» Die gesellschaftliche Dimension wissenschaftlicher Erkenntnispraxis

Überlegungen zur epistemischen Verantwortung in der Erwachsenenbildungswissenschaft

Malte Ebner von Eschenbach

Wiss. Mitarbeiter Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Pädagogik Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/ Weiterbildung

malte.ebner-von-eschenbach@paedagogik.uni-halle.de

I. Wie Fachwissen in Interessen- beziehungsweise Machtzusammenhänge eingebettet ist

Auseinandersetzungen über die epistemische Verantwortung für Erkenntnisse wissenschaftlicher Forschung sind Stoff für eine Vielzahl bekannter Theaterstücke und Romane geworden. Die u.a. von Bert Brecht oder Friedrich Dürrenmatt (mit „Das Leben des Galilei“ oder „Die Physiker“) ausgelösten öffentlichen Diskurse thematisieren die soziale und politische Relevanz von wissenschaftlich hervorgebrachten Erkenntnissen und geben dadurch anschauliche Einblicke in die gesellschaftliche Dimension wissenschaftlicher Erkenntnispraxis. Heute verdeutlicht die Rede von einem „postfaktischen Zeitalter“, „alternativen Fakten“ oder „post-truth“ nicht nur die Aktualität der Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Wissen, sondern sie verweisen zudem auf eine enge Verbindung von wissenschaftlicher Erkenntnispraxis und gesellschaftlicher Entwicklung. Dies flammte auch schon Ende der 1990er Jahre in den sogenannten „Science Wars“ populär auf, als in den „Wissenschaftskriegen“ die Auseinandersetzung um die Objektivität, Faktizität und Wahrheit im Gegensatz zur Interessengebundenheit und Historizität von Erkenntnis in Stellung gebracht wurde.[1]

Die Erwachsenenbildungswissenschaft steht in besonderer Weise *innerhalb* gesellschaftlicher Zusammenhänge: Sie ist ihnen nicht enthoben, sondern befindet sich inmitten eines komplexen und oftmals hart umkämpften Feldes unterschiedlicher Interessen und Ansprüche, die vonseiten der (Weiter-)Bildungs- und Forschungspolitik, vonseiten der (Weiter-)Bildungspraxis und vonseiten der erwachsenenbildungswissenschaftlichen Scientific Community selbst vorgetragen und konfrontativ behauptet werden. Die gesellschaftliche Dimension wissenschaftlicher Erkenntnistätigkeit ist für die Erwachsenenbildungswissenschaft von großer Bedeutung, weil auch ihre Forschungserträge, Befunde und Erkenntnisse Bestandteil gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse sind, sie reagieren auf sie, wirken auf sie zurück.[2] Eine kritische Auseinandersetzung mit den Forschungserträgen zum Alltagsgeschäft wissenschaftlicher Arbeit. Solche Kritik ist Ausdruck einer „vitalen“ und kritischen Öffentlichkeit im Umgang mit wissenschaftlichem Wissen und zivilgesellschaftlich hoch relevant.[3] Nachrangig ist an dieser Stelle, ob sich mit Fragen zur Novellierung von Weiterbildungsgesetzen, zur Entwicklung neuer Forschungsmethoden, zur Anfertigung wissenschaftlicher Gutachten oder die Implementierung von Handlungsempfehlungen auseinandergesetzt wird. Entscheidend ist, dass in einer Handlungswissenschaft wie der Erwachsenenbildungswissenschaft überhaupt eine Spannungslage zwischen wissenschaftlicher Erkenntnistätigkeit und gesellschaftlichen Entwicklungsprozessen disziplinär ausgeprägt ist. Aber nicht nur die Forschungserträge und Forschungsprodukte erfordern eine kritische Beobachtung und Thematisierung, auch der Entdeckungszusammenhang selbst (*context of discovery*) benötigt eine kritische Begleitung, denn auch im Forschungsprozess werden Entscheidungen getroffen, die den Forschungsverlauf und dessen gesellschaftlichen Einfluss erheblich in die eine oder andere Richtung lenken können.

