl. ebd. S. 2). „Im Handeln entsteht die Möglichkeit, etwas Neues zu erfahren, zu denken und zu begründen“ (ebd.).

Diesem kritischen Denken folgend argumentiert Daniela Holzer, dass damit alle Aspekte des Lebens, und so beispielsweise auch das gesamte Praxisfeld der Erwachsenenbildung, politisch sind.

„Solange wir uns in Sphären gesellschaftlicher Verhältnisse bewegen – demnach immer – und solange diese Verhältnisse von Interessensgegensätzen und Herrschaft durchdrungen sind – in der gegenwärtigen kapitalistischen Gesellschaft ebenfalls immer –, solange ist jeder Aspekt des Lebens und damit auch der Erwachsenenbildung politisch“ (Holzer 2019, S. 17).

Sie richtet ihren Blick damit auf diejenigen Praxisfelder in der Erwachsenenbildung, die sich als unpolitisch verstehen und von sich behaupten, keine politische Bildung zu machen – etwa der große Bereich der beruflichen Erwachsenenbildung.

Nach Meinung von Holzer produziert jede Art von Erwachsenenbildung immer auch politisch bedeutsame Bilder (Genderrollenbilder, meritokratische Leistungsprinzipien, ethnische Differenzen etc.). Sie kritisiert die Verschleierung von (Herrschafts-)Interessen und damit das Verschweigen und Verhindern alternativer Handlungsmöglichkeiten (vgl. ebd. S. 20-22). „Das Politische daran ist aber auch die Positionierung für

kapitalistische Verwertbarkeit und individualisierte Verantwortung. Und die Weiterbildung verschweigt ihre mitwirkende Rolle nur allzu gern“ (ebd. S. 22).

Zwischenbemerkung

Obwohl es in der Wissenschaft viele unterschiedliche Positionen zu politischer Bildung gibt und die Diskussionen teilweise hitzig geführt werden, ist allen Positionen gemeinsam, dass im Zentrum ein Individuum steht, das sich auf der Grundlage von Wissen über das politische System ein eigenes, reflektiertes Urteil bilden kann und sich damit zum Handeln befähigt fühlt. Setzt man sich mit den Wissenschaftsdisziplinen und ihren Ansätzen zur politischen Bildung auseinander, sollte man sich außerdem stets bewusst sein, dass sie sich in einem gewissen Konkurrenzkampf befinden und einem Legitimationsdruck ausgesetzt sind. In den Diskussionen geht es häufig um Abgrenzungen und nicht um den Versuch interdisziplinärer Zusammenarbeit. Dies ist auch darauf zurückzuführen, dass (indirekt) gesellschaftliche und politische Anforderungen an Wissenschaft gestellt werden, was auch Möglichkeiten und Quellen der Finanzierung beeinflusst. Als Beispiel seien an dieser Stelle aktuelle politische Forderungen und Förderprogramme für Forschungen und Praxisprojekte zur Extremismusprävention als Teil der politischen Bildung genannt. Hinzugefügt werden sollte, dass die referierten wissenschaftlichen Positionen stark in einen Fachdiskurs involviert sind, an dem sich auch die Praxis bzw. deren Repräsentanten, vor allem die Fachverbände, beteiligen. Die Positionen werden dort geteilt und sind dann unterschiedlichen Praxisfeldern (zumindest tendenziell) zuzuordnen. So werden demokratiepädagogische Ansätze vor allem im Kontext Schule diskutiert und praktiziert, aber auch in Teilen der Jugendarbeit, jeweils allerdings mit unterschiedlichen wissenschaftlichen Bezugsrahmen. Die referierte Position der politischen Bildung wird tendenziell eher bei Vertretungen des Fachunterrichts zu finden sein oder in Teilen der politischen Jugendbildung. Die politische Erwachsenenbildung (sowohl aus wissenschaftlicher als auch aus praktischer Perspektive) wiederum beteiligt sich an dieser Debatte kaum.

3.2 Diskussionen in den Fachverbänden

Diskussionen über politische Bildung werden wie gesagt nicht nur in der Wissenschaft, sondern auch in den unterschiedlichen Praxisfeldern, vor allem durch die Fachverbände, geführt. In den Fachverbänden der politischen Bildung haben sich sowohl die Fachwissenschaftler_innen der Politikdidaktik als auch die Lehrenden der politischen Bildung an Schulen sowie Praktiker_innen im außerschulischen Bereich organisiert. Es geht ihnen zum einen um die interessenpolitische Selbstorganisation und Vertretung nach

außen, zum anderen um Fach- und Professionsdiskussionen (vgl. bpb 2015). Durch eine Interessensbündelung in Fachverbänden können ihre Mitglieder durch Lobbyarbeit, Fachdiskussionen, Fortbildungen, Qualifizierungen etc. auf politischer, fachlicher und bildungspraktischer Ebene Wirkung entfalten und Einfluss nehmen. Die Fachverbände politischer Bildung in Deutschland agieren bundesweit und vereinen Einzleinrichtungen und Organisationen unter sich, die regionale Bildung, d.h. „Bildung vor Ort“, anbieten und/oder zu politischer Bildung forschen. Einige der Fachverbände bringen eigene Fachzeitschriften heraus und gestalten damit den Diskurs innerhalb der politischen Bildung maßgeblich mit.

In Deutschland gibt es zahlreiche bundesweit organisierte Fachverbände der politischen Bildung, die sich grob nach ihren Zuständigkeitsbereichen unterscheiden lassen. Die *Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE)* und die *Deutsche Vereinigung für Politikwissenschaft mit ihrer Sektion Politikwissenschaft und Politische Bildung (DVPW)* sind beispielsweise wissenschaftliche Fachverbände, die sich mit wissenschaftlichen Fragestellungen und Diskussionen der politischen Bildung auseinandersetzen. Mitglieder sind dementsprechend Personen, die zu diesem Bereich wissenschaftlich forschen.

Um die unterschiedlichen Positionen und Verständnisse der Fachverbände darzulegen, werden im Folgenden einige von ihnen beispielhaft vorgestellt. Auf den ersten Blick wird bereits deutlich, dass sich die Fachverbände in ihren Trägerschaften und Zugehörigkeiten – konfessionsgebunden, stiftungsgebunden, gewerkschaftlich organisiert etc. – deutlich unterscheiden.

Wissenschaftliche Fachverbände

Die *Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE)* ist ein wissenschaftlicher Fachverband und vereint divergierende wissenschaftliche Ansätze darüber, was unter politischer Bildung zu verstehen ist oder welche Inhalte ihr zugrunde liegen sollten.

Ein Blick auf die vier etablierten Arbeitskreise/Arbeitsgruppen zeigt jedoch, welche Themen und Schwerpunkte als notwendig für die politische Bildung erachtet werden und in welchen Praxisfeldern der Verband die Schwerpunkte politischer Bildungsarbeit sieht:

Arbeitskreis für Fachunterrichtsforschung Politik (vgl. GPJE 1)	Arbeitsgruppe Hermeneutische Politikdidaktik (vgl. GPJE 2)	Arbeitsgruppe Außerschulische politische Jugendbildung und politische Erwachsenenbildung (vgl. GPJE 3)	Arbeitskreis Berufsbezogene politische Bildung
<p>„Ziel des Arbeitskreises ist die Diskussion laufender empirischer Forschungsarbeiten zu politischen Lehr-Lernprozessen.“ (GPJE 1)</p>	<p>Erforschung gesellschaftlicher und politischer Deutungen (Selbstinterpretation)</p>	<p>Untersuchung der Teilnehmer_innen politischer Bildungsveranstaltungen (z.B. Erwartungen, Gründe für Fernbleiben)</p>	<p>Politik ist „das einzige allgemeinbildende Fach, was durch die Abschlussprüfungen „Wirtschafts- und Sozialkunde“, institutionell in allen dualen Ausbildungsgängen verankert ist“ (GPJE 4)</p>
<p>Differenzierung des Lernbegriffes (Lebenshilfe, soziales Lernen, politisches Lernen)</p>	<p>Untersuchung der Funktion politischer Deutungen für die Bewusstseinsbildung Jugendlicher</p>	<p>Untersuchung der Weiterbildungspolitik (z.B. inwieweit und wodurch kann eine Stärkung der politischen Bildung erreicht werden)</p>	<p>Forschungsarbeiten zur politischen Bildung und politischen Bildungsprozessen an beruflichen Schulen sind jedoch rar</p>
<p>Alltagstheorien von Lehrer_innen und Schüler_innen</p>	<p>„Untersuchung und Entwicklung von politikdidaktischen und methodischen Strategien, mit deren Hilfe die Jugendlichen die politische Realität in ihren verschiedenen Dimensionen verstehen und Handlungsstrategien entwickeln lernen, damit sie ihre Bürgerrolle aktiv wahrnehmen können.“ (GPJE 2)</p>	<p>Untersuchung der Professionalität von Bildner_innen in der politischen Bildung (z.B. ob es eine gemeinsame Identität als politische Bildner_innen gibt)</p>	<p>Der Arbeitskreis strebt „die Schaffung einer größeren Kohärenz der Forschungsarbeiten zur berufsbezogenen politischen Bildung an, um den Bildungsbereich sichtbarer zu machen“ (GPJE 4).</p>
<p>Systematische Untersuchung des</p>	<p>Überprüfung von Methoden der politischen Bildung auf</p>	<p>Untersuchung von „guter politischer Bildung“ (z.B.</p>	<p>Untersuchung, ob „politische Bildung an</p>

Arbeitskreis für <i>Fachunterrichtsforschung</i> <i>Politik</i> (vgl. GPJE 1)	Arbeitsgruppe <i>Hermeneutische</i> <i>Politikdidaktik</i> (vgl. GPJE 2)	Arbeitsgruppe <i>Außerschulische politische</i> <i>Jugendbildung und</i> <i>politische</i> <i>Erwachsenenbildung</i> (vgl. GPJE 3)	Arbeitskreis <i>Berufsbezogene politische</i> <i>Bildung</i>
Professionswissens von Studierenden, Referendar_innen und Lehrer_innen	ihren Beitrag zum Sinnverstehen	Wirkungsforschung, Qualifizierung von Pädagog_innen)	beruflichen Schulen andere Bezugswissenschaften benötigt, als die aus den allgemeinbildenden Schulen bekannten“ (GPJE 4)
Umgang mit politologischen Kategorien	Förderung der Entwicklung des politischen Deutungs- und Ordnungswissens bei Schüler_innen mithilfe analytischer und normativer Kategorien	Untersuchung von Schnittmengen (z.B. Kooperationsmöglichkeiten, politische Bildung im informellen Bereich)	Schaffung von Forschungsgrundlagen für die Herausforderungen politischer Bildung in der Arbeitswelt und Berufsschulbildung
„Nahtstellen“ des Unterrichts (u. a. Einstieg, Präsentation, Meta-Unterricht, Modellbildung)	„Beschäftigung mit Klassikern der Erziehungswissenschaft und der politischen Bildung“ (GPJE 2)		

Abbildung 9: vgl. GPJE 2019, 1,2,3,4; eigene Darstellung

Insgesamt lassen sich eher politikdidaktische und sozialwissenschaftliche Forschungsschwerpunkte erkennen: Fragen des Professionswissens und -verständnisses von Lehrenden und Pädagog_innen in der politischen Bildungsarbeit, wie eine Professionalisierung in diesem Bereich gestärkt werden kann, wann politisches Lernen erfolgreich ist und wann nicht. Als Bezugsfelder der Forschungsinteressen werden größtenteils Bildungsinstitutionen wie Schule oder öffentliche Erwachsenenbildungseinrichtungen thematisiert.

Die *Deutsche Vereinigung für Politikwissenschaft (DVPW)* hat eine eigene Sektion zu Politikwissenschaft und Politischer Bildung, die dem Austausch zwischen Wissenschaftler_innen dienen soll, „die sich mit Fragen der politischen Bildung in Forschung und Lehre sowie der politikwissenschaftlichen Lehrerbildung

und Hochschuldidaktik beschäftigen“ (DVPW 2019). Die Sektion untergliedert sich in zehn

Untersektionen:

1. Politische Ökonomie
2. Entwicklungstheorie und Entwicklungspolitik
3. Politische Soziologie
4. Internationale Beziehungen
5. Politische Theorie und Ideengeschichte
6. Methoden der Politikwissenschaft
7. Regierungssystem und Regieren in der Bundesrepublik Deutschland
8. Policy-Analyse und Verwaltungswissenschaft
9. Vergleichende Politikwissenschaft
10. Politikwissenschaft und Politische Bildung

2017 veröffentlichten die Sektionen eine Stellungnahme zur politischen Bildung, in der zum einen deutlich wird, warum sie politische Bildung als notwendig erachten und zum anderen, was politische Bildung braucht. So sprechen sich die Sektionen deutlich dafür aus, dass sich politische Bildung an wissenschaftlicher Forschung und Erkenntnissen (über Politik) orientieren muss, um eine rationale Urteilsbildung zu stärken. Daran anknüpfend sollten sich das Studium von Lehrer_innen und die Aus- und Weiterbildung politischer Bildner_innen auf politikwissenschaftliche Kenntnisse über „politische Prozesse, Institutionen und zentrale Politikfelder auf nationaler und internationaler Ebene“ (DVPW 2017) beziehen. Die Verantwortung hierfür wird explizit bei den politikwissenschaftlichen Instituten der Hochschulen gesehen. Grundlegende Notwendigkeit für politische Bildung sehen die Sektionen der DVPW in der Stütze, Begründung und Weiterentwicklung der demokratisch politischen Kultur sowie des politischen Systems (vgl. DVPW 2017).

Dachverbände

Der *Bundesausschuss Politische Bildung e.V. (bap)* versteht sich als Dachverband der politischen Bildung. Er hat keine Einzelpersonen als Mitglieder, sondern ist ein Zusammenschluss von insgesamt 25 bundesweiten nichtstaatlichen Fachverbänden, die schwerpunktmäßig in der außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung aktiv sind und ihrerseits ihnen angehörende Mitgliedseinrichtungen in den jeweiligen Bundesländern unter sich versammeln. „Gemeinsames Ziel der im *bap* versammelten Organisationen ist es, sich für eine Stärkung und Weiterentwicklung politischer

Jugend- und Erwachsenenbildung zu engagieren und dieses Interesse gegenüber Politik, Behörden und der Gesellschaft zu vertreten“ (bap 2019, S. 2). Folgende Initiativen und Arbeitsgruppen sind im bap als Untergruppen aktiv: (1) die gemeinsame Initiative der Träger politischer Jugendbildung im bap (GEMINI), (2) die AG Grundsatzfragen der politischen Bildung, (3) die AG Förderung politischer Bildung durch die Bundeszentrale für politische Bildung und (4) die AG Förderung politischer Bildung durch das BMZ / Engagement Global (vgl. ebd. S. 1). Der bap betont insbesondere die Pluralität der politischen Bildungslandschaft, die sich auch in seinen Mitgliedern widerspiegelt. Als wichtig erachtet der bap dies vor allem deshalb, um eine Beteiligungschance für alle offen zu halten und Raum für einen legendigen Dialog zu geben. Der bap sieht politische Bildung als Hilfestellung an, um „persönliche Handlungsmöglichkeiten vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Wertevielfalt zu entdecken und soziale, reflexive und kommunikative Kompetenzen zu stärken, die für Konfliktaustragung, Konsensbildung und gemeinsames Handeln unerlässlich sind“ (vgl. bap). Im Folgenden sind die 25 Fachverbände, die Mitglieder im bap sind, aufgeführt (vgl. bap 2018):

1. Arbeitsgemeinschaft Demokratischer Bildungswerke e.V. (ADB)
2. Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke in der Bundesrepublik Deutschland e.V. (AKSB)
3. Arbeitsgemeinschaft der Ost-West-Institute e.V. (OWI)
4. Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e.V. (AdB)
5. Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben e.V. (AL)
6. Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung e.V. (DEAE)
7. Deutsche Vereinigung für Politische Bildung e.V. (DVPB)
8. Deutscher Bundesjugendring e.V. (DBJR)
9. DGB-Bildungswerk e.V.
10. Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (DVV)
11. Evangelische Akademien in Deutschland e.V. (EAD)
12. Friedrich-Ebert-Stiftung e.V. (FES)
13. Gesellschaft der Europäischen Akademien e.V.
14. Hanns-Seidel-Stiftung e.V.
15. Karl-Theodor-Molinari Stiftung
16. Katholische Erwachsenenbildung Deutschland e.V. (KEB)
17. Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. (KAS)

18. Naturfreunde Deutschlands e.V.
19. Politischer Arbeitskreis Schulen e.V. (PAS)
20. Stiftung Mitarbeit
21. Verband der Bildungszentren im ländlichen Raum e.V. (VBLR)
22. Verband der Reservisten der Deutschen Bundeswehr e.V. (VdRBw)
23. ver.di GewerkschaftsPolitische Bildung gGmbH (ver.di GPB)
24. v.f.h. Verein zur Förderung politischen Handelns e.V.
25. Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge e.V. (VDK)

Konfessionsgebundene Fachverbände

Träger der konfessionsgebundenen Fachverbände, wie die *Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke in der Bundesrepublik Deutschland e.V. (AKSB)*, die *Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung e.V. (DEAE)* oder die *Evangelische Akademien in Deutschland e.V. (EAD)*, sind die katholische und die evangelische Kirche, die in ihrer Bildungsarbeit auch politische Bildung als Schwerpunkt haben. Alle drei Fachverbände haben bundesweit zahlreiche Mitgliedseinrichtungen. Die AKSB beispielsweise „richtet sich an alle Interessierten unabhängig von politischer, weltanschaulicher oder kultureller Zugehörigkeit“ der Jugend- und Erwachsenenbildung (AKSB 2010, S. 16). Weiter sieht sie politische Bildung als Bestandteil der Allgemeinbildung an, indem politische Bildung die verantwortliche Teilnahme der Bürger_innen am Politischen fördert und sich mit zentralen politischen Fragestellungen auseinanderzusetzen hat (vgl. ebd. S. 17). Die DEAE widmet sich ausschließlich dem Praxisfeld der Erwachsenenbildung innerhalb der evangelischen Kirche in Deutschland und „nimmt ihre Aufgaben in unterschiedlichen öffentlichen Kontexten sowie in Kooperation und Konkurrenz mit anderen Organisationen wahr“ (DEAE 2019, 1). Im Gegensatz zur AKSB, die eine *Konvention über katholisch-sozial orientierte politische Jugend- und Erwachsenenbildung in der AKSB* (vgl. AKSB 2010) veröffentlicht hat, findet sich bei der DEAE keine ausführliche Darlegung ihrer politischen Bildungsvorstellungen. Es gibt eine Fachgruppe Politische Bildung / Globales Lernen, in der sich Mitarbeitende, die in der politischen Erwachsenenbildung in den verschiedenen Mitgliedsorganisationen der DEAE tätig sind, austauschen, beraten und zu gesellschaftspolitischen Themen Stellung nehmen (vgl. DEAE 2019, 2). Auch die EAD legen nicht explizit dar, was sie unter politischer Bildung verstehen, allerdings machen sie sich zur Aufgabe, „zur Demokratisierung unserer Gesellschaft beizutragen“ (EAD 2012, S. 3). Gemeinsam ist den drei Verbänden, dass sie sich an den Grundsätzen ihrer Konfessionen orientieren und sich dem gesellschaftlichen Gemeinwohl verpflichtet fühlen.

Gewerkschaftliche und VHS-gebundene Fachverbände

Das *DGB Bildungswerk BUND e.V. (DGB)* versteht sich als bundesweite Weiterbildungsgesellschaft, die Teil des Deutschen Gewerkschaftsbundes ist und damit der gewerkschaftlichen Struktur und Systemlogik angehört. Zu seinen Bildungsangeboten gehören neben allgemeiner und gewerkschaftlicher Wissensvermittlung auch die politische Jugend- und Erwachsenenbildung. (vgl. DGB 2019, 1). Im gewerkschaftlichen Selbstverständnis soll „politisches Lobbying, öffentliche Artikulation und Vertretung von Arbeitnehmenden-Interessen“ (DGB 2019, 2) durch die Bildungsaktivitäten begleitet werden, damit „politische Kommunikation von der Basis aus“ (ebd.) entsteht. „Zum Selbstverständnis von Gewerkschaften gehört, eine Diskussions- und **Streitkultur als Grundlage der Demokratie bereit zu stellen**“ (ebd.; Hervorhebung im Original). Politische Bildung wird beim DGB in erster Linie nicht an ihren Inhalten gemessen, sondern daran, dass die Bildungsangebote zur politischen Teilhabe in Form von Kommunikation sowohl innerhalb als auch außerhalb der Gewerkschaften beitragen sollen.

Der *Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben e.V. (AL)* hat den Deutschen Gewerkschaftsbund und die Volkshochschulen als Träger. Er sieht sich explizit als „Einrichtung der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung“ (AL 2019) und vereint als Fachverband 160 lokale und regionale Einrichtungen, die politische Bildung anbieten. Unter politischer Bildung verstehen diese sowohl Seminare zur betrieblichen Interessensvertretung als auch zu Sozialpolitik, Gesundheit, Geschichte, internationalen Beziehungen, Medien und Kultur.

Der *Deutsche Volkshochschul-Verband (DVV)* ist der Fachverband der deutschen Volkshochschulen und versammelt über 900 Volkshochschulen unter seinem Dach. Aufgabe des DVV ist die Förderung der Weiterbildung und Bildungsarbeit sowie die Interessensvertretung seiner Mitglieder. Neben Themenfeldern wie Alphabetisierung und Grundbildung, Gesundheitsbildung oder Kulturelle Bildung ist auch die politische Bildung ein Schwerpunkt. Am Fachbereich Politische Bildung ist das Förderprogramm *Politische Jugendbildung* angesiedelt, „das mit Mitteln des Kinder- und Jugendplans des Bundes Bildungsangebote für junge Menschen bis 26 Jahre fördert“ (DVV 2019). Es findet sich zwar keine Definition des Verbands, was er unter politischer Bildung versteht, allerdings wird alle zwei Jahre eine Bundesfachkonferenz veranstaltet, auf der VHS-Programmverantwortliche und Projektmitarbeitende aus der politischen Bildung zu einem regionalen Erfahrungsaustausch und zur Netzwerkbildung zusammenkommen (vgl. ebd.). Daneben können die Landesverbände der Volkshochschulen sowie die Volkshochschulen selbst mit Veranstaltungen und anderen Angeboten Schwerpunkte im Bereich politischer Bildung setzen.

Weitere Fachverbände

Der *Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e.V. (AdB)*, ebenfalls ein großer Fachverband politischer Bildung, ist ein Zusammenschluss von Einrichtungen politischer Jugend- und Erwachsenenbildung. Er widmet sich insbesondere politischer Bildung, Weiterbildung, Jugendbildung und internationaler sowie Kultureller Bildung. Politische Erwachsenenbildung sieht der AdB als Teil des lebensbegleitenden Lernens an und als Notwendigkeit, um das öffentliche und politische Leben zu verstehen und aktiv mitzugestalten. Der AdB betrachtet nicht nur Wissensvermittlung als politische Bildung, sondern die Veranstaltungen selbst, in denen die Teilnehmer_innen lernen, „in welchem Maße die Politik ihren ganz persönlichen Alltag bestimmt und wie sie sich einbringen und mitgestalten können“ (AdB 2019, 1). In der Kommission *Erwachsenenbildung* des AdB werden zentrale Themen der politischen Bildungsarbeit mit Erwachsenen diskutiert. Bis Ende 2019 sind schwerpunktmäßige Fragen, wie man den Bildungsurlaub für die politische Bildung nutzen kann, welche Rolle politische Bildung bei der Verschärfung der Politikverdrossenheit spielt oder wie politische Bildung mit Geflüchteten aussehen kann (vgl. AdB 2019, 2). In der Kommission *Jugendbildung* wird über die Entwicklung der historisch-politischen Bildung, die Auseinandersetzung mit dem Rechtsextremismus, die interkulturelle Öffnung der Angebote politischer Jugendbildung, die Kooperationsbeziehungen von Schule und außerschulischen Einrichtungen und die Verbesserung der Partizipation Jugendlicher beraten. Die Kommissionen formulieren Positionen und fertigen Stellungnahmen für den AdB an. So verabschiedete der AdB u.a. ein Papier für eine Stärkung der Bildungsfreistellung und Empfehlungen zur zukünftigen EU-Programmgeneration im Bereich Erwachsenenbildung und im Bereich Jugend (<https://www.adb.de/stellungnahmen>).

Die *Deutsche Vereinigung für Politische Bildung (DVPB)* ist weder konfessionell noch parteilich oder anderweitig gebunden. Sie ist ein Fachverband für politische Bildung, in der sich Einzelpersonen, vor allem Lehrer_innen, aber auch Wissenschaftler_innen und außerschulische Pädagog_innen zusammengeschlossen haben, „die sich der Politischen Bildung der Bürgerinnen und Bürger und der demokratischen politischen Kultur der Gesellschaft verpflichtet fühlen“ (DVPB 2019). In ihrem Positionspapier *Politische Bildung für die Demokratie* formuliert die DVPB, weshalb sie politische Bildung für notwendig erachtet, was sie charakterisiert und welche bildungspolitischen Maßnahmen daraus folgen sollten (vgl. DVPB 2014):

Notwendigkeit politischer Bildung	Charakteristika politischer Bildung	Bildungspolitische Forderungen
„Demokratie setzt die Politische Bildung aller voraus. Ohne Politische Bildung achtet das demokratische Gemeinwesen sich selbst gering und gefährdet seine Grundlagen.“	„Als gesellschaftliche Allgemeinbildung ist Politische Bildung sozialwissenschaftlich ausgerichtet, um politische, soziale, wirtschaftliche und kulturelle Zusammenhänge angemessen zu erfassen.“	„Politische Bildung muss in allen Bildungsgängen verankert werden (allgemein- und berufsbildende Schulen, Hochschulen, Jugend- und Erwachsenenbildung, Aus- und Weiterbildung).“
„Demokratische Werte, Normen und Institutionen bedürfen der fortlaufenden Praxis und der kritischen Reflexion von Anspruch und Wirklichkeit durch mündige Bürgerinnen und Bürger.“	„Politische Bildung orientiert sich an den Grundsätzen des „Beutelsbacher Konsens“: Überwältigungsverbot, Kontroversitätsprinzip und Befähigung zur interessengeleiteten Partizipation der Lernenden.“	„Die Förderung politischer Mündigkeit gehört zum Kern des Bildungsauftrages aller Schulen.“
„Politische Bildung ist in einer Demokratie gesellschaftliche Allgemeinbildung. Hierfür trägt der Staat eine besondere Verantwortung.“	„Die Befähigung des Einzelnen zu einer reflektierten und selbstbestimmten Teilhabe am öffentlichen Leben umfasst ethisch-moralisches Urteilen und politisches Handeln.“	„Sozialwissenschaftliches Lernen bedarf eines integrierenden Kernfaches der Politischen Bildung, das durchgängig mit mindestens zwei Wochenstunden unterrichtet wird.“
	„Politische Bildung ist Bildung zur Kritik- und Konfliktfähigkeit.“	„Der mehrperspektivische Zugriff verlangt sozialwissenschaftlich und fachdidaktisch ausgebildete Lehrkräfte.“
	„Soziales und politisches Lernen sind zu unterscheiden und als Demokratiebildung zu verknüpfen.“	„Hochschulen müssen die Politische Bildung aller Studierenden und insbesondere aller Lehramtsstudierenden fördern. Studienseminare setzen dies fort und bilden die Fachlehrkräfte für Politische Bildung aus.“
	„Politische Bildung reflektiert die Voraussetzungen und Bedingungen von demokratischer Beteiligung. Deshalb orientiert sie sich am Prinzip der Chancengleichheit.“	„Durch die Jugend- und Erwachsenenbildung wird Politische Bildung als lebenslanges Lernen unterstützt. Die zivilgesellschaftlichen Träger müssen durch Projektförderung und institutionelle Förderung

Notwendigkeit politischer Bildung	Charakteristika politischer Bildung	Bildungspolitische Forderungen
		abgesichert werden.“
		„Politische Bildung braucht eine institutionalisierte fachdidaktische Forschung an den Hochschulen. Sie benötigt ein unabhängiges, forschungsorientiertes Institut für die Didaktik der Demokratie.“

Abbildung 10: DVPB 2014; eigene Darstellung

Für die DVPB ist politische Bildung ein Grundstein für die Demokratie und das demokratische Zusammenleben. Vor allem sieht der Verband den Staat in der Verantwortung, finanzielle Mittel für politische Bildung bereitzustellen und Gesetze zu schaffen, die politische Bildung sowohl in den Curricula der Schulen als auch in den Hochschulen verankern. Dementsprechend definiert die DVPB politische Bildung als Allgemeinbildung für alle, die verstärkt sozialwissenschaftlich ausgerichtet sein sollte. Bezüglich der Erwachsenenbildung wird politische Bildung als Bestandteil lebenslangen Lernens verstanden, der institutionell gefördert werden sollte.

Die *Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik (DeGeDe)*, ebenfalls ein Fachverband der politischen Bildung, legt ihren Schwerpunkt auf Demokratiebildung und -lernen, vor allem in der Schule. Grundgedanke ist, dass Kinder und Jugendliche Demokratie durch die Praxis erfahren müssen, was sie als Kern der Demokratiepädagogik erachten (vgl. DeGeDe 2009). Demokratiepädagogik ist für die DeGeDe nicht notwendig Teil von Politikunterricht:

„Eine demokratische Schule kann die Demokratieerziehung nicht einem einzelnen Fach als Aufgabe zuweisen: Sie muss sie zu einer Angelegenheit für alle machen. Das stellt die politische Bildung keineswegs in Frage. Politikdidaktik und Demokratieerziehung ergänzen sich gegenseitig“ (ebd.).

Politische Bildung wird an dieser Stelle eindeutig dem Politikunterricht und der Politikdidaktik zugeordnet, die Demokratiepädagogik davon unterschieden. Zwar ergänzen sich in dieser Vorstellung beide gegenseitig und politische Bildung wird ebenfalls als notwendig erachtet, allerdings wird Demokratie nicht nur als eine Form der politischen Ordnung betrachtet beziehungsweise als Teil von politischer Bildung verstanden, sondern als eigenständiges Lehr-Lernfeld, auch losgelöst vom politischen System. Die DeGeDe hält sich in ihrem Verständnis von Demokratie und der Begründung für eine

Demokratiepädagogik in Deutschland an ihr Gründungsdokument, das 2005 verabschiedete *Magdeburger Manifest*. Es entstand im Rahmen der Halbzeitkonferenz des BLK-Programms *Demokratie lernen und leben* (vgl. DeGeDe 2005). Da sich demokratische Verhältnisse immer wieder erneuern und weiterentwickeln müssen, bedarf es „einer Verankerung der Demokratie nicht nur als Verfassungsanspruch und Regierungsform, sondern als Gesellschaftsform und als Lebensform“ (ebd.), die im Folgenden beschrieben werden:

„Demokratie als Gesellschaftsform bedeutet, sie als praktisch wirksamen Maßstab für die Entwicklung und Gestaltung von zivilgesellschaftlichen Gemeinschaften, Verbänden und Institutionen zu achten, zur Geltung zu bringen und auch öffentlich zu vertreten. [...] Demokratie als Lebensform bedeutet, ihre Prinzipien als Grundlage und Ziel für den menschlichen Umgang und das menschliche Handeln in die Praxis des gelebten Alltags hineinzutragen und in dieser Praxis immer wieder zu erneuern. Grundlage demokratischen Verhaltens sind die auf gegenseitiger Anerkennung beruhende Achtung und Solidarität zwischen Menschen unabhängig von Herkunft, Geschlecht, ethnischer Zugehörigkeit, Religion, Alter oder gesellschaftlichem Status“ (ebd.).

Der Fokus der Demokratiepädagogik liegt demnach auf dem Ziel, demokratisches Verstehen und Handeln als alltägliches Prinzip zu verankern, dem die Werte gegenseitiger Anerkennung und Achtung sowie Solidarität zugrunde liegen. Dies kann als indirekter Verweis auf den im Grundgesetz verankerten Gleichheitsgrundsatz und das Diskriminierungsverbot verstanden werden.

Parteinaher Stiftungen

Die parteinahen oder politischen Stiftungen sind ebenfalls wichtige Institutionen der politischen Bildung in Deutschland. Sie richten sich an den politischen Grundwerten der ihnen nahestehenden Parteien aus, das heißt die im Bundestag vertretenen Parteien (außer die AfD) arbeiten mit Stiftungen zusammen, die ihre politischen Grundsätze vertreten. Dazu gehören: die Friedrich-Ebert-Stiftung (SPD), die Konrad-Adenauer-Stiftung (CDU), die Hanns-Seidel-Stiftung (CSU), die Friedrich-Naumann-Stiftung (FDP), die Heinrich-Böll-Stiftung (Bündnis 90/Grüne) und die Rosa-Luxemburg-Stiftung (Die Linke). Einige der Stiftungen führen beispielsweise Archive, in denen sie diverse Quellen zur jeweiligen Partei und ihrer Geschichte aufbewahren. Die politischen Stiftungen haben also eine Beziehung zu ihrer „Mutterpartei“, was sich in ihren Leitlinien, Grundsätzen und natürlich auch an den Schwerpunktsetzungen ihrer politischen Bildungsarbeit zeigt. So schreibt die Friedrich-Ebert-Stiftung, dass sie sich an den Grundwerten der Sozialen Demokratie orientiert und sich ideell mit der Sozialdemokratie und den freien Gewerkschaften verbindet (vgl. FES 2019, 1). Die Konrad-Adenauer-Stiftung nennt als ihren Ausgangs- und

Orientierungspunkt „das christliche Verständnis vom Menschen als Geschöpf Gottes in seiner Gleichwertigkeit, Verschiedenartigkeit und Unvollkommenheit“ (KAS 1, 2019).

Nichtsdestotrotz zählen die politischen Stiftungen zu den freien Trägern, da fast alle als eingetragene Vereine organisiert sind – dementsprechend müssen sie in ihren politischen Bildungsveranstaltungen sowohl organisatorisch als auch inhaltlich offen und für alle Bürger_innen zugänglich sein. Politische Stiftungen agieren im öffentlichen Interesse; sie sind gemeinnützig und finanzieren sich überwiegend (zu ca. 90 Prozent) aus öffentlichen Mitteln (vgl. Massing 2015). In ihren bundesweiten Büros und Bildungszentren veranstalten sie Seminare und Veranstaltungen zu politischer Bildung. Die SPD-nahe *Friedrich-Ebert-Stiftung e.V.* möchte „den pluralistischen gesellschaftlichen Dialog zu den politischen Herausforderungen der Gegenwart befördern“ (FES 2019, 2), die CDU-nahe *Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.* setzt sich „durch politische Bildung für Frieden, Freiheit und Gerechtigkeit ein“ (KAS 2, 2019). Die CSU-nahe *Hanns-Seidel Stiftung e.V.* unterhält ein eigenes Institut für Politische Bildung, das sich an alle Bürger_innen richtet, „die sich verantwortungsbewusst in die Gesellschaft einbringen möchten“ (HSS 2019). Als Ziel ihrer politischen Bildungsarbeit nennt die Hanns-Seidel-Stiftung politische Orientierung und Urteilsfähigkeit sowie das Begreifen gesellschaftlich-politischer Zusammenhänge und eine fundierte Meinungsbildung (vgl. ebd.).

3.3 Fazit

Die meisten Fachverbände legen nur knapp dar, was sie unter politischer Bildung verstehen oder welche Ziele und Aufgaben sie der politischen Bildung zuschreiben. Eindeutige Definitionen sind nur wenige zu finden. Ein Blick in die jeweiligen Bildungsangebote oder thematischen Schwerpunkte gibt jedoch Aufschluss darüber, was für die Fachverbände unter politische Bildung fällt und was sie damit als Teil politischer Bildung betrachten. Aufschlussreich sind auch öffentliche Stellungnahmen, die bestimmte Positionierungen spiegeln. Die Trägerschaft oder Zugehörigkeit eines Fachverbands beeinflusst in den meisten Fällen das Leitbild, die Grundsätze und damit auch die Vorstellung und Ausrichtung der politischen Bildungsarbeit maßgeblich mit (konfessionsgebunden, parteinah, gewerkschaftlich organisiert etc.). Die praktische Bildungsarbeit und Organisation der einzelnen, den Fachverbänden zugehörigen Einrichtungen, richten sich an den jeweiligen gesetzlichen Rahmenbedingungen des Bundes und der einzelnen Bundesländer aus, wie schon in Kapitel 2 dargelegt wurde. Für weitere Informationen empfehlen sich die Webseiten der Fachverbände, die in der nachfolgenden Literaturliste aufgeführt werden.

Literatur zu Kapitel 3

AdB (2019) 1: Politische Erwachsenenbildung. https://www.adb.de/politische_erwachsenenbildung
(aufgerufen am 25.04.2019)

AdB (2019) 2: Kommission Erwachsenenbildung. https://www.adb.de/kommission_erwachsenenbildung
(aufgerufen am 25.04.2019)

AL (2019) : ARBEIT UND LEBEN: Für eine demokratische Kultur der Partizipation.
<https://www.arbeitundleben.de/bundesorganisation> (aufgerufen am 24.04.2019)

AKSB (2010): Am Puls der Zeit. Konventionen über katholisch-sozial orientierte politische Jugend- und Erwachsenenbildung in der AKSB und Aktualisierende Ergänzungen. Bonn: AKSB.
https://www.aksb.de/fileadmin/redaktion/1_Ueber_uns/1_Wer_wir_sind/Konvention_Ergaenzung_2009_10_AmPulsderZeit_NEU_1.pdf (aufgerufen am 23.04.2019)

bap: Über uns. <https://www.bap-politischebildung.de/profil/> (aufgerufen am 20.05.2019)

bap (2018): Mitglieder des Bundesausschuss Politische Bildung (bap) e.V. (Stand: 03/2018).
https://www.bap-politischebildung.de/wp-content/uploads/2018/03/20180316_Liste-Mitglieder_Mailadressen.pdf (aufgerufen am 23.04.2019)

bap (2019): bap-Information flyer. https://www.bap-politischebildung.de/wp-content/uploads/2019/05/Flyer_bap-allgemein_WEB.pdf (aufgerufen am 20.05.2019)

Bremer, Helmut / Gerdes, Jürgen (2012): Politische Bildung (S. 683-701). In: Bauer, Ullrich / Bittlingmayer, Uwe H. / Scherr, Albert (Hrsg.) (2012): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden

Bremer, Helmut / Kleemann-Göhring, Mark (2010): Demokratiepädagogik oder politische Bildung: Gegensatz oder falsche Alternative? In: Außerschulische Bildung 3/2010, S. 226-233

Bundeszentrale für politische Bildung 2015: Fachverbände.
<https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/politische-bildung/200238/fachverbaende> (aufgerufen am 08.04.2019)

DEAE (2019) 1: Über uns. Bildungspolitischer Dach- und Fachverband. http://www.deae.de/Ueber_uns/
(aufgerufen am 23.04.2019)

DEAE (2019) 2: Fachgruppe Politische Bildung / Globales Lernen. http://www.deae.de/Profilbildende-Themen/Fachgruppe%20Politische%20Bildung_Globales%20Lernen.php (aufgerufen am 23.04.2019)

DeGeDe (2005): Magdeburger Manifest. <https://www.degede.de/wp-content/uploads/2018/11/degede--manifest.pdf> (aufgerufen am 08.04.2019)

DeGeDe (2009): Selbstverständnis und Selbstdarstellung der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V. <https://www.degede.de/wp-content/uploads/2019/02/selbstverstandnis-neu.pdf> (aufgerufen am 08.04.2019)

Dewey, J. (1993): Demokratie und Erziehung: Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik (engl. Erstausgabe 1916 als „Democracy and Education“; Nachdruck der 3. dt. Auflage). Weinheim & Basel: Beltz

DVPB (2014): Positionspapier der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung (DVPB). Politische Bildung für die Demokratie. <http://dvpb.de/politische-bildung-fuer-die-demokratie/> (aufgerufen am 08.04.2019)

DVPB (2019): Ziele und Aufbau. <http://dvpb.de/wir-ueber-uns/ziele/> (aufgerufen am 25.04.2019)

DVPB (2019): DVPW-Sektion "Politikwissenschaft und Politische Bildung". <https://www.dvpw.de/gliederung/sektionen/politikwissenschaft-und-politische-bildung.html> (aufgerufen am 08.04.2019)

DGB (2019) 1: DGB Bildungswerk. Wir über uns. <https://www.dgb-bildungswerk.de/dgb-bildungswerk/wir-ueber-uns> (aufgerufen am 24.04.2019)

DGB (2019) 2: Politische Bildung. Über uns. <https://www.dgb-bildungswerk.de/politische-bildung/ueber-uns-0> (aufgerufen am 24.04.2019)

DVPW (2017): Stellungnahme zur Politischen Bildung. https://www.dvpw.de/fileadmin/docs/Stellungnahmen/2017-03-21_Stellungnahme_zur_Politischen_Bildung.pdf (aufgerufen am 08.04.2019)

DVV (2019): Politische Bildung. <https://www.dvv-vhs.de/themenfelder/politische-bildung/> (aufgerufen am 24.04.2019)

EAD (2012): Diskurskultur. Ein Positionspapier der Evangelischen Akademien in Deutschland. https://www.evangelische-akademien.de/wp-content/uploads/2016/11/Positionspapier_der_Ev_Akademien.pdf (aufgerufen am 23.04.2019)

Eis, Andreas / Lösch, Bettina / Schröder, Achim / Steffens, Gerd (2015): FRANKFURTER ERKLÄRUNG. Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung. https://akg-online.org/sites/default/files/frankfurter_erklaerung.pdf (aufgerufen am 26.04.2019)

Fausser, Peter (2007): Demokratiepädagogik und politische Bildung. Ein Diskussionsbeitrag (S. 16-41). In: Beutel, Wolfgang / Fausser, Peter (Hrsg.) (2007): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft. Schwalbach/TS.

FES 1 (2019): Friedrich-Ebert-Stiftung – Für Soziale Demokratie! <https://www.fes.de/stiftung/leitbild> (aufgerufen am 20.05.2019)

FES 2 (2019): Über die FES. <https://www.fes.de/stiftung/ueber-die-fes/> (aufgerufen am 24.04.2019)

Görtler, Michael / Lotz, Mathias / Partetzke, Marc / Poma Poma, Sara / Winckler, Marie (Hrsg.) (2017): Kritische politische Bildung: Standpunkte und Perspektiven. Schwalbach/Ts.

GPJE (2019) 1: Arbeitskreis für Fachunterrichtsforschung Politik. <http://gpje.de/arbeitsgruppen/arbeitskreis-fuer-fachunterrichtsforschung-politik/> (aufgerufen am 11.04.2019)

GPJE (2019) 2: Arbeitsgruppe Hermeneutische Politikdidaktik. <http://gpje.de/arbeitsgruppen/arbeitsgruppe-hermeneutische-politikdidaktik/> (aufgerufen am 11.04.2019)

GPJE (2019) 3: Arbeitsgruppe Außerschulische politische Jugendbildung und politische Erwachsenenbildung. <http://gpje.de/arbeitsgruppen/arbeitsgruppe-ausserschulische-politische-jugendbildung-und-politische-erwachsenenbildung/> (aufgerufen am 11.04.2019)

GPJE (2019) 4: Arbeitskreis Berufsbezogene politische Bildung. <http://gpje.de/arbeitsgruppen/arbeitskreis-berufsbezogene-politische-bildung/> (aufgerufen am 11.04.2019)

Hedtke, Reinhold (2014): Fachwissenschaftliche Grundlagen politischer Bildung – Positionen und Kontroversen (S. 42-52). In: Sander, Wolfgang (2014) (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Bonn

Himmelmann, Gerhard (2004): Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu? Berlin: BLK, S. 1-22 (Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“)

Holzer, Daniela (2019): Das Politische in der Erwachsenenbildung (S. 17-26). In: Grotlüschen, Anke / Schmidt-Lauff, Sabine / Schreiber-Barsch, Silke / Zeuner, Christine (Hrsg.) (2019) Das Politische in der Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main

HSS (2019): Institut für Politische Bildung. <https://www.hss.de/ueber-uns/taetigkeitsbereiche/organisation/politische-bildung/> (aufgerufen am 25.04.2019)

KAS 1 (2019): Leitlinien. <https://www.kas.de/leitlinien> (aufgerufen am 20.05.2019)

KAS 2 (2019): Über uns. <https://www.kas.de/ueber-uns> (aufgerufen am 24.04.2019)

KTMS (2019): Präsentation der Karl-Theodor-Molinari-Stiftung e.V. vom Januar 2019. www.molinari-stiftung.de/fileadmin/user_upload/KTMS_Praes.01_2019_Vortrag_01.pdf (aufgerufen am 25.04.2019)

Massing, Peter (2015): Politische Stiftungen. <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/politische-bildung/193401/politische-stiftungen?p=all> (aufgerufen am 16.05.2019)

Richter, Elisabeth / Richter, Helmut / Sturzenhecker, Benedikt / Lehmann, Teresa / Schwerthelm, Moritz (2016): Bildung zur Demokratie. Operationalisierung des Demokratiebegriffs für pädagogische Institutionen (S. 106-129). In: Knauer, Raingard / Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.) (2016): Demokratische Partizipation von Kindern. Weinheim/Basel

Sander, Wolfgang (2006): Politische Bildung in der Demokratie – Herausforderungen im europäischen Kontext (S. 23-38). In: Diendorfer, Gertraud / Steininger, Sigrid (Hrsg.) (2006): Demokratie-Bildung in Europa. Herausforderungen für Österreich. Schwalbach/Ts.

Weiterführende Literatur zu Kapitel 3

Widmaier, Benedikt / Nonnenmacher, Frank (Hrsg.) (2011): Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.

4. Transformation zu einer nachhaltigen Entwicklung – Herausforderungen für die politische Bildung

(Welche aktuellen Herausforderungen ergeben sich für die politische Bildung in Bezug auf die anstehende Transformation zu einer nachhaltigen Entwicklung?)

Der Begriff der nachhaltigen Entwicklung wird seit mehr 30 Jahren vor allem im Sinn des Brundtland-Berichts „Unsere gemeinsame Zukunft“ als „dauerhafte Entwicklung [...], die die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt, ohne zu riskieren, daß künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können“ (Hauff 1987, S. 51) verstanden sowie als „Wandlungsprozeß, indem die Nutzung von Ressourcen, das Ziel von Investitionen, die Richtung technologischer Entwicklung und institutioneller Wandel miteinander harmonieren und das derzeitige und künftige Potential vergrößern, menschliche Bedürfnisse und Wünsche zu erfüllen“ (ebd. S. 57). Nachhaltige Entwicklung ist eine gesellschaftliche Aufgabe, ein Such-, Entscheidungs- und Gestaltungsprozess. Gesucht wird nach individuellen und gesellschaftlichen Handlungsprinzipien, die sich an Werten wie einem „guten Leben“ für alle Menschen (globale Gerechtigkeit) einschließlich der nachfolgenden Generationen (Generationengerechtigkeit) und damit am Grundsatz des Erhalts der natürlichen Lebensressourcen orientieren. Die Suche und Formulierung dieser Prinzipien richten sich immer wieder neu an den jeweiligen ökologischen, ökonomischen, sozialen und kulturellen Gegebenheiten aus. Obwohl politische Entscheidungen zum Kern dieser Aufgabe gehören, berücksichtigen viele Konzepte einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) nicht notwendig auch politische Bildungsaspekte, d.h. die Verbindung von BNE und politischer Bildung ist nicht selbstverständlich.

Dennoch gibt es Praxisfelder und wissenschaftliche Forschung und Lehre, die diese Verbindung fokussieren. Zudem hatten die Vereinten Nationen mit der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ von 2005 bis 2014 intendiert, nachhaltige Entwicklung als Leitbild in allen Bildungsbereichen zu verankern – ein Ziel, an das auch das UNESCO-Weltaktionsprogramm *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (WAP, 2014-2019) anknüpft. Für das WAP wurden fünf Schwerpunkte festgelegt: (1) Verankerung von BNE durch politische Vorgaben und Commitments, (2) verstärkte Konzentration auf die Qualifizierung von Lehrkräften und Multiplikator_innen, (3) BNE sowohl als Lehr-Lernthema, aber auch als Anlass nehmen, gesamte Institutionen nachhaltig zu organisieren, (4) der Jugend ein stärkeres Gewicht bei der Entwicklung und Verankerung von BNE geben, (5) die lokale Ebene in ihrer entscheidenden Relevanz für die Verankerung von BNE nutzen (vgl. de Haan 2018, S. 17).

Im Juni 2017 wurde der *Nationale Aktionsplan für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung* verabschiedet. Er umfasst ca. 350 Maßnahmeempfehlungen, „die allesamt darauf zielen, das Bewusstsein für Nachhaltigkeitsfragen zu stärken und BNE durch die systematische Einbindung von Stakeholdern, die Erstellung von Konzepten etc. strukturell zu verankern“ (ebd. S. 18). Eine gesellschaftliche Transformation hin zu einer nachhaltigen Entwicklung scheint demnach durchaus gewünscht und wird explizit gefördert – dies betrifft insbesondere die verschiedenen Bildungssektoren und -institutionen, wenn es um eine Implementierung und strukturelle Festigung einer BNE geht.

4.1 Beispiele: BLK-Programm „21“ – „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ und „Transfer 21“

Ein zumindest schulpolitisch bemerkenswerter Aufschlag wurde mit dem Modellversuchsprogramm „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ (BLK-Programm „21“) der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung von 1999 bis 2004 unternommen. Teilgenommen haben fast 200 Schulen der Sekundarstufe I in 15 Bundesländern; Grundschulen waren involviert, sofern sie in Kooperation mit einer Programmschule standen. Mit dabei war eine Vielzahl außerschulischer Kooperationspartner aus dem öffentlichen und privaten Bereich (vgl. BLK 2005, S. 3-4). Das Programm wurde zum einen auf Grundlage der Präambel der Agenda 21 – „*Die Agenda 21 ist Ausdruck eines globalen Konsenses und einer politischen Verpflichtung auf höchster Ebene zur Zusammenarbeit im Bereich von Entwicklung und Umwelt*“ – mit dem Ziel konzipiert, eine gerechtere Welt zu entwickeln, die natürlichen Lebensgrundlagen zu erhalten und damit die sozialen, ökologischen und ökonomischen Perspektiven einzubeziehen. Zum anderen orientierte sich das Programm an dem damals neuen Konzept der Kompetenzen als Lernziele (vgl. ebd. S. 6).

„Vor diesem Hintergrund wurde das BLK-Programm ‚Bildung für eine nachhaltige Entwicklung‘ als Modernisierungsprogramm konzipiert, das sich nicht allein auf Veränderungen im Bereich von Umwelt- und entwicklungsbezogener Bildung beschränkt, sondern auch die zukunftsweisenden Gesichtspunkte Unterrichtsqualität und Schulentwicklung in den Blick nimmt“ (ebd. S. 7). Die zwei zentralen Programmziele waren demnach (1) die Verankerung der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der schulischen Regelpraxis und (2) Vermittlung von Gestaltungskompetenz an Schüler_innen (vgl. ebd.).

Ein weiterer wichtiger Aspekt war der Transfer der BNE (der im Programm erprobten Inhalte und Methoden) über die Programmschulen hinaus, um nachhaltige Bildung strukturell flächendeckend zu verankern. Die wissenschaftliche Evaluation des Programms zeigte, dass insbesondere die Verankerung

von BNE und Partizipation aller beteiligten Zielgruppen in Planungs-, Entscheidungs- und Durchführungsprozesse erfolgreich war (vgl. ebd. S. 31).

Um die Erfahrungen des BLK-Programms auf breiter Basis für alle allgemeinbildenden Schulen (auch Grund- und Ganztagschulen) in den beteiligten Bundesländern zu teilen und auszudehnen, folgte das Anschlussprogramm „Transfer 21“ (Zeitraum 2004 bis 2008). Ziel war neben dem Transfer auch die Organisation eines Multiplikator_innenprogramms, die Intensivierung der Lehrer_innenaus- und -fortbildung für BNE und der Ausbau eines dauerhaften Netzwerks (vgl. Transfer 21, S. 13). Die Evaluation stellte fest, dass in fast allen Ländern dauerhafte Beratungs- und Unterstützungsstrukturen etabliert werden konnten und die BNE an vielen Stellen gesichert wurde (vgl. ebd. S. 75). Im Rahmen der beiden Programme entstanden viele Materialien, sortiert nach Schulstufen, -fächern und Lernkonzepten.

Ein Zusammendenken oder eine Verankerung von politischer Bildung spielte in beiden Programmen keine explizite Rolle. Da es in die Verantwortung und den Aufgabenbereich der Einzelschulen fiel, in welchen Fächern sie die Bildung für nachhaltige Entwicklung als Module einbauten, und mit welcher thematischen Gewichtung, konnte es sein, dass BNE und politische Bildung zusammengedacht und unterrichtet wurden – oder eben nicht bzw. kaum. Der Abschlussbericht des BLK-Programms „21“ stellt fest, dass die Schulen „von Anfang an viele Bereiche fachlichen Wissens und damit einen großen Teil von Unterrichtsfächern in ihre Aktivitäten einbezogen [haben], wobei in der Anfangsphase – abhängig vom gewählten Modulaspekt – ein Übergewicht des mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereichs, gelegentlich ergänzt um Erdkunde, zu beobachten ist“ (BLK 2005, S. 16). Weiter heißt es, dass auch die sozialwissenschaftlichen Fächer an Bedeutung gewannen (vgl. ebd.). In der Zeit des Nachfolgeprogramms „Transfer 21“ entstanden viele Handreichungen und Materialsammlungen, unter anderem eine Handreichung „für das Kerncurriculum Politikwissenschaft für die Einführungs- und Qualifikationsphase der Gymnasialen Oberstufe“ (vgl. Transfer 21, Handreichung Politik 2006). Hier werden als Themen „Instrumente staatlicher, unternehmerischer und gewerkschaftlicher Wirtschaftspolitik“ (ebd. S. 10), „[d]as Grundgesetz leben, z.B. Gleichberechtigung von Mann und Frau, Chancengleichheit in der Arbeitswelt“ (ebd. S. 11) oder „Entwicklungspolitik der EU und in den europäischen Staaten“ (ebd. S. 13) als mögliche Unterrichtseinheiten bezüglich einer BNE im Politikunterricht vorgeschlagen. Zwar werden in der Handreichung Themen und dazu passende Materialien und Bildungsangebote für BNE im Politikunterricht genannt, allerdings wird politische Bildung mit keinem Wort erwähnt oder gar definiert. Die Argumentation für die Verknüpfung von BNE und politischem Lernen wird eher indirekt formuliert, zum

Beispiel weil eine nachhaltige Entwicklung der Gesellschaft nur unter Einbezug aller Problem- und Handlungsfelder realisiert werden könne, darunter würden natürlich auch politische Strukturen fallen (vgl. ebd. S. 16). Außerdem sei das „Streben nach Gleichheit, der Verwirklichung der Menschenrechte und zivilgesellschaftlichem Engagement“ (ebd. S. 15) Bestandteil moderner Politik, welche auf soziale Gerechtigkeit abziele, was unter anderem auch zu einer höheren Beteiligung der Bürger_innen an demokratischen Entscheidungsprozessen führe (vgl. ebd.). Dies wird als ein Bezugspunkt zur Transformation hin zu einer nachhaltigen Entwicklung verstanden, da es in dieser schlussendlich auch um ein gerechtes und „gutes“ Leben für alle gehe.

Die Abschlussberichte und Materialsammlungen der Programme „21“ und „Transfer 21“ sind zwei gute Beispiele dafür, dass es viele Anknüpfungspunkte und Überschneidung zwischen politischer Bildung und einer Bildung für nachhaltige Entwicklung gibt, sowohl thematisch als auch methodisch und strukturell. Allerdings zeigen sie auch, dass politische Bildung und BNE nicht zwangsläufig und als unbedingt notwendig zusammengehörig betrachtet werden – und wenn, dann häufig nur fragmentarisch.

4.2 Politische Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung

Ist dieser fragmentarische Charakter zwischen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung und politischer Bildung „typisch“ und wie ist ihr Verhältnis zueinander zu bestimmen, vor allem in Zeiten, in denen beiden Bildungsthemen starke gesellschaftliche und politische Aufmerksamkeit, verknüpft mit Erwartungen, entgegengebracht werden? Bernd Overwien stellt fest, dass Bildung für nachhaltige Entwicklung wichtige Schnittmengen zur politischen Bildung aufweist, da dem Konzept der BNE politische Kontroversen und Konflikthaftigkeiten inhärent sind (vgl. Overwien 2014, S. 380). Fragt man also nach aktuellen Herausforderungen für die politische Bildung angesichts einer BNE, muss ein erster Schritt politischer Bildungsforschung und -arbeit sein, sich mit Themen, Ansätzen und Fragen nachhaltiger Entwicklung auseinanderzusetzen und sie in den Kontext von politischer Bildung zu setzen. Die Verbindung zwischen politischer Bildung und BNE ist hierbei sicherlich die Förderung der politischen Urteils- und Handlungsfähigkeit, zu der auch Grundlagenwissen über eine nachhaltig strukturierte Welt gehört (vgl. Overwien 2012).

Ein weiterer Anknüpfungspunkt ist der Beutelsbacher Konsens, der fordert, in der politischen Bildung Kontroversen über einen Sachverhalt stets als kontrovers darzustellen und zu diskutieren. Dies ist auch ein zentraler Aspekt der BNE, da das Konzept der Nachhaltigen Entwicklung zwar einen normativen Rahmen vorgibt, alle Faktoren (sozial, ökonomisch, ökologisch) jedoch möglichst gleichgewichtig

bearbeitet und einbezogen werden sollen (vgl. ebd.) und entsprechend immer wieder neu ausgehandelt werden müssen. Ansätze, die politische Bildung und BNE zusammenbringen, müssen dementsprechend aus beiden Perspektiven das Kontroversitätsgebot grundlegend einhalten.

Die Stärkung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung steht in engem Zusammenhang mit der zunehmenden Globalisierung und der damit verbundenen Ausweitung transnationaler Beziehungen und Abhängigkeiten. Aufgrund der Globalisierung müssen auch politische Prozesse unter globalen, auf die gesamte Weltgemeinschaft bezogenen Gesichtspunkten analysiert werden, da die „Verdichtung globaler Verflechtungen zu einer abnehmenden Steuerungsfähigkeit von Staaten geführt hat“ (Ohlmeier/Brunold, S. 125). Dies hat auch dergestalt Auswirkungen auf die politische Bildung, dass transnationale Bezüge in didaktische Modelle und Konzepte aufgenommen werden müssen, die auf der Grundlage beruhen, dass die ganze Welt von Menschen bewohnt ist und damit ein globaler öffentlicher und politischer Raum existiert. Transformation hin zu einer nachhaltigen Entwicklung bedeutet demnach für die politische Bildung, eine transnationale politische Urteils- und Handlungsfähigkeit zu fördern und als Bezugspunkt die Welt als politisches Gemeinwesen anzunehmen (vgl. ebd. S. 126).

Bernhard Ohlmeier und Andreas Brunold stellen in Bezug auf eine politische Bildung für nachhaltige Entwicklung fest, dass die Nachhaltigkeitstrias von Ökologie, Ökonomie und Gesellschaft durch politische Bürgerkompetenz und globales Lernen erweitert werden muss (vgl. ebd. S. 308). Ihrer Meinung nach sollte ebenfalls berücksichtigt werden, dass es weltweit regionale Unterschiede bei politischen Lernpotenzialen, Entwicklungs- und Demokratisierungsniveaus gibt und eine nachhaltige Entwicklung deshalb in deutlich verschiedenen „Geschwindigkeiten“ verläuft (vgl. ebd. S. 309).

Dies bedeutet, dass in einigen Regionen und Ländern der Welt

„die notwendigen Entwicklungspotentiale und bildungspolitischen Infrastrukturen sowie adäquate Umsetzungsstrategien zur Implementierung einer politischen Bildung für nachhaltige Entwicklung weitgehend nicht zur Verfügung stehen oder nicht hinreichend genutzt werden. Daher müssen vor allem die weiter entwickelten europäischen Länder politikdidaktische wie auch bildungspolitische Beratungsdienste und Transformationsleistungen bereitstellen, um die Erfolgchancen der globalen Bildungsinitiative auch über das offizielle Ende der Dekade hinaus zu erhöhen“ (ebd. S. 310).

In Bezug auf die politische Bildungsforschung und -praxis in Deutschland erfordert dies eine internationale Öffnung für eine Zusammenarbeit und einen Austausch auf fachlicher und materieller Ebene.

Da es bei der nachhaltigen Entwicklung um ein „gutes Leben“ für alle Menschen (globale Gerechtigkeit), sowohl in der Gegenwart als auch in der Zukunft, geht, stellt sich die Frage, was ein „gutes Leben“ eigentlich ist und inwiefern dieses mit einer Festlegung universeller Menschenrechte einhergeht. Denn wenn eine nachhaltige Entwicklung bedeutet, dass alle Menschen das gleiche Recht und damit die Möglichkeit erhalten, ein für sie gutes Leben zu führen, kann das als ein universelles Recht für alle gesehen werden. Dies erfordert Selbstreflexionsfähigkeit darüber, wie jeder Einzelne handeln und leben sollte, damit die anderen Menschen dieses Recht auch wahrnehmen können. Politische Bildung knüpft an genau dieser Stelle an, da es unterschiedliche Menschenbilder und damit einhergehende unterschiedliche politische Ansichten und Lebensgestaltungen gibt, die sich auf diese Selbstreflexion und damit das individuelle Handeln auswirken.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das Zusammendenken einer Bildung für nachhaltige Entwicklung und politischer Bildung an einigen, aber bislang nur einzelnen Stellen, geschieht. Es gibt durchaus Forscher_innen, die sich mit Fragen der nachhaltigen Entwicklung und politischen Bildung auseinandersetzen (z.B. Bernd Overwien, Gerhard de Haan, Bernhard Ohlmeier, Andreas Brunold, Andreas Eis, aus Sicht der Globalisierungsforschung Klaus Seitz). 2012 erschienen zwei Bände der bpb „Politische Bildung in der Weltgesellschaft Herausforderungen, Positionen, Kontroversen“ (vgl. Sander/Scheunpflug 2012) in welchem sich verschiedene Autor_innen ebenfalls mit Fragen der nachhaltigen Entwicklung und politischen Bildung auseinandersetzten. Fachgebiete wie Globales Lernen, Menschenrechtsbildung, Umweltbildung, ökonomische Bildung oder interkulturelles Lernen sind häufig Teil der politischen Bildung und berühren jeweils Themen und Ziele einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, stehen teilweise aber auch in abgrenzender Auseinandersetzung zu den vorhandenen BNE-Konzepten.

Das Problem ist deshalb nicht, dass nachhaltige Entwicklung in der politischen Bildung keine Rolle spielen würde – vielmehr verfolgen nur einige wenige Forscher_innen dieses Thema konsequent weiter, was sich schlussendlich auch auf Praxis und Wissen (Wo werden BNE und politische Bildung zusammengedacht und praktiziert?) auswirkt. Außerdem ist das Themenspektrum von BNE und politischer Bildung sehr vielfältig, weshalb sich eher themenspezifische Forschungsarbeiten und Bildungsangebote, die nachhaltige Entwicklung und politische Bildung zusammenbringen, finden – beispielsweise, wenn es um umweltpolitische Fragen oder Konsumverhalten (Fairer Handel) geht.

Zuletzt ist anzumerken, dass die wiederaufkommende Diskussion und Forschung einer kritischen politischen Bildung (siehe Kapitel 3) durch die Anforderungen einer Weltgesellschaft (vgl. Seitz 2002 „Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen globalen Lernens“) und einer Transformation der Gesellschaft zu einer nachhaltigen Entwicklung unterstützt wird. Denn in der kritischen politischen Bildung „geht es ausdrücklich um eine Herrschafts-, Gesellschafts- und Subjektkritik sowie um die Frage der emanzipativen Veränderung von Ungleichheits- und Ausbeutungsverhältnissen“ (Lösch/Eis 2018, S.46), d.h. auch um eine kritische Reflexion über die politische Dimension von Themen der nachhaltigen Entwicklung. Nach Bettina Lösch und Andreas Eis könne nur so erarbeitet werden, „wer eigentlich für welches Handeln (auf welcher Ebene) verantwortlich ist, ob und wie ich auf diese Handlungsmacht Einfluss nehmen kann“ (ebd. S.49). Eine BNE ohne die Berücksichtigung der kritischen politischen Bildung berge die Gefahr, dass man lediglich auf einer Beschreibungsebene verweilt und das Gefühl entstehen könne, man sei den Globalisierungsprozessen ohne Einflussmöglichkeiten ausgesetzt (vgl. ebd.).

Literatur zu Kapitel 4

BLK (2005): BLK-Programm „21“ Bildung für eine nachhaltige Entwicklung 1999-2004. Abschlussbericht des Programmträgers. Bonn

De Haan, Gerhard (2018): Allgemeine Einführung zum Stand der Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland (S. 13-23). in: Brock, Antje / de Haan, Gerhard / Etzkorn, Nadine / Singer-Brodowski, Mandy (Hrsg.) (2018): Wegmarken zur Transformation. Nationales Monitoring von Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland. Berlin/Toronto

Hauff, Volker (Hrsg.) (1987): Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung. Greven

Lösch, Bettina / Eis, Andreas (2018): Kritische Gesellschaftsanalysen und globale politische Bildung.

Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften. 9. Jg., H. 1, S. 43-60

Ohlmeier, Bernhard / Brunold, Andreas (2015): Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung. Wiesbaden

Overwien, Bernd (2012): Bildung für Nachhaltige Entwicklung im Fokus.

<http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/140996/interview-mit-bernd-overwien?p=all>

(aufgerufen am 07.05.2019)

Overwien, Bernd (2014): Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung (S. 375-382). In: Sander,

Wolfgang (Hrsg.) (2014): Handbuch politische Bildung (4. überarb. Aufl.). Schwalbach/TS.

Sander, Wolfgang / Scheunpflug, Annette (Hrsg.) (2012): Politische Bildung in der Weltgesellschaft:

Herausforderungen, Positionen, Kontroversen ; Perspektiven politischer Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung

Seitz, Klaus (2002): Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen globalen

Lernens. Frankfurt am Main

Transfer 21, Handreichung Politik (2006): Handreichung für das Kerncurriculum Politikwissenschaft für die

Einführungs- und Qualifikationsphase der Gymnasialen Oberstufe. [www.transfer-](http://www.transfer-21.de/daten/materialien/berlin/Handreichung_Politikwissenschaft.pdf)

[21.de/daten/materialien/berlin/Handreichung_Politikwissenschaft.pdf](http://www.transfer-21.de/daten/materialien/berlin/Handreichung_Politikwissenschaft.pdf) (aufgerufen am 20.05.2019)

Transfer 21 (2008): Programm Transfer-21. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Abschlussbericht

des Programmträgers 1. August 2004 bis 31. Juli 2008. Berlin