

böll.brief

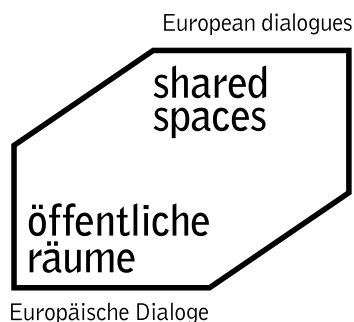
ÖFFENTLICHE RÄUME #7

November 2020

Bildungseinrichtungen als öffentliche Räume

Perspektiven in der
politischen Erwachsenenbildung

PROF. DR. HELMUT BREMER



Das **böll.brief – Öffentliche Räume** bietet Analysen, Hintergründe und Impulse zur Stärkung und Erneuerung öffentlicher Räume als Schlüssel für das demokratische und soziale Zusammenleben. Neben Vorschlägen zu einer allgemeinen Strategie der öffentlichen Räume liegen die Schwerpunkte auf öffentlichen Bildungsräumen, Medienräumen, ästhetischen Räumen sowie Räumen in Stadt und Land.

Das **böll.brief** der Abteilung Politische Bildung Inland der Heinrich-Böll-Stiftung erscheint als E-Paper im Wechsel zu den Themen «Teilhabe-gesellschaft», «Grüne Ordnungspolitik» und «Demokratie & Gesellschaft» und «Öffentliche Räume».

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	3
1 Umkämpfte Räume	4
2 Politische Erwachsenenbildung und «öffentlicher Raum»	6
3 Entfremdung und Krise der politischen Repräsentation: Soziale Ungleichheit und politische Ungleichheit	7
4 Der Ansatz der «aufsuchenden Bildungsarbeit»: «Heimspiel» oder «Auswärtsspiel»?	10
5 Bildungsarbeit und «rechtspopulistischer Protest» – Adressat*innen in Gegnerschaft oder Teilnehmende auf Augenhöhe?	14
6 Emotionen, Ungleichheit und politische Bildung	17
7 Schlussbemerkung	19
Literatur	20
Der Autor	25
Impressum	25

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag fragt nach der Bedeutung öffentlicher Räume im Bereich der politischen Erwachsenenbildung. Ausgehend vom weit verbreiteten Unbehagen in der Gesellschaft gegenüber etablierten Institutionen und dem Politikfeld wird zunächst der Zusammenhang von politischer Bildung und öffentlichem Raum mit Bezug auf das Selbstverständnis der Erwachsenenbildung diskutiert und mit exemplarischen theoretischen Perspektiven verknüpft. Anschließend werden verschiedene relevante Themen aufgegriffen, die für die gegenwärtige Situation besonders wichtig sind und spezifische Perspektiven für die politische Erwachsenenbildung eröffnen.

1 Umkämpfte Räume

Ausgangspunkt der Überlegungen ist die Diagnose einer derzeit von erheblichen Verwerfungen geprägten politischen Welt. Die Wurzeln dieser Entwicklung reichen teilweise weit zurück und sind Ausdruck einer tiefgreifenden Entfremdung von Bevölkerung und politischem Feld. Die Krise der politischen Repräsentation und der dahinterstehende Bindungsverlust zu traditionellen politischen und politiknahen Institutionen und deren Beteiligungsformen zeigen sich verstärkt in einem Unbehagen vieler Menschen gegenüber gesellschaftlichen Entwicklungen (Bremer und Trumann 2019a). Das betrifft verschiedene Politikfelder, etwa die Klimapolitik, die Zunahme sozialer Ungleichheit oder die Geschlechtergleichheit. Auch die aktuell zu beobachtende Zunahme rechtspopulistischer und rechtsextremistischer Einstellungen und Proteste sind Ausdruck dieser Entwicklungen.

Es «grummelt» also gewaltig. Die enttäuschte, resignierte, nicht selten auch wütende Abwendung von der etablierten Politik drückt sich in verschiedener Weise aus: Rückzug, Stimmabgabe für eine nicht-etablierte Partei, Protest und Engagement in alternativen politischen Beteiligungsformaten (Marg et al. 2013). Diese Formen sind erheblich von sozialer und kultureller Ungleichheit geprägt; die Menschen verfügen über unterschiedliche Ressourcen, auf die sie sich stützen können, um ihrem Unbehagen am politischen Ausdruck zu verleihen und dies in den öffentlichen Raum zu tragen. Ob organisierte Aktion, medienwirksamer Protest, kreative Handlungen, emotionale Empörung oder auch stille, wenig sichtbare und wahrgenommene Verweigerung – übergreifend können diese Formen gesehen werden als verschiedene Gesichter davon, dass sich die Politik (verstanden als die eng an das politische System gekoppelte politische Praxis) zunehmend von großen Teilen des gesellschaftlichen Lebens entkoppelt hat. Colin Crouch (2008) hat dafür vor einigen Jahren den Begriff der «Postdemokratie» in den Diskurs gebracht. Die Welt der Politik im engeren Sinne ist mittlerweile geradezu in Aufruhr, angesichts der durch das Unbehagen am Politischen ausgelösten Schockwellen, insbesondere, seit die Verschiebungen der Koordinaten im Raum des Politischen das etablierte Parteiensystem erheblich unter Druck setzen.

Was bedeutet das nun für die politische Erwachsenenbildung und ihren Ort im öffentlichen Raum? Zum einen: Auf den ersten Blick mag es so erscheinen, dass Einrichtungen und Akteure der politischen Bildung vielfach zu den Institutionen bzw. dem «Establishment» hinzugerechnet werden, zu denen viele Menschen heute auf Distanz gehen. Ja vielleicht ordnen sie sich auch selbst oft hier ein. Das ist aber keineswegs zwingend.

Vielversprechend ist daher eine andere Perspektive. Denn wendet man den Blick ab von den verfassten Strukturen und Formen der Politik im engeren Sinn und reduziert die Aufgabe der politischen Bildung nicht darauf, Menschen zur Beteiligung an dieser Form der Politik zu befähigen und sie daran «anzupassen», dann wird es möglich, da hinzublicken, wo sich das Unbehagen an der Politik zeigt, wo es «grummelt». Das können

Aktivitäten von Menschen in informellen Zusammenhängen und selbst gegründeten Initiativen sein, Protestbewegungen oder auch die Orte, an denen die Menschen besonders stark «entpolitisiert» erscheinen, sich von der Politik vergessen sehen und sich der «gewünschten» Form der Teilnahme am Politischen verweigern. Dem liegt der Gedanke zugrunde, dass sich im Unbehagen und «Reiben» politische Lern- und Bildungsprozesse entzünden können, die von der politischen Bildung aufzugreifen und zu unterstützen wären. Das gilt auch dann, wenn sich das Unbehagen nur in einem diffusen Gefühl des Nichteinverstandenseins zeigt, ohne dass es (schon) klar artikuliert und im öffentlichen Raum sichtbar werden kann.

Zum anderen: Ein Ort oder Raum wird nicht allein dadurch «öffentlich», dass ihm dies formal oder juristisch zugeschrieben wird, etwa in dem Sinn: eine Einrichtung wie die Volkshochschule ist ein öffentlicher Raum, weil sie eine Einrichtung in öffentlicher Trägerschaft ist. Wirklich öffentlich wird ein Raum erst dadurch, dass er sich als solcher öffnet und in Erscheinung tritt. Die Frage ist daher immer, wer hat wodurch Zugang zu einem Raum, und wem gelingt es, sich einen Raum zu eigen zu machen, ihn zu «bewohnen» und für sich zu nutzen? Allein deshalb sind Räume immer umkämpft. Vor diesem Hintergrund markieren die hier angedeuteten Entwicklungen einen öffentlichen Raum, in dem sich die politische Erwachsenenbildung platzieren und Zugänglichkeiten überprüfen und herstellen muss.

Dem wird im Folgenden nachgegangen, indem zunächst die Frage von politischer Bildung und öffentlichem Raum mit Bezug auf das Selbstverständnis der Erwachsenenbildung diskutiert und mit exemplarischen theoretischen Perspektiven verknüpft wird. Im Anschluss werden verschiedene relevante Themen aufgegriffen, die für die gegenwärtige Situation besonders wichtig sind und spezifische Perspektiven für die politische Erwachsenenbildung eröffnen.

2 Politische Erwachsenenbildung und «öffentlicher Raum»

In einem programmatischen Aufsatz hat Christine Zeuner vor einigen Jahren das Verhältnis von Erwachsenenbildung und Demokratie ausgeleuchtet (Zeuner 2010). Zwischen beiden habe historisch, wie sie betont, immer ein symbiotisches Verhältnis bestanden, insofern Erwachsenenbildung zumeist aus sozialen Bewegungen hervorgegangen sei und mit deren Emanzipations- und Partizipationsprozessen eng verbunden war. In dieser Perspektive hat Erwachsenenbildung eine eminent politische Dimension und ist Teil von Demokratisierungsprozessen, mit besonderer Sensibilität für die Lage derjenigen, die am meisten beherrscht, machtlos und in der öffentlichen Wahrnehmung oft nicht sichtbar sind. Aufgabe ist es dann, Partizipation auf breitem Wege zu ermöglichen und dabei vor allem denen Zugänge zu eröffnen, die (bisher) wenig repräsentiert sind.

Exemplarisch seien hier zwei Ansätze umrissen, die auf Partizipation zielen und dabei in unterschiedlicher Weise eine Perspektive auf das Eröffnen, was man als «öffentlichen Raum» bezeichnen kann, und darauf, wie sich die politische Erwachsenenbildung hier platzieren kann.

In Habermas' Konzept der «Deliberativen Demokratie» (Habermas 1996) wird dem öffentlichen Diskurs beim Zustandekommen des demokratischen Prozesses eine zentrale Bedeutung zugewiesen. Die politische Öffentlichkeit müsse über «ein weit gespanntes Netz von Sensoren» verfügen, das auf gesellschaftliche Problemlagen reagiert (ebd.: 290). In dieser politischen Öffentlichkeit kann die politische Erwachsenenbildung sich sehr gut als Ort und Motor des öffentlichen Diskurses platzieren (Lösch 2008).

Bei Bourdieu (2001) ist das «politische Feld» als eine Sphäre bzw. ein «Mikrokosmos» gedacht, in dem verschiedene Akteure und Kräfte um die Deutungshoheit ringen, sowohl in Bezug auf die «Regelung der allgemeinen Angelegenheiten» als auch darüber, was überhaupt als ein politisches Problem oder Thema zu gelten hat. Dabei weist er auf die höchst unterschiedlichen Ressourcen und Voraussetzungen der Akteure hin, wenn es darum geht, sich in diese Prozesse einzubringen (Bremer 2008). In den Fokus gerät hier vor allem, dass Räume stets umkämpft sind, und was es so schwierig macht, einen für jeden zugänglichen «öffentlichen Raum» zu entwerfen. Die politische Erwachsenenbildung würde ihre Aufgabe hier vor allem darin sehen, mehr Menschen dabei zu unterstützen, sich einzubringen – mit besonderem Blick auf die benachteiligten Milieus, ihre Formen der Artikulation und des Engagements gegenüber der etablierten Politik.

Diese zweite Perspektive wird im Folgenden vor allem im Hintergrund sein, weil sie für die Frage der Ermöglichung bzw. Verhinderung von Zugängen zum Politischen besonders sensibel ist.

3 Entfremdung und Krise der politischen Repräsentation: Soziale Ungleichheit und politische Ungleichheit

In einer im Herbst 2019 ausgestrahlten Fernsehreportage wurde der Kern des Problems in Bezug auf die unterschiedlichen Zugänge zum Politischen gut verdeutlicht. Unter dem Titel «Wer beherrscht Deutschland?» ging es darum, wie sich in den letzten 30 Jahren das Machtgefüge in Deutschland verschoben hat.^[1] Zu Wort kam u.a. der Politikwissenschaftler Armin Schäfer. Er hat eine im Grunde ganz simple Sache untersucht, nämlich den Rückgang der Wahlbeteiligung in Verbindung mit dessen Schichtspezifität. Das Ergebnis: Die Wahlbeteiligung war bis 1990 in allen Schichten nahezu gleich und lag bei mehr als 80 Prozent. Heute dagegen bewegt sich die Wahlbeteiligung bei den oberen Schichten immer noch auf einem sehr hohen Niveau; bei den unteren Schichten aber ist sie drastisch gesunken (bei der Wahl 2013 etwa: Unterschicht: 65 Prozent, Oberschicht 97 Prozent; Roßteutscher und Schäfer 2016: 458).

Und mehr noch: Die Forscher/innen haben auch untersucht, wie die Menschen zu wichtigen politischen Fragen der letzten Jahre stehen (etwa: Flüchtlingspolitik, Arbeitsmarktpolitik, Klimapolitik). Das Ergebnis: In den jeweiligen getroffenen Entscheidungen finden sich vor allem Menschen aus den oberen Einkommensschichten wieder. Anders gesagt: Menschen aus geringeren Einkommensschichten haben deutlich weniger Chancen, dass ihre politischen Interessen wahrgenommen und umgesetzt werden. Schäfer in der Sendung: «Die politische Ohnmacht der sozial Schwachen ist offenbar nicht nur ein Gefühl, sondern Realität». D.h., es gibt tatsächlich das Phänomen, dass Bevölkerungsgruppen mit ihren Anliegen und Interessen nicht wahrgenommen und gehört werden. Das wirkt demotivierend und verstärkt den Eindruck: «Es bringt sowieso nichts». Das ist in Bezug auf die Demokratie von erheblicher Bedeutung. Schäfer dazu: «Das Prinzip politischer Gleichheit, damit verbunden, dass meine Interessen – wenigstens manchmal – eine Chance haben, umgesetzt zu werden, ist ein wichtiges Prinzip der Demokratie». Wenn aber die Beteiligung am politischen Prozess einer «sozialen Logik» folgt, sich also «soziale Ungleichheit» in «politische Ungleichheit» derart übersetzt, dann wird «das Prinzip der

1 «Was Deutschland bewegt: Wer beherrscht Deutschland?»; gesendet am 30.9.2019 (Das Erste).

Repräsentation gebrochen».^[2] Deutlich wird damit, dass «die Politik» nur sehr eingeschränkt ein «öffentlicher Diskursraum» ist, zu dem alle gleiche Zugangschancen haben.

Für Jugendliche und junge Erwachsene zeigen die Shell-Jugendstudien auf, dass das Interesse an Politik seit 2002 zwar insgesamt von 33 auf 46 Prozent gestiegen (Schneekloth 2016: 185). Allerdings schlägt sich das nicht in einem stärkeren Interesse an Parteien und Akteuren verfasster Politik nieder; hier besteht gleichbleibend hohe «Politik-Abstinenz» (ebd.: 155). Diese Distanz zum Politikbetrieb im engeren Sinne ist erheblich von sozialer Ungleichheit durchdrungen. Nur 24 Prozent der 12- bis 25-Jährigen aus der unteren sozialen Lage bezeichneten sich selbst als politisch interessiert, hingegen aber 54 Prozent aus der Oberschicht. Und mehr noch: der Anstieg des Politikinteresses seit 2002 lässt sich weitgehend auf ein gestiegenes Interesse der Jugendlichen aus oberen Schichten zurückführen (ebd.: 160).^[3]

Diese Tendenz der sozialen Selektivität im Bereich des Politischen korrespondiert nun mit der Entwicklung, dass politische Entscheidungs- und Funktionsträger*innen immer stärker aus akademischen Milieus kommen und immer weniger aus den Milieus der «einfachen Leute». Der Politikbetrieb wird somit immer stärker von Menschen bestimmt, die selbst privilegiert sind und mit den Lebenswirklichkeiten und Problemlagen weiter Teile der Bevölkerung wenig Berührung haben. Sie wissen dann nicht, so der Soziologe und Elitenforscher Michael Hartmann in der oben genannten Sendung, wie es etwa ist, mit 50 oder 100 anderen in einer Schlange zu stehen und um eine Wohnung zu konkurrieren. Hartmann weiter: «Man nimmt das Problem anders wahr als weniger dringlich. Und das hat auf allen Ebenen Konsequenzen». Er spricht an anderer Stelle von einer «völligen Entfremdung» (Hartmann 2018: 9) zwischen (politischen) Eliten und weiten Teilen der Bevölkerung.

Die aufgezeigten Entwicklungen verweisen auf eine zunehmende Kluft, einen «wachsenden Bruch» (Bourdieu 2001: 47) zwischen, wie Bourdieu es nennt, «Laien» und «Professionellen» und ihren spezifischen Ressourcen in Bezug auf die Teilnahme am öffentlichen Diskurs.

- 2 Diese Tendenzen sind auch durch andere Studien festgestellt worden (zu Wahlbeteiligung etwa vgl. Vehrkamp und Wegschaidter 2017; zu politischer Partizipation vgl. Böhnke 2011). Das Ergebnis ist: «Die Schere in der Wahlbeteiligung geht weiter auseinander und damit der Umschlag von sozialer Ungleichheit in politische Ungleichheit» (Kahrs 2017: 6).
- 3 Eine Untersuchung der Friedrich-Ebert-Stiftung zu politischem Interesse und politischem Engagement junger Menschen kommt zu dem Schluss, dass bei generell recht hohem und breit gefasstem politischen Interesse die Bereitschaft zur Mitwirkung in einem Gremium der verfassten Politik «im Großen und Ganzen gering» (Steinwede et al. 2016: 30) ausfällt.

Deutlich wird: Wenn es diesen «Abschottungseffekt» (ebd.) mit der Folge der Entfremdung und der zunehmenden Distanz im Bereich des Politischen gibt und dies verbunden ist mit dem Eindruck, von gesellschaftspolitischen Entscheidungsprozessen ausgeschlossen zu werden und in der politischen Welt nicht repräsentiert zu sein, dann bekommt das (Wieder-)Herstellen von Nähe eine zentrale Bedeutung – für Politik und politische Bildung.^[4]

- 4 Nicht zufällig hat der Bundespräsident für das Jahr 2019 unter dem Motto «Demokratie ganz nah – Ideen für ein gelebtes Grundgesetz» eine Initiative gestartet, die in Zusammenarbeit mit den Landeszentralen für politische Bildung eine stärkere Nähe zwischen Politik und Bevölkerung herstellen sollen. www.bundespraesident.de/SharedDocs/Termine/DE/Frank-Walter-Steinmeier/2019/02/190202-Krefeld-Gelebtes-GG.html.

4 Der Ansatz der «aufsuchenden Bildungsarbeit»: «Heimspiel» oder «Auswärtsspiel»?

Die für die verfasste Politik und deren Institutionen und das politische Feld im engeren Sinne als krisenhaft zu benennenden Prozesse müssen in dieser Form nicht für die politische Erwachsenenbildung gelten. Gleichwohl wird sie das oft nicht ignorieren können, denn Adressat*innen und Lernende projizieren vermutlich oft die Kritik an der Politik und die häufige Distanz auf das Feld der politischen Bildung. Abzulesen ist es etwa an den Teilnehmezahlen der politischen Erwachsenenbildung^[5], die auch die erhebliche soziale Selektivität der Teilnahme an politischer Bildung belegen (Bremer 2007).

Angesetzt werden kann daran, dass aus dem (vermeintlichen) Rückzug aus bestimmten Formen der politischen Beteiligung und auch der Nicht-Teilnahme an politischer Bildung nicht auf Desinteresse an politischen Fragen geschlossen werden darf. Gerade bei benachteiligten Milieus vollziehen sich politisches Interesse und Engagement oft außerhalb der etablierten Bahnen (Bremer und Pape 2017) und folgen einem «unsichtbaren Politikprogramm» (Calmbach und Borgstedt 2012), das es dann zu entdecken gilt. Eine Unterscheidung in «politisch» und «unpolitisch» übersieht die Kämpfe um die Deutungshoheit über «das Politische», und dass wir es mit komplexen Mechanismen des Selbst- und Fremdausschlusses aus dem «politischen Spiel» zu tun haben (Bremer 2012).

Die Aufgabe des Herstellens von Nähe und die Bearbeitung der «Entfremdung» ist denn auch ein Thema, dem zuletzt in der politischen Bildung auch wieder mehr Aufmerksamkeit geschenkt wurde (Widmaier und Nonnenmacher 2012; Bremer et al. 2015).

Verstärkt ist dabei auf die Bedeutung «aufsuchender Bildungsarbeit» hingewiesen worden. Dabei handelt es sich um einen Sammelbegriff, der verschiedene Elemente vereint (vgl. auch Ludwig 2019). Der vereinfachten Formel folgend, dass Politik gerade für Menschen aus benachteiligten Milieus häufig weniger «Heimspiel» und mehr «Auswärtsspiel» ist, wird das Herstellen von Alltags- und Lebensweltnähe hier gewissermaßen radikalisiert. Vereinfacht kann das mit der Begrifflichkeit «Heimspiel» oder «Auswärtsspiel» auf den Punkt gebracht werden: Für viele Menschen gerade aus benachteiligten Schichten und Milieus sind Politik und politische Bildung eher ein Auswärtsspiel. Anders gesagt:

5 Sie schwanken je nach Berechnungs- bzw. Schätzungsgrundlage über einen längeren Zeitraum zwischen 1 und 10 Prozent der Bevölkerung (vgl. Ciupke und Reichling 1999, Ciupke 2008, Becker 2011, Witt 2016).

Wenn man nicht muss, braucht es gute Gründe, um sich in die Konstellation «Auswärtsspiel» zu begeben.

Horst Siebert benennt aufsuchende Bildungsarbeit als Methode der Erwachsenenbildung, bei der die traditionelle Komm-Struktur ersetzt oder zumindest ergänzt wird um eine Geh-Struktur (Siebert 2004: 17). Die Bildungsinstitutionen verlassen sich nicht mehr darauf, dass die Adressat/innen den Weg in ihre Einrichtungen finden, sondern suchen diese selbst auch im physischen Sinne auf. Folgende Aspekte kennzeichnen «aufsuchende Bildungsarbeit» (ausführlich Bremer et al. 2015):

- «Doppelte Distanz»: Zu Grunde gelegt wird, dass nicht nur die Adressat/innen und Teilnehmenden Distanz zu Einrichtungen der politischen Bildung haben, sondern die Einrichtungen selbst haben auch Distanz zu den Adressat*innen, d.h. zu ihren Lebenswirklichkeiten und Problemlagen. Pierre Bourdieu hat darauf hingewiesen, dass Bildungseinrichtungen dazu neigen, eine eigene kleine Welt – «Blase» – zu erschaffen, die sich in Setting, pädagogischer Praxis, Sprachcodes, Themen usw. ausdrückt und zu der sich nicht alle eingeladen fühlen. Die Frage ist also: Was kann eine Einrichtung der politischen Erwachsenenbildung tun, um Distanz zu überbrücken, Zugänge und Öffnungen herzustellen?
- Sozialraumorientierung und Lernort: Um im Bilde zu bleiben, lässt sich fragen, wie man ein Auswärtsspiel zu einem Heimspiel machen kann? Eine einfache Antwort darauf lautet: Man wechselt das Stadion. Thematisiert wird damit der Lernort, anders gesagt: Ist unser Stadion – etwa die Volkshochschule, die Bildungsstätte – der richtige Ort für dieses «Spiel»? Lernorte sind immer eng verknüpft mit sozialen Kämpfen um dieselben (Seitter 2007: 149). Zu fragen ist also: Welche Gruppen und Milieus sind in der Lage, sich bestimmte Räume als Orte des Lernens anzueignen, sie nutzbar zu machen und zu «bewohnen» (Bremer und Trumann 2019b)? Peter Faulstich spricht in diesem Zusammenhang von «Raumkämpfen» (2015: 227); dabei wird über die Lernförderlichkeit von Räumen und die Möglichkeit «expansiven», d.h. subjektive Perspektiven erweiternden Lernens entschieden.
- Netzwerke: Indem systematisch Kontakt mit Institutionen, Vereinen, Initiativen und informellen Zusammenhängen aufgenommen wird, die in den Lebenswelten und Sozialräumen der Adressat*innen verankert sind (und oft auch über Räumlichkeiten verfügen), kann die Organisation von Lern- und Bildungsprozessen an bestehende Zusammenhänge andocken bzw. mit bestehenden Lebens- und Problemlagen verknüpft werden.
- Schlüsselpersonen: Menschen, die Vertrauen bei den Adressat/innen genießen bzw. herstellen können (etwa weil sie selbst einer Gruppe zugehörig oder darin anerkannt sind) und/ oder die durch berufliche oder ehrenamtliche Tätigkeit Zugang zu bestimmten Gruppen haben, können in die Arbeit eingebunden werden (bspw. Erzieher/innen, Sozialarbeiter/innen, Mitarbeiter/innen aus Einrichtungen der Arbeitsvermittlung, Engagierte in Initiativen und Vereinen etc.).

- Interdisziplinarität: Es liegt in der Natur der Sache, dass diese Art der Öffnung der politischen Bildungsarbeit auch davon begleitet ist, verstärkt mit Akteuren anderer Professionen/ Disziplinen zusammenzuarbeiten und andere Perspektiven mit aufzunehmen. Die Überführung von politischer Erwachsenenbildung in einen Ort «öffentlicher Verständigung» erfordere, so Ciupke und Reichling (1994: 20), «die Öffnung zur Stadtteil- und Sozialarbeit, zur kulturellen Bildung, zu Kunst und zu den Lokalmedien», um «die eingefahrenen Gleise folgenloser Information und <Politikvermittlung> zu verlassen». Das ist also nicht neu, aber es erfordert auch vielfach ein Umdenken und Hineindenken in andere professionelle Logiken.
 - Formate: Zu überlegen ist, inwiefern das typische Kursformat immer die passende Angebotsform für die erwachsenenpädagogische Bearbeitung eines politischen Themas darstellt. Sucht man die Nähe zum «Grummeln», zu Bewegungen, Protesten, Initiativen, Rückzug aus der Öffentlichkeit usw., dann zeigt sich, dass politische Lern- und Bildungsprozesse sich oft an konkreten Handlungsproblemen entzünden und eng mit konkreten Erfahrungen verknüpft sind. An solche, oft auch durch Informalität geprägte Strukturen, kann die pädagogische Arbeit anknüpfen; sie lässt sich aber nicht immer bruchlos in die gängigen und zeitlich getakteten Formate überführen. Wir konnten das Potenzial der außerschulischen politischen Bildung für dieses Herangehen auch in Zusammenhang mit der wissenschaftlichen Begleitung von Kooperationen schulischer und außerschulischer politischer Bildung aufzeigen (Bremer et al. 2018).
 - Pädagogische Reflexivität: Reflektiert werden muss, inwiefern politische Bildner/innen selbst durch ihre Milieuzugehörigkeit und ihren Habitus eine Perspektive auf Problemlagen und Adressat/innen haben, die es erschwert, sich auf Augenhöhe zu begegnen. Vor dem Hintergrund des oben genannten Beispiels der Politiker/innen heißt das: Neigen auch wir dazu, unseren Blick auf Problemlagen implizit zu universalisieren, uns in «Blasen» zu bewegen und dadurch die Perspektiven der Adressat/innen gar nicht oder verzerrt wahrzunehmen? Aktuelle Studien zum «pädagogischen Habitus» verdeutlichen, dass wir uns – trotz alltäglicher Reflexion im Alltag, die Teil des pädagogischen Arbeitens ist – nicht gänzlich von solchen Mechanismen frei machen können (Kramer und Pallesen 2019).^[6] Das gründliche Reflektieren der eigenen Schemata und das Einüben von «Habitus-Sensibilität» (Sander 2014) ist deshalb sehr wichtig.
 - Umgang mit Heterogenität: Gerade in Verbindung mit diesem letzten Punkt muss die Heterogenität der Adressat*innen betont werden. Die Milieudurchdrungenheit der
- 6** In unserer Studie zur Teilnahme an politischer Bildung konnten wir zeigen, dass offenbar oft ein bestimmter Habitus implizit und explizit erwartet wird und die Lehrenden aufgrund des eigenen Habitus Artikulations- und Ausdrucksformen der Teilnehmenden eher auf- oder abwerteten. (Bremer 2009: 298ff.).

politischen Weiterbildung ist verschiedentlich aufgezeigt worden (Flaig et al. 1993, Barz und Tippelt 2004, Bremer 2007). Als generelles Muster gilt, dass mit höherer sozialer Herkunft und steigendem formalen Bildungsniveau Sicherheit und selbstbewusstes Artikulieren von politischen Bildungsinteressen im Feld zunehmen. Es gilt vor diesem Hintergrund, sich für die Verschiedenheit der Lernenden zu sensibilisieren (Bremer 2009).

Für die Problemlagen in Verbindung mit der sozialen und politischen Spaltung hat das Aufgreifen solcher Konzepte und Elemente erhebliche Relevanz. Formen der Benachteiligung treten oft in bestimmten Regionen geballt auf; in der Folge werden ganze Quartiere sozial und politisch «abgehängt» (Hillje 2018, Eribon 2016). Zu verweisen ist hier etwa auf die *«Demokratiewerkstätten» der Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen*, die das Ziel haben, Bürger/innen dabei unterstützen, eigene Interessen zu artikulieren und neue Beteiligungsformate im Quartier zu etablieren.

Letztlich ist zu betonen (Bremer und Trumann 2019a: 284): Die hier besonders am Problem der sozialen Ungleichheit umrissene Perspektive kann auch für andere Bereiche fruchtbar gemacht werden. Die Annäherung an die Alltags- und Lebenssituation der Lernenden ist für die Unterstützung von Lern- und Bildungsprozessen in Zusammenhang mit Interesse, Partizipation und Teilhabe das Entscheidende. Institutionelle politische Bildungsarbeit kann dafür bei Bedarf Support bereitstellen, so dass Initiativen und Projekte als kreative Impulsgeber für politisches Handeln und Lernen und für neue Themenfelder dienen können.

5 Bildungsarbeit und «rechtspopulistischer Protest» – Adressat*innen in Gegnerschaft oder Teilnehmende auf Augenhöhe?

Aktuell zeigt sich das gesellschaftliche «Rumoren» auch in rechtspopulistischen Protesten. Dabei lässt sich grundsätzlich sagen, dass auch dies Ausdruck weit verbreiteter Unzufriedenheit mit gesellschaftlichen Zuständen ist, was sich insbesondere in der heftigen und teilweise aggressiven Kritik an der politischen Elite und dem «Establishment» zeigt. Allerdings ist es begleitet von einer deutlichen Zunahme antidemokratischer, rechtsextremistischer und fremdenfeindlicher Einstellungen und autoritärer Gesellschaftsbilder. Die Rede ist bisweilen von einer «enthemmtten Mitte» (Decker et al. 2016, vgl. auch Zick et al. 2016).

Die Forschungslage und die Einschätzungen dazu fallen gleichwohl nicht einheitlich aus (Rippl und Seipel 2018). Zum einen werden die Ursachen für Sympathien für Rechtspopulismus und die Wahl der AfD in der ökonomischen Benachteiligung von Teilen unterer Schichten und Milieus gesehen («Modernisierungsverlierer»; Lux 2018 Hartmann 2018: 215ff.). Zum anderen werden die Gründe dafür in einem von liberalen Milieus getragenen Kultur- und Wertewandel gesehen (dafür stehen Schlagwörter wie Multikulturalismus, Kosmopolitismus und sog. postmoderne Entwicklungen im Sinne eines «anything goes»). Dies wird auch als «progressiver Neoliberalismus» (Fraser 2017) bezeichnet, d.h., dass bildungsnah, individualistisch und postmateriell geprägte Milieus eine Art «Koalition» mit neoliberalen Eliten eingegangen sind und daraus eine Politik «von oben» etabliert haben (dafür stehen etwa die Regierungen Clinton, Blair, Schröder, aber auch Obama). Diese Entwicklung wird von vielen aus bisher privilegierten Teilen der Mitte der Gesellschaft als «kulturelle Bedrohung» wahrgenommen (sog. «cultural backlash»; Lengsfeld 2018 Koppetsch 2019).

Gestützt auf Befunde der Milieuforschung lokalisiert Vester (2017) die Potenziale des Rechtspopulismus in verschiedenen sozialen Milieus; die verschiedenen Formen von rechtspopulistischen verbinden sich dann teilweise mit «Fremdenfurcht» und teilweise mit aggressiver «Fremdenfeindschaft».

Offensichtlich ist gleichwohl, dass sich in der Politik und im Reden über Politik Koordinaten verschoben haben. Das hat in der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung zu einer Re-Aktualisierung und Neukonzipierung von Ansätzen der «Bildungsarbeit gegen rechts» geführt (Hufer 2011, Allmendinger und Venohr 2016, Ahlheim 2013). Ansätze dafür lassen sich zudem finden etwa in der rassismuskritischen Bildung, Menschenrechtsbildung, Demokratiepädagogik, Holocaust Education, Diversity-Pädagogik, historisch-politischen Bildung und Gedenkstättenpädagogik. Allein die verschiedenen Ansätze machen schon

deutlich, dass Bildungsarbeit «gegen rechts» sich mit spezifischen Zielen an unterschiedliche Zielgruppen richtet.

Mit Kohlstruck (2011: 315) lassen sich am Thema Interessierte, «gegen rechts» Engagierte sowie rechts(extrem) Orientierte bzw. Gefährdete unterscheiden, bei den jeweils pädagogisch anders angesetzt werden muss. Zumeist richtet sich Bildungsarbeit «gegen rechts» – insbesondere in der Erwachsenenbildung – dabei eher an thematisch Interessierte und Engagierte im Kampf «gegen rechts». Ziel ist vor allem, Menschen dabei zu unterstützen, wenn es darum geht, Rassismus und Rechtsextremismus im Alltag deutlich entgegenzutreten und insbesondere «rote Linien» gegenüber «Hardcore-Neonazis», «Kader» und «Aktivist/innen» mit ausgeprägtem autoritärem Menschen- und Gesellschaftsbild zu ziehen.

Weniger klar ist, wie mit denjenigen pädagogisch umzugehen ist, bei denen rechtspopulistische Einstellungen und Sympathien nicht auf verinnerlichter Fremdenfeindlichkeit und autoritärem Weltbild gründen. Vielfach sind Skepsis und Kritik in Bezug auf die Flüchtlings- und Migrationspolitik sowie die Sorge vor «Überfremdung» mit sehr realen Alltags- und Lebenserfahrungen verbunden (Dörre et al. 2018) und entspringen nicht einem in der Person fest verankerten autoritären und rassistischem Weltbild. Es ist dann oft eine diffuse Mischung aus Erfahrungen sozialer Deklassierung, sich politisch nicht repräsentiert zu sehen und einer latenten Fremdenfurcht (vgl. auch Eribon 2016).

Es macht – auch für die pädagogische Arbeit – durchaus einen Unterschied, ob Sympathien für Rechtspopulismus auf ökonomischer oder kultureller Bedrohung oder einer Mischung aus beidem basieren. Je nachdem, wie politische Einstellungen in Alltag und Lebenswelt kontextualisiert sind, können sich unterschiedliche pädagogische Wege eröffnen und ein anderes pädagogisches Sich-Einstellen auf die Adressat/innen erfordern.

Wenn Bildungsarbeit «gegen rechts» sich als «Teil von Anti-rechts-Bewegungen bzw. Ausdruck einer Gegnerschaft zum Rechtsextremismus» sieht (Kohlstruck 2011: 308), hat man es tendenziell mit einer Frontstellung zu tun. Bildungsarbeitende konstruieren sich dabei selbst als «wissend» und «aufgeklärt» mit einer «moralischen Überlegenheit» gegenüber den Adressat/innen. Diese sehen sie «typischerweise in ein Geflecht aus Vorurteilen, Rassismen und Feindschaftsvorstellungen verstrickt» (ebd.: 309).

Blickt man von hier auf Prinzipien der außerschulischen Bildungsarbeit und der Erwachsenenbildung, für die Freiwilligkeit der Teilnahme, Orientierung an der Lebenswelt der Teilnehmenden und insgesamt eine Begegnung auf Augenhöhe konstitutiv ist, liegen mit dieser Konstellation «recht ungünstige Voraussetzungen» (ebd.) dafür vor, einen «Modus der Zugewandtheit» (ebd.) zu entwickeln. Für eine gelingende Bildungsarbeit ist das aber notwendig, gerade auch dann, wenn die politische Erwachsenenbildung ihren Ort im öffentlichen Raum bestimmen und dabei die Interessen sozial und politisch benachteiligter Gruppen im Blick haben will.

Letztlich ist auch für Teile der Bildungsarbeit «gegen rechts» anzustreben, die Alltagserfahrungen und -problemlagen und das «Unbehagen» zum Ausgangspunkt der Bildungsarbeit zu machen und Elemente wie Quartiers- und Sozialraumbezug, Niedrigschwelligkeit, Erfahrungs- und Handlungsorientierung mit aufzunehmen.

Nötig ist dann zum einen, sich in der Bildungsarbeit soziale und kulturelle Distanzen zwischen Lehrenden und Lernenden klar zu machen, die es im Sinne pädagogischer Reflexivität zu bearbeiten gilt (vgl. etwa Anja Weiß [2009] für die Anti-Rassismuarbeit). Zum anderen ist es auf einer allgemeineren Ebene die Reflexion wichtig, wie Akteure der politischen Bildung das gesellschaftliche Klima wahrnehmen und wie sie, von da kommend, die Rolle der Erwachsenenbildung im «öffentlichen Raum» bzw. im «politischen Feld» sehen.

6 Emotionen, Ungleichheit und politische Bildung

In jüngerer Zeit ist die Emotionalisierung von Politik, oft vor dem Hintergrund rechts-populistischer demokratiegefährdender Proteste, verstärkt thematisiert worden (Besand et al. 2019). In der politischen Bildung besteht hier (wie auch in der Politikwissenschaft; kritisch etwa Heidenreich 2019) oft eine skeptische Haltung. Insofern es dabei um die «kategoriegeleitete Analyse politischer Fragen gehen» soll (Besand 2015: 213), beispielsweise der analytischen Durchdringung des Geflechts aus Interessen, Machtverhältnissen und Handlungsstrategien, soll politische Bildung eher zur Überwindung und Beherrschung von Emotionalität beitragen (ebd.: 218).

Allerdings kann die emotionale Besetzung politischer Artikulation auch an die in diesem Beitrag aufgemachte Perspektive des politisch bedeutsamen «Grummelns», der Entfremdung und der unterschiedlichen Ressourcen zum Zugang öffentlicher Räume angeschlossen werden, wenn Rationalität und Emotionalität an ihre sozialen Voraussetzungen und Funktionen rückgebunden werden. Schon in der Protest- und Bewegungsforschung der 1980er und 1990er Jahre ist die Abwertung von Emotionen in der Politik kritisch mit dem Verhältnis von «Elite» und «Masse» verbunden worden: «Mit der Zuschreibung unkontrollierter Emotionen an die Masse kann die Elite als rationalisierte Kontrollinstanz gelten, deren Führerschaft aus Vernunftgründen unhintergebar ist» (Klein und Nullmeier 1999: 10). Zugleich ist dabei auf das herrschaftskritische Potenzial von Emotionen im Kontext von Protesten und Bewegungen hingewiesen worden, die «immer auch Elemente einer emotionalen Befreiungspraxis» enthalten (Roth 1999: 256). Dabei muss in Rechnung gestellt werden, dass die früheren wie auch die gegenwärtigen Protestbewegungen von verschiedenen sozialen Milieus getragen werden, wie etwa [erste Untersuchungen zu Gelbwestenprotesten und Fridays for Future](#) zeigen. Tendenziell gilt, dass die Artikulation von politischer Meinung in Form von öffentlichem und öffentlichkeitswirksamem Protest von denjenigen getragen wird, die über mehr soziale und kulturelle Ressourcen stützt (vgl. auch Marg et al. 2013).

Dennoch: Emotionen lassen sich mit Bezug auf das Habituskonzept Bourdieus als (begründete) politische Ausdrucksformen und nicht (bzw. noch nicht) verbalisierbare Stellungen zum Politischen lesen; sie können dabei einen Zugang zum Erkennen sozialer Welt darstellen und mit der Milieu- und Klassenstruktur systematisch in Verbindung gebracht werden (ausführlich Bremer 2019). So folgt die Abwertung von Emotionalität der Logik einer Zementierung bestehender Machtverhältnisse, wobei Rationalität sich geradezu als «Herrschaftsinstrument erwiesen» (Schröder 2017: 5) hat. Die Beherrschung der Affekte ist oft Teil der Lebensführung privilegierter Milieus und folgt einer Distinktionslogik (Vester et al. 2001). Sie wird im politischen Feld und in der politischen Bildung relevant, wenn sie Kriterium für den Zugang wird und Einschluss und Ausschluss begründet. Es ist geradezu in das politische Feld eingeschrieben, dass Auseinandersetzungen dort auf Basis rationaler Argumente erfolgen.

Wenn politische Erwachsenenbildung dem ungebrochen folgt und konzipiert wird als ein Raum für die rationale Auseinandersetzung und Urteilsbildung, dann kann das gleichbedeutend sein mit Mechanismen der Exklusion bestimmter Gruppen und Milieus (Bremer 2019). Akteure der politischen Bildung müssen sich dann Fragen stellen wie: Wie sind wir selbst in diese Prozesse darin verstrickt? Welche Interessen sind im Spiel und gegen wen richten sie sich?

Will die politische Erwachsenenbildung mehr Gruppen Zugänge zum öffentlichen Raum eröffnen, muss sie sich auch mit deren emotionaler Verfasstheit befassen und den «Gefühlen der Marginalisierung, des Ausgeschlossenseins» nachspüren (Besand 2015: 222). Dabei kann angeschlossen werden an bestehende Ansätze für den pädagogischen Umgang mit Emotionen in der politischen Bildung und Erwachsenenbildung (etwa Gieseke 2007, Weber 2016) sowie an das Konzept der Habitussensibilität (Lange-Vester und Teiwes-Kügler 2014). Als Teil pädagogischer Professionalität schließt diese auch ein Gespür für die emotionale und ungleichheitsrelevante Verfasstheit ein, die häufig Ausdruck einer (noch) latenten Sprachlosigkeit in Bezug auf die Positionierung zum Politischen ist (Bremer 2019).

7 Schlussbemerkung

Ausgangspunkt der Überlegungen war das vielfach wahrnehmbare gesellschaftliche «Grummeln». Plädiert wird dafür, dass es für die politische Erwachsenenbildung und die Frage nach der Zugänglichkeit des öffentlichen Raums lohnend ist, sich gerade damit intensiv zu beschäftigen. Gerade da, wo sich Menschen an den verfassten Strukturen der Politik, in welcher Form auch immer, «reiben», sind sie politisiert und es eröffnen sich vielversprechende Möglichkeiten, um politische Lern- und Bildungsprozesse zu entwickeln. Das kann dazu verhelfen, sich politisch zu artikulieren, mehr Sichtbarkeit und Gehör zu verschaffen und dazu führen, sich im öffentlichen Raum zu platzieren. Bereits in den 1990er Jahren haben Paul Ciupke und Norbert Reichling (1994) gefordert, die politische Erwachsenenbildung als «Ort öffentlicher Verständigung» zu konzipieren und dabei «kontinuierliche Angebote von Diskussionsräumen und -anlässen» als wichtigen Punkt markiert (ebd.: 20). Für Einrichtungen der politischen Erwachsenenbildung bieten die unter der Strategie der «aufsuchenden Arbeit» subsumierten Elemente Möglichkeiten, sich den Gruppen und Orten neu anzunähern. Dadurch könnte sie wieder stärker als Teil einer demokratischen Öffentlichkeit und lokalen politischen Kultur sichtbar werden, die «im Sinne einer aktionsorientierten Citizenship-Education [...] die Interessen der Bevölkerung in einer Region, in Stadtteilen» aufgreift, um «gemeinsame Interessen und Zielsetzungen zu formulieren und Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln, die zu einer Durchsetzung dieser Interessen führen» (Zeuner 2010: 184). Das ist nicht selten damit verbunden, ein althergebrachtes Verständnis von Politik und politischer Bildung «gegen den Strich» zu bürsten und die Fragen des «Politisch-Werdens» anders zu beantworten.

Gerade wenn die Erwachsenenbildung die formulierte Aufgabe ernst nimmt, Ort der öffentlichen Verständigung zu sein und die (politische) Emanzipation benachteiligter Gruppen zu unterstützen, dann schließt das ein, diejenigen in den Blick zu nehmen, die sich «politisch verlassen» fühlen. Dazu gehört die Reflexion, wie Akteure der politischen Bildung das gesellschaftliche Klima wahrnehmen und wie sie, von da kommend, die Rolle der Erwachsenenbildung im «öffentlichen Raum» bzw. im «politischen Feld» sehen.

Der vorliegende Text erschien bereits vorab in dem von der Heinrich-Böll-Stiftung herausgegebenen Sammelband «Öffentlicher Raum» im Campus Verlag. Bestellt werden kann die Publikation beim [Campus Verlag](#) oder der [Heinrich-Böll-Stiftung](#).

Literatur

- Ahlheim, Klaus (2013): Rechtsextremismus – Ethnozentrismus – Politische Bildung. Hannover: Offizin.
- Allmendinger, Björn; Venohr, Klaus (2016): Rechtsextremismusprävention in der politischen Erwachsenenbildung. In: Hufer, Klaus-Peter; Lange, Dirk (Hg.): Handbuch politische Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 141–152.
- Barz, Heiner; Tippelt, Rudolf (2004) (Hg.): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 2. Bielefeld: wbv.
- Becker, Helle (2011): Praxisforschung nutzen, politische Bildung weiterentwickeln – Studie zur Gewinnung und Nutzbarmachung von empirischen Erkenntnissen für die politische Bildung in Deutschland. Ein Projekt von bap und AdB. Essen/Berlin. www.adb.de/download/publikationen/01_Teil%201%20-%20Auswertungsbericht.pdf
- Besand, Anja (2015): Gefühle über Gefühle. Zum Verhältnis von Emotionalität und Rationalität in der politischen Bildung. In: Korte, Karl-Rudolf (Hg.): Emotionen und Politik. Baden-Baden: Nomos, S. 213–224.
- Besand, Anja; Overwien, Bernd; Zorn, Peter (Hg.) (2019): Politische Bildung mit Gefühl. Bonn: BpB.
- Böhnke, Petra (2011): Ungleiche Verteilung politischer und zivilgesellschaftlicher Partizipation. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 1–2, S. 18–25.
- Bourdieu, Pierre (2001): Das politische Feld. In: ders.: Das politische Feld. Konstanz: UVK, S. 41–66
- Bremer, Helmut (2007): Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Weinheim: Juventa.
- Bremer, Helmut (2008): Das «politische Spiel» zwischen Selbstausschließung und Fremdausschließung. In: Außerschulische Bildung, 39, 3, S. 266–272.
- Bremer, Helmut (2009): Die Notwendigkeit milieubezogener pädagogischer Reflexivität. In: Friebertshäuser, Barbara; Rieger-Ladich, Markus; Wigger, Lothar (Hg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS, S. 209–308
- Bremer, Helmut (2012): «Bildungsferne» und politische Bildung. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit durch das politische Feld. In: Widmaier, Benedikt; Nonnenmacher, Frank (Hg.): Unter erschwerten Bedingungen. Politische Bildung mit bildungsfernen Zielgruppen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 27–41.
- Bremer, Helmut (2019): Politik, Emotionen und Habitus. Plädoyer für eine emotions- und ungleichheitssensible politische Bildung. In: Besand, Anja; Overwien, Bernd; Zorn, Peter (Hg.): Politische Bildung mit Gefühl. Bonn: BpB, S.159–172.

- Bremer, Helmut; Kleemann-Göhring, Mark; Wagner, Farina (2015): Weiterbildung und Weiterbildungsberatung für «Bildungsferne». Bielefeld: wbv.
- Bremer, Helmut; Pape, Natalie (2017): Literalität und Partizipation als milieuspezifische soziale Praxis. In: Menke, Barbara; Riekmann, Wibke (Hg.): Politische Grundbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 56–73.
- Bremer, Helmut; Schlitt, Laura; Zosel, Tim (2018): Jugend, Politik und «politisches Feld». In: Kenner, Steve/ Lange, Dirk (Hg.): Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung. Frankfurt a. M.: Wochenschau, S. 255–268.
- Bremer, Helmut; Trumann, Jana (2019a): Das Unbehagen im Politischen und dessen Bedeutung für die politische Erwachsenenbildung. In: Bildung und Erziehung 72, 3, S. 277–292.
- Bremer, Helmut; Trumann, Jana (2019b): Erwachsenenpädagogik. In: Kessler, Fabian; Reutlinger, Christian (Hg.): Handbuch Sozialraum. Wiesbaden: VS, 581–598.
- Calmbach, Marc; Borgstedt, Silke (2012): «Unsichtbares» Politikprogramm? Themenwelten und politisches Interesse von «bildungsfernen» Jugendlichen. In: Kohl, Wiebke; Seibring, Anne (Hg.): Unsichtbares Politikprogramm. Bonn: BpB, 43–80.
- Ciupke, Paul (2008): Verluste und Konstanten: Neue Zahlen und einige (auch alte) Erkenntnisse zur politischen Erwachsenenbildung in NRW. In: Außerschulische Bildung, 39, 2, S. 210–211
- Ciupke, Paul; Reichling, Norbert (1994): Politische Erwachsenenbildung als Ort öffentlicher Verständigung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. B45–46 1994, S. 13–21.
- Ciupke, Paul; Reichling, Norbert (1999): Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer. In: Beer, Wolfgang; Cremer, Will; Massing, Peter (Hg.): Handbuch politische Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 257–288
- Crouch, Colin (2008): Postdemokratie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Decker, Oliver; Kiess, Johannes; Bräter, Elmar (Hg.) (2016): Die enthemmte Mitte. Autoritäre und rechtsextreme Einstellung in Deutschland. Gießen: Psychosozial Verlag.
- Dörre, Klaus; Bose, Sophie; Lütten, John; Köster, Jakob (2018): Arbeiterbewegung von rechts? Motive und Grenzen einer imaginären Revolte. In: Berliner Journal für Soziologie 28, 55–89.
- Eribon, Didier (2016): Rückkehr nach Reims. 5. Aufl. Berlin: Suhrkamp
- Faulstich, Peter (2015): Raum und lernende Subjekte. Konflikte um Lebens- und Lernräume als Impulse für Lernen. In: Bernhard, Christian; Kraus, Katrin;

Schreiber-Barsch, Silke; Stang, Richard (Hg.): Erwachsenenbildung und Raum. Bielefeld: wbv, S. 217–228.

- Flaig, Berthold Bodo; Meyer, Thomas; Ueltzhöffer, Jörg (1993): Alltagsästhetik und politische Kultur: zur ästhetischen Dimension politischer Bildung und politischer Kommunikation. Bonn: Dietz.
- Fraser, Nancy (2017): Vom Regen des progressiven Neoliberalismus in die Traufe des reaktionären Populismus. In: Geiselberger, Heinrich (Hg.): Die große Regression. Eine internationale Debatte über die geistige Situation der Zeit. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 77–92.
- Gieseke, Wiltrud (2007): Lebenslanges Lernen und Emotionen. Bielefeld: wbv.
- Habermas, Jürgen (1996): Drei normative Modelle der Demokratie: Zum Begriff deliberativer Demokratie. In: ders.: Die Einbeziehung des Anderen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 277–292.
- Hartmann, Michael (2018): Die Abgehobenen. Wie die Eliten die Demokratie gefährden. Bonn: BpB.
- Heidenreich, Felix (2019): Die emotionalen Wirkungen politischer Entscheidungen. In: Besand, Anja; Overwien, Bernd; Zorn, Peter (Hg.): Politische Bildung mit Gefühl. Bonn: BpB, S. 26–42
- Hillje, Johannes (2018): Rückkehr zu den politisch Verlassenen. Gespräche in rechtspopulistischen Hochburgen in Deutschland und Frankreich. Das Progressive Zentrum. Berlin. www.progressives-zentrum.org/wp-content/uploads/2018/03/Ru%CC%88ckkehr-zu-den-politisch-Verlassenen_500-Gespra%CC%88che-in-rechts-populistischen-Hochburgen-in-Deutschland-und-Frankreich_Studie-von-Johannes-Hillje_Das-Progressive-Zentrum.pdf
- Hufer, Klaus-Peter (2011): Bildung gegen Rechtsextremismus. In: Hentges, Gudrun/ Lösch, Bettina (Hg.): Die Vermessung der sozialen Welt. Wiesbaden: VS, S. 175–186
- Kahrs, Horst (2017): Die Landtagswahlen 2014–2017: Bewegung und Stabilität in den regionalen Parteisystemen und das Wahlverhalten von Arbeitern. Rosa-Luxemburg-Stiftung, Arbeitspapier 2/2017. Berlin. www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/sonst_publicationen/2017-07-19_Ka_AP02_LTW-Zyklus_2014-2017.pdf
- Klein, Ansgar; Nullmeier, Frank (1999): Einleitung. In: dies. (Hg.): Masse – Politik – Emotionen, Opladen: Leske+Budrich, S. 9–24.
- Kohlstruck, Michael (2011): Bildung gegen «rechts». In: Hafener, Benno (Hg.): Handbuch Außerschulische Jugendbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 307–324
- Koppetsch, Cornelia (2019): Die Gesellschaft des Zorns. Bielefeld: transcript.

- Kramer, Rolf-Torsten/ Pallesen, Hilke (Hg.) (2019): Lehrerhabitus. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lange-Vester, Andrea/Teiwes-Kügler, Christel (2014): Habitus-sensibilität im schulischen Alltag als Beitrag zur Integration ungleicher sozialer Gruppen. In: Sander, Tobias (Hg.): Habitus-Sensibilität. Wiesbaden: VS, S. 177–207
- Lengfeld, Holger (2018): Der «Kleine Mann» und die AfD: Was steckt dahinter? Antwort an meine Kritiker. In: KZfSS 70, 2, S. 295–310
- Lösch, Bettina (2008): Deliberation und politische Bildung. In: Außerschulische Bildung 39, 4, S. 378–383.
- Ludwig, Felix (2019): Expertise «Aufsuchende politische Bildung». Im Auftrag von Arbeit und Leben Sachsen e.V. Essen
- Lux, Thomas (2018): Die AfD und die unteren Statuslagen. Eine Forschungsnotiz zu Holger Lengfelds Studie Die «Alternative für Deutschland»: Eine Partei für Modernisierungsverlierer? In: KZfSS, 70, 2, S.255–273
- Marg, Stine/Geiges, Lars/Butzlaff, Felix/Walter, Franz (Hg.) (2013): Die neue Macht der Bürger. Was motiviert Protestbewegungen? Bonn: BpB.
- Rippl, Susanne; Seipel, Christian (2018): Modernisierungsverlierer, Cultural Backlash, Postdemokratie. Was erklärt rechtspopulistische Orientierungen? In: KZfSS, 70, 2, S. 237–254
- Roßteutscher, Sigrid; Schäfer, Armin (2016): Asymmetrische Mobilisierung: Wahlkampf und ungleiche Wahlbeteiligung. In: PVS, 57, 3, S. 455–483
- Roth, Roland (1999): Bewegung statt Masse. In: Klein, Ansgar/Nullmeier, Frank (Hg.): Masse – Politik – Emotionen. Opladen: Leske+Budrich, S. 241–259.
- Sander, Tobias (Hg.) (2014): Habitus-Sensibilität. Neue Anforderungen an professionelles Handeln. Wiesbaden: VS.
- Schneekloth, Ulrich (2016): Jugend und Politik: Zwischen positivem Gesellschaftsbild und anhaltender Politikverdrossenheit. In: Albert, Matthias; Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun (Hg.): Jugend 2015. 17. Shell-Jugendstudie, Frankfurt a. M.: Fischer-Taschenbuch-Verl., S. 153–200.
- Schröder, Achim (2017): Emotionalisierung der Politik und Autoritarismus. Herausforderungen für die gegenwärtige politische Bildung. Vortrag gehalten auf der Tagung «Politische Bildung in der postfaktischen Gesellschaft» am 22.06.2017 in Weimar. <https://achschroeder.net/2017/07/10/vortrag-emotionen-politik>
- Seitter, Wolfgang (2007): Geschichte der Erwachsenenbildung. Bielefeld: wbv.
- Siebert, Horst (2004): Methoden für die Bildungsarbeit. Bielefeld: wbv.

- Steinwede, Jacob; Sandbrink, Katharina; von der Burg, Julia (2016): Jung – politisch – aktiv!? Fragestellung, Methodik und Basisbefunde der empirischen Studie. In: Gaiser, Wolfgang/ Hanke, Stefanie/ Ott, Kerstin (Hg.): Jung – politisch – aktiv!? Politische Einstellungen und politisches Engagement junger Menschen Ergebnisse der FES-Jugendstudie 2015. Bonn: Dietz, S. 15–31.
- Vehrkamp, Robert; Wegschaider, Klaudia (2017): Populäre Wahlen – NRW. Mobilisierung und Gegenmobilisierung der sozialen Milieus bei der Landtagswahl Nordrhein-Westfalen 2017. Bertelsmann-Stiftung. Gütersloh. www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/ZD_Populaere_Wahlen_Bundestagswahl_2017_01.pdf
- Vester, Michael (2017). Der Kampf um soziale Gerechtigkeit: Der Rechtspopulismus und die Potentiale politischer Mobilisierung. Hannover (unveröffentlichtes Manuskript).
- Weber, Florian (2016): Emotion und Kognition in der Politischen Bildung. In: Deichmann, Carl/May, Michael (Hg.): Politikunterricht verstehen und gestalten, Wiesbaden: VS, S. 165–184.
- Weiß, Anja (2009): Antirassismus als Vermeidung offener Rassismen? In: Scharathow, Wiebcke; Leiprecht, Rudolf (Hg.): Rassismuskritik Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 397–409.
- Widmaier, Benedikt; Nonnenmacher, Frank (Hg.) (2012): Unter erschwerten Bedingungen. Politische Bildung mit bildungsfernen Zielgruppen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Witt, Iris (2016): Teilnehmer-/innen in der politischen Erwachsenenbildung. In: Hufer, Klaus-Peter; Lange, Dirk (Hg.): Handbuch politische Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 313–322.
- Zeuner, Christine (2010): Aufgaben und Perspektiven der Erwachsenenbildung in einer demokratischen Gesellschaft. In: Aufenanger, Stefan; Hamburger, Fritz; Ludwig, Luise; Tippelt, Rudolf (Hg.): Bildung in der Demokratie. Beiträge zum 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Schriftenreihe der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen: Budrich, S. 169–187.
- Zick, Andreas; Küpper, Beate; Krause, Daniela (2016): Gespaltene Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2016. Bonn: Dietz.

Der Autor

Helmut Bremer ist Professor für Erwachsenenbildung mit Schwerpunkt Politische Bildung an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen. Nach Ausbildung und Tätigkeit in der Sozialen Arbeit absolvierte er an der Universität Hannover ein Studium der Diplom-Sozialwissenschaften und war wissenschaftlicher Mitarbeiter an den Universitäten Hannover und Münster. Er promovierte im Jahr 2001 an der Universität Hannover zum Themengebiet der theoretischen und empirischen Habitus- und Milieuanalyse und habilitierte sich 2005 an der Universität Hamburg mit der Arbeit «Soziale Milieus, Habitus und Lernen». Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Politische Erwachsenenbildung; soziale Ungleichheit, Bildung und Weiterbildung; Gesellschaftsbildforschung, Habitus- und Milieuforschung und ihre Methoden.

Impressum

Herausgeberin: Heinrich-Böll-Stiftung e.V., Schumannstraße 8, 10117 Berlin

Kontakt: Referat Zeitdiagnose & Diskursanalyse, Ole Meinefeld, **E** meinefeld@boell.de

Erscheinungsort: www.boell.de

DOI: <https://doi.org/10.25530/03552.50>

Erscheinungsdatum: November 2020

Lizenz: Creative Commons (CC BY-NC-ND 4.0)

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

Verfügbare Ausgaben unter: www.boell.de/de/boellbrief

Abonnement (per E-Mail) unter: boell.de/news

Die vorliegende Publikation spiegelt nicht notwendigerweise die Meinung der Heinrich-Böll-Stiftung wider.