II. Wissenschaftliche Erkenntnisentwicklung als interessen- und machtgeleitete Praxis

In der Erwachsenenbildungswissenschaft kommt das durchaus produktive Spannungsverhältnis zwischen Wissenschaft und Praxis häufig als sogenanntes Theorie-Praxis-Verhältnis in den Blick. Die Rollen sind dabei in der Regel klar verteilt: Während die wissenschaftliche Seite für die Entwicklung von „Theorie“ und „empirischen Befunden“ steht, stehen die Einrichtungen für die Entwicklung des „Bildungsgeschehens“. Die am besten empirisch fundierte Theorie soll möglichst die Praxis verbessern. Roland Reichenbach stellt fest, dass eine derartige Unterscheidung zwischen Theorie und Praxis fragwürdig ist: Forderungen, für die sogenannte „Praxis“ etwas „Funktionierendes“ zu liefern, gehen demzufolge von einem instrumentellen Theorie-Praxis-Verhältnis aus, das in der Erziehungswissenschaft zwar dominiert, das aber weder praktisch noch „wissenschaftstheoretisch (…) zu überzeugen vermag“[4]. Reichenbach

[1] Vgl.: Bammé, A. (2004): Science Wars: Von der akademischen zur postakademischen Wissenschaft. Frankfurt/M./New York.

[2] Vgl.: Schäffter, O. (2003): Die Reflexionsfunktion der Erwachsenenbildung in der Transformationsgesellschaft. Institutionstheoretische Überlegungen zur Begründung von Ermöglichungsdidaktik. In Arnold, R./Schüßler, I. (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler, 48-62.

[3] Vgl.: Habermas, J. (1990): Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft mit einem Vorwort zur Neuauflage. Frankfurt/M.

[4] Reichenbach, R. (2016): Zwei Einsamkeiten. Bemerkungen zur „Metaphysik“ von Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung und zu ihrem Verhältnis. In Bildung und Erziehung, 69(4), S. 417.

© Waxmann Verlag GmbH

stellt weiterhin fest, dass, „meist Poiesis gemeint“ wird, wenn in der Erziehungswissenschaft von Praxis die Rede ist. Folglich ist es auch nicht „Praxis“, sondern „Empirie“, die „als Komplement zu ‚Theorie‘ fungiert“[5].

Jenseits diesen instrumentellen Verhältnissen zwischen Theorie und Praxis wird auch deutlich, dass wissenschaftliche Erkenntnis selbst schon immer eine besondere „Praxis“ ist. Die dichotome Trennung zwischen beiden, so auch Peter Faulstich, ist „schon lange nicht mehr tragfähig“[6]. Die Tätigkeit wissenschaftlicher Wissensproduktion und Erkenntnisentwicklung hat bereits die Form einer Praxis und unterläuft die Vorstellung getrennter Sphären. „Denken ist ein Tun, Theorie eine Gestalt von Praxis“[7], so lässt es sich bei Adorno nachlesen, worüber „(a)llein die Ideologie der Reinheit des Denkens darüber täuscht“ (ebd.). Jeder Denk*akt* ist danach eine praktische Tätigkeit in einem immer schon von Interessen durchzogenen Feld gesellschaftlicher Auseinandersetzungen.[8]

Diese Perspektive auf Erkenntnis*arbeit* und Erkenntnis*entwicklung* ist von Louis Althusser betont worden. In seiner berühmt gewordenen Formulierung aus *Lire le Capital* stellt er fest: „Es gibt nicht einerseits die Theorie als reine geistige Schau ohne Körper und Materialität und andererseits eine durch und durch materielle Praxis, die dann ‚Hand anlegte‘“[9]. Demgemäß ist, „das, was man gemeinhin Theorie nennt, auch in seinen ‚reinsten‘ Erscheinungsformen (...) eine Praxis“[10]. Auch Karin Knorr Cetina widmete sich der Erzeugung wissenschaftlichen Wissens. Gerade im sogenannten „postfaktischen Zeitalter“ mutet es wie eine wissenschaftshistoriografische Nachhilfestunde an, wenn Knorr Cetinas Studie zur „Fabrikation von Erkenntnis“ aus dem Jahr 1984 herangezogen, worin sie darlegt, in welchem Maße „Fakten“ historisch, kulturell und lokal gebunden und daher als Gemachtes, Produziertes, Erzeugtes und Fabriziertes aufzufassen sind. Das derart „Gemachte“ zeigt, dass Erkenntnisentwicklung in der Wissenschaft keinen Außenstandpunkt besitzt, von dem aus objektive Fakten behauptet werden können, sondern immer eingeflochten ist in einen gesellschaftlichen Zusammenhang, für die sie verantwortlich ist.[11]

Demzufolge ist die „Vorstellung einer majestätischen Weltfremdheit von Wissenschaft“[12], wie es die Assoziation eines Elfenbeinturms, in dem sich die Wissenschaften befänden, suggeriert, allenfalls noch ein politischer Kampfbegriff. Vielmehr „tauschen wissenschaftliche Institutionen jeglicher Couleur nicht nur untereinander Daten, Stoffe, Belegexemplare, Instrumente, Publikationen und Personal aus; sie sind außerdem durch vielfältige ökonomische und politische Beziehungen mit anderen gesellschaftlichen Institutionen, wie beispielsweise Gerichten, Industrieunternehmen, dem Militär, der Bürokratie, oder Kliniken vernetzt“[13]. Solche Beziehungsgeflechte betreffen auch die Erwachsenenbildungswissenschaft, leicht zu erkennen, an der Vielzahl von Kooperationsprojekten zwischen universitären und außeruniversitären Akteuren und an den Warnungen vor einer Instrumentalisierung wissenschaftlicher Forschung. So stellen beispielsweise Zeuner und Faulstich vor einem knappen Jahrzehnt fest, dass in der Forschung eine „instrumentelle Sichtweise stärker zu werden (scheint)“[14], die auf eine „verstärkt(e) Indienstnahme von Erwachsenenbildung für verschiedene Partialinteressen, mit der gleichzeitigen Unterordnung unter marktwirtschaftliche Konkurrenzprinzipien (verbunden)“ (ebd.) ist. Ein paar Jahre später erneuert Rosenberg diesen Befund und gelangt in ihrer Untersuchung *Erwachsenenbildung als Diskurs* zur Einschätzung, dass die „Wissenschaft der Erwachsenenbildung (...) in weiten Teilen die Perspektive der Bildungspolitik (übernimmt) und sich in Abhängigkeit von ihrer Praxis (definiert)“[15]. Rosenberg pointiert nicht nur, dass Bildungspolitik die Autonomie der Wissenschaft der Erwachsenenbildung bedroht, sondern verweist mit der „Abhängigkeit“ der Erwachsenenbildungswissenschaft „von ihrer Praxis“ gewissermaßen auf eine schleichende innerdisziplinäre Instrumentalisierung.

III. Erkenntnisentwicklung bedarf grundständiger und fortwährender Vergewisserung

Die gesellschaftliche Eingebundenheit der Wissenschaft macht sie anfällig für Instrumentalisierung und die (weiter-)bildungspolitischen Verwickelungen der Erwachsenenbildungswissenschaft signalisieren, dass die relative Autonomie der Erwachsenenbildungswissenschaft bedrängt wird. Zudem lässt sich auch ein innerdisziplinär zunehmendes Desinteresse an Fragen der Erkenntnisent-

[5] S. o. A.

[6] Faulstich, P. (2015): Reflexive Handlungsfähigkeit vermitteln – Aufgaben der Wissenschaft in der Erwachsenenbildung. In Hessische Blätter für Volksbildung 65(1), S. 8.

[7] Adorno, T. (1977[1969]): Marginalien zu Theorie und Praxis. In Adorno, T.: Gesammelte Schriften. Band 10.2, Frankfurt/M., S. 761.

[8] Vgl.: Bourdieu, P. (1998): Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes. Konstanz.

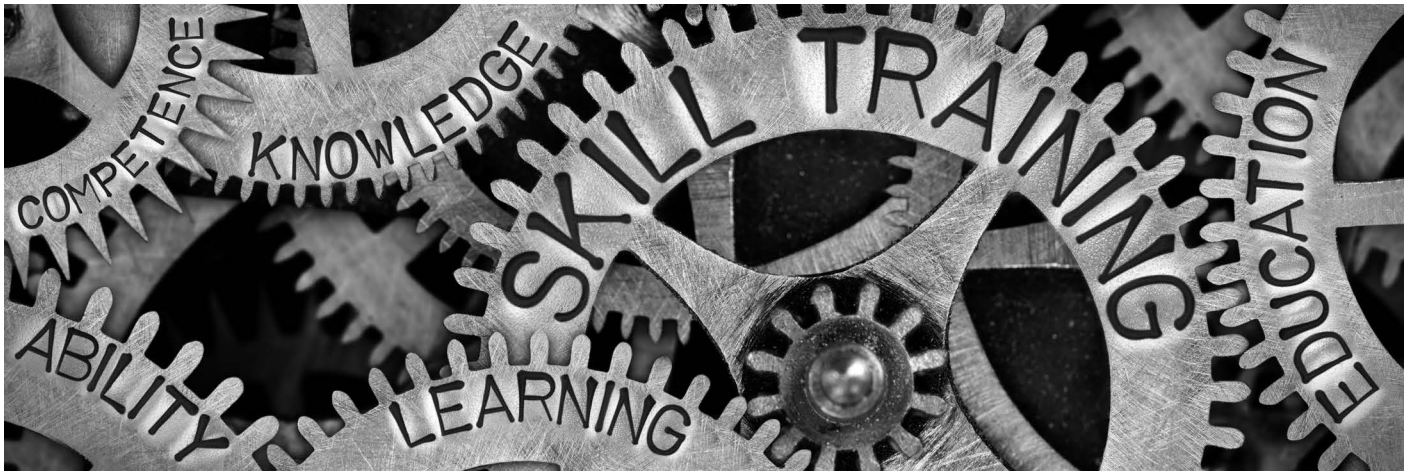
[9] Althusser, L. (1972): Einführung: Vom ‚Kapital‘ zur Philosophie Marx. In Althusser, L./Balibar, E.: Das Kapital lesen. I. Reinbek bei Hamburg, S. 78 .

[10] S. o. A.

[11] Dass Knorr Cetina mit ihren Befunden nicht alleine steht, lässt sich bei Rheinberger (2007) nachlesen (vgl. Rheinberger, H.-J. (2007): Historische Epistemologie. Eine Einführung. Hamburg).

[12] Thompson, C. (2017): Übersetzungsverhältnisse. Pädagogisches Sprechen zwischen Theorie und Praxis. In Jergus, K./Thompson, C. (Hrsg.): Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Wiesbaden, S. 257.

© Waxmann Verlag GmbH



wicklung in den letzten Jahren erkennbar werden, welches mit der „Abhängigkeit" der Erwachsenbildungswissenschaft von „ihrer Praxis" zu korrelieren scheint. Perspektiven, die sich nicht der „Praxis" zuwenden, sondern erkenntnisorientiert sind, stehen unter Legitimationsdruck und bewegen sich zunehmend am Rand der Disziplin. Jahrzehntelang war die Klärungen von Positionen und Perspektiven zur Theorie- und Erkenntnisentwicklung in der Erwachsenenbildungswissenschaft ein wichtiger Bestandteil disziplinärer Entwicklung. Während von „Anfang an alle disziplinären, professionsbezogenen, bildungs- und hochschulpolitischen Aktivitäten und Initiativen der Sektion Erwachsenenbildung von einer grundständigen Theoriedebatte begleitet"[16] wurden, zeichnet sich in den letzten Jahren eine Abnahme dieser Dynamik ab, „so dass von großen sektionalen Diskursen um eine grundständige Theoriedebatte gegenwärtig nicht mehr gesprochen werden kann"[17].

Die Schwerpunkte der Diskurse sind auf Ergebnisse und Handlungsempfehlungen für die Weiterbildungspraxis gerichtet[18], um schnelle „Antworten" zu liefern. Sie klären jedoch nicht mehr hinreichend, „was die Frage (war)?"[19]

Das Ausbleiben innerdisziplinärer wissenschaftstheoretischer Verhandlungen erhöht daher das Risiko, dass eine „sehr starke Determination der Theorie-Diskussion durch Anstöße, Kategorien und Paradigmata von außerhalb der Erwachsenenbildung"[20] einsetzt, weil es in der innerdisziplinären Wissensproduktion der Erwachsenenbildungswissenschaft keinen sicheren Halt mehr im Umgang mit den „Importen"[21] gibt. Riskiert wird damit, dass mit den Theorieimporten Prämissen übernommen werden, die wegweisende Entscheidungen für die Wissensproduktion unkritisch einsickern lassen und sie ihrer Klärung entziehen.

IV. Übernimmt noch jemand epistemische Verantwortung?

Sofern davon ausgegangen wird, dass Wissenschaft immer bereits eine „Wissenschaft *der* Gesellschaft" (N. Luhmann) ist, erweist sich jede wissenschaftliche Tätigkeit, sei es die Entwicklung von Forschungsprojekten, die Anfertigung von Publikationen oder ein öffentlicher Vortrag, als kontextabhängig, kulturell, sozial und historisch situiert und dadurch wert- und interessegebunden. Will nicht blindlings empirisch geforscht werden, ist zu klären, dass jede wissenschaftliche Prämisse – ob bemerkt oder unbemerkt, ob intentional ausgewählt oder latent mitgeführt – mit Interessen und Vor-Urteilen aufgeladen ist, die es kategorial zu klären gilt. Beide Aspekte, kategoriale Klärung der Prämissen und empirische Forschung sind demzufolge notwendig für seriöse wissenschaftliche Forschungsarbeit. Laut Müller ist das Ausbleiben kategorialer Vergewisserung eine Selbsttäuschung. Es ist der Trug der Objektivität, „wenn wir meinen, uns in normativer Neutralität den Gegenständen des erziehungswissenschaftlichen [bzw. des erwachsenenbildungswissenschaftlichen, MEvE] Interesses zuwenden zu können, während in unserem faktischen Forschungshandeln und unserer Interpretation der Forschungsergebnisse normative Orientierungen unbemerkt ihren Einfluss ausüben"[22]. Doch auch die vermissten Auseinandersetzungen um kategoriale Fragen können in keinem luftleeren Raum stattfinden, sondern sind ebenfalls von handfesten Interessenlegen, Normen, Werten und von Machtansprüchen durchzogen. Sedmak etwa gibt zu bedenken, dass das „(N)achdenken über alternative Orientierungssysteme, kein leeres Spiel mit Zeichen (ist)"[23], sondern eine notwendige Erkenntnispraxis zur Hervorbringung „epistemische(r) Gerechtigkeit"[24].

Es wird dabei oftmals kurzschlüssig übersehen, dass die gesellschaftliche Dimension erwachsenenbildungswissenschaftlichen Erkenntnisproduktion nicht nur auf der Ebene ihrer Erkenntnisprodukte sichtbar wird, d.h. in ihren inhaltlichen Erträgen,

[13] Müller-Wille, S., Reinhardt, C./Sommer, M. (2017). Wissenschaftsgeschichte und Wissensgeschichte. In Sommer, M./Müller-Wille, S./Reinhardt, C. (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftsgeschichte. Stuttgart, S. 11.

[14] Zeuner, C./Faulstich, P. (2009): Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven. Weinheim/Basel. S. 28.

[15] Rosenberg, H. (2016): Erwachsenenbildung als Diskurs. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion. Bielefeld. S. 185.

[16] Schmidt-Lauff, S. (2014): Geschichte der Sektion Erwachsenenbildung. Eindrücke, Einblicke und Zusammenhänge aus 40 Jahren Sektionsentwicklung. In Schmidt-Lauff, S. (Hrsg.): Vergangenheit als Gegenwart – Zum 40-jährigen Bestehen der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Opladen/Berlin/Toronto, S. 34.

[17] S. o. A., S. 35.

[18] Vgl.: Zeuner, C./ Faulstich, P. (2009): Erwachsenenbildung, a.a.O., S. 355.

[19] Vgl.: Erler, I./Holzer, D. /Kloyber, C./ Schuster, W./Vater, S. (Hrsg.) (2014): Wenn Weiterbildung die Antwort ist, was war die Frage? Schulheft 39 (156) [http://schulheft.at/wp-content/uploads/2018/02/schulheft-156.pdf].

[20] Dewe, B. (1999): Lernen zwischen Vergewisserung und Ungewißheit: Reflexives Handeln

© Waxmann Verlag GmbH

in der Erwachsenenbildung. Opladen. S. 25

[21] Vgl.: Nolda, S. (1996): Begriffskarrieren und Rezeptionsbarrieren in der Erwachsenenbildung. In Zeitschrift für Pädagogik, 42 (4), 605-622.

[22] Müller, H.-R. (2013). „Wertvolle" Resultate? – Zur Normativität im erziehungswissenschaftlichen Forschungsprozess. In Fuchs, T./Jehle, M./Krause, S. (Hrsg.): Normativität und Normative (in) der Pädagogik. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft III. Würzburg, S. 39.

[23] Sedmak, C. (2003): Grundkurs Erkenntnistheorie und Hermeneutik. Innsbruck/Wien. S. 19.

[24] S. o. A., S. 170.

[25] Fuchs, T. (2013): „Das nervt". Rückfragen angesichts von ‚Normativen' der Qualitativen Bildungsforschung – unerträglich oder unerlässlich? In Fuchs, T./Jehle, M./Krause, S. (Hrsg.): Normativität und Normative (in) der Pädagogik. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft III. Würzburg, S. 64.

fachspezifischen Ergebnissen oder kontextgebundenen Lösungen, die als Handlungsempfehlungen oder Best-Practice-Beispiele Eingang in die Weiterbildungspraxis finden. Bereits der Forschungsprozess erfordert eine kritische Reflexion seiner Voraussetzungen.

Schon in der Genese ist eine kritische Auseinandersetzung mit der wissenschaftlichen Erkenntnispraxis erforderlich.

Jeder Forschungsgegenstand, jede Forschungsperspektive, jedes Forschungsergebnis ist nicht zu verwechseln mit einer unumstößlichen Faktizität, sondern immer auch das Produkt einer Urteilsfähigkeit, für die Wissenschaft epistemische Verantwortung zu übernehmen hat, über die sie (auch sich) aufzuklären hat.

Damit ist an dieser Stelle keinem Kausalzusammenhang das Wort geredet, sondern darum, dass getroffene (oder auch unterlassene) kategoriale Entscheidungen im Forschungsprozesses einen Rahmen abstecken, der Sachverhalte sichtbar macht und andere unsichtbar. Die Erstellung eines solchen Rahmens ist noch keine Instrumentalisierung, aber er wird ideologisch, wenn er unhinterfragt übernommen wird oder gar als konventionell gilt. Die in der Erkenntnisentwicklung herangezogenen Hintergrundannahmen müssen stärker offengelegt werden, will man nicht weiter im „dogmatischen Schlummer"[25] kategorialer Enthaltsamkeit bleiben. Grundständige Theoriedebatten und kategoriale Reflexionen haben nämlich auch eine gesellschaftliche Relevanz, weil, wie wir oben zeigen konnten, wissenschaftliche Erkenntnispraxis immer bereits eine gesellschaftliche Dimension besitzt. Die Prämissen haben einen erheblichen Einfluss auf die Ergebnisse und Schlussfolgerungen wissenschaftlicher Erzeugnisse, weshalb ihre Prüfung aus erkenntnistheoretischer und normativer Perspektive geboten ist.

© Waxmann Verlag GmbH

» schwerpunkt – Zivilgesellschaft braucht Streitkultur

Christian Boeser-Schnebel, Ruth Jachertz
Wir brauchen mehr Streit. Argumentationstraining gegen Politikerverdrossenheit
Im Gespräch: Christian Boeser-Schnebel (Universität Augsburg) und Ruth Jachertz (Bayrischer Volkshochschulverband) 14

Streit, also das offene Austragen von Meinungsverschiedenheiten, ist für unsere Demokratie unverzichtbar. Streit hingegen, der feindselig wird, verletzt die demokratische Wertebasis und bedroht unsere Demokratie. Wie können wir lernen, ohne Feindseligkeit zu streiten? Welche Potentiale hat hierbei insbesondere die Erwachsenenbildung? Im Gespräch darüber sind Dr. Christian Boeser-Schnebel von der Universität Augsburg und Ruth Jachertz vom Bayrischen Volkshochschulverband.

Roger Mielke
Resonanzraum der Demokratie – Evangelische Kirche, Werke und Verbände in Zeiten der Polarisierung 18

Hinter der Diagnose einer „Krise der Demokratie" und den Phänomenen politischer Polarisierung stehen tiefliegende soziale Wandelungsprozesse, die gegenwärtig vor allem über populistische Politikmuster angesprochen werden. Aber auch die Kirchen und ihre Werke und Verbände sollten Resonanzräume der Demokratie sein, in denen vielstimmige und inklusive Debatten geführt werden können. Die Demokratie lebt von der Auseinandersetzung um politische Grundfragen.

Traugott Jähnichen
Die Digitale Transformation zivilgesellschaftlicher Kommunikation – Theologisch-sozialethische Perspektiven 23

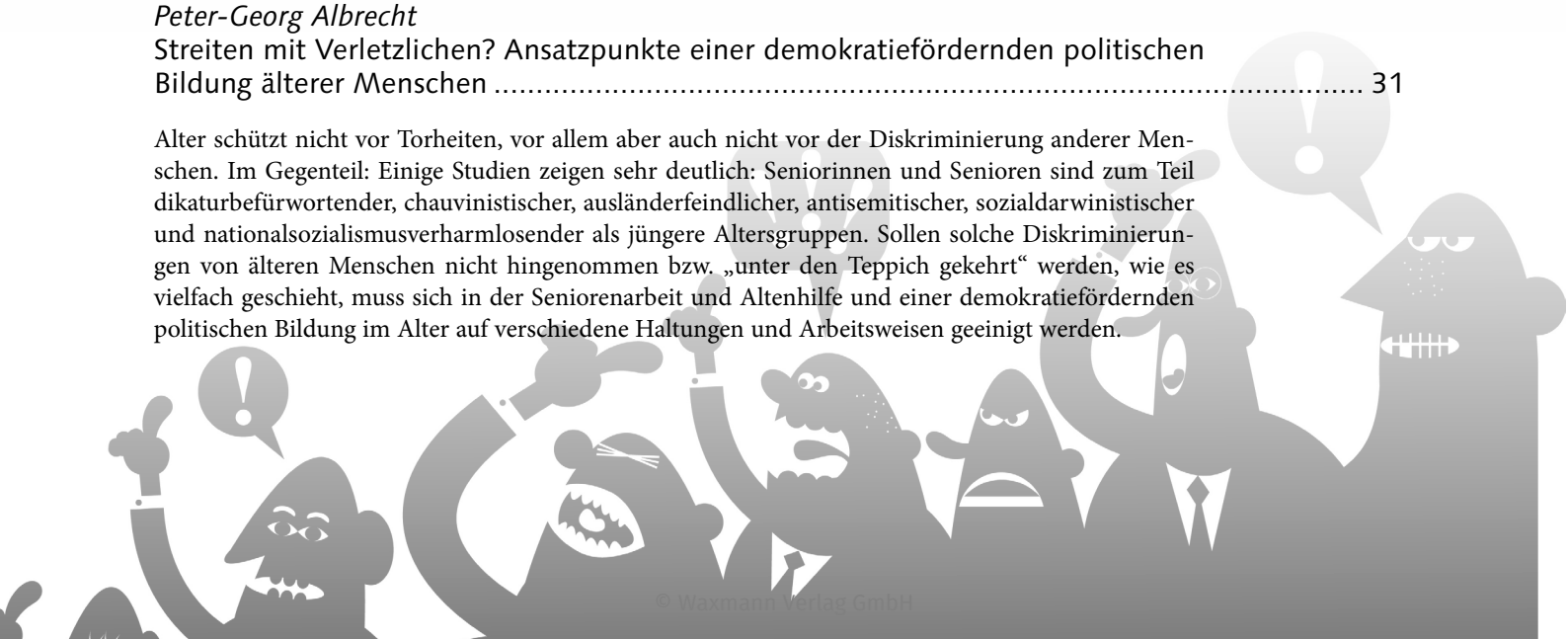
Die Digitalisierung verändert grundlegend zivilgesellschaftliche Kommunikationsformate. Der Trend zur Emotionalisierung und Skandalisierung mit den „Nebenfolgen" von „Fake news" und „hate speech" fordert zu einer Ethik der Kommunikation heraus. Kirchliche Akteure müssen neben den Standards der Sachlichkeit und Glaubwürdigkeit vor allem der Achtung der „Ehre" des Nächsten Nachdruck verleihen.

Malte Ebner von Eschenbach
Die gesellschaftliche Dimension wissenschaftlicher Erkenntnispraxis
Überlegungen zur epistemischen Verantwortung in der Erwachsenenbildungswissenschaft 27

Wissenschaftliche Erkenntnispraxis ist keineswegs eine Tätigkeit aus dem sogenannten Elfenbeinturm heraus. Sie besitzt eine gesellschaftliche Dimension, weil sie historisch, politisch, sozial eingebunden ist. Ihre gesellschaftliche Verflochtenheit macht sie sozial wirksam, gleichzeitig ist sie auch anfällig für Instrumentalisierung, wofür der Beitrag sensibilisieren möchte.

Peter-Georg Albrecht
Streiten mit Verletzlichen? Ansatzpunkte einer demokratiefördernden politischen Bildung älterer Menschen 31

Alter schützt nicht vor Torheiten, vor allem aber auch nicht vor der Diskriminierung anderer Menschen. Im Gegenteil: Einige Studien zeigen sehr deutlich: Seniorinnen und Senioren sind zum Teil dikaturbefürwortender, chauvinistischer, ausländerfeindlicher, antisemitischer, sozialdarwinistischer und nationalsozialismusverharmlosender als jüngere Altersgruppen. Sollen solche Diskriminierungen von älteren Menschen nicht hingenommen bzw. „unter den Teppich gekehrt" werden, wie es vielfach geschieht, muss sich in der Seniorenarbeit und Altenhilfe und einer demokratiefördernden politischen Bildung im Alter auf verschiedene Haltungen und Arbeitsweisen geeinigt werden.



© Waxmann Verlag GmbH

» editorial

Steffen Kleint
Liebe Leserinnen und Leser, ... 3

» aus der praxis

Olaf Dörner, Christoph Damm
Politische Erwachsenenbildung im „Demokratielabor". Impuls für eine Streitkultur als Form der rationalen Selbstvergewisserung 6

Petra Schickert, Susanne Feustel
Politische Streitkultur in Quartieren und Gemeinden entwickeln – Kirche und Zivilgesellschaft gemeinsam 8

Annegret Zander
Route55plus – selbstorganisierte Bildungsarbeit im ländlichen Hessen 10

Stefan Sigel-Schönig
Wie Kitas, Gemeinden und Erwachsenenbildungswerke gendersensible Elternbildung initiieren können 12

» nicht vergessen!

Petra Herre
Zivilgesellschaft – mehr als ein Sympathiebegriff 35

» einblicke

Kristina Herbst
#digitaleZivilgesellschaft – Mit Hoffnung ins Netz 36

Martina Wasserloos-Strunk
Wo die Kultur beim Streiten ein Ende hat 40

Sonja Böhm, Henrik Wolf
Netzgefahren – Vorsicht Liebesbetrug! 42

» service

Filmtipps 44

Publikationen 45

Veranstaltungstipps 50

Impressum 54

© Waxmann Verlag GmbH

Mehr **forum** erwachsenenbildung?

Hat dieser Artikel Ihnen gefallen?
Wenn Sie regelmäßig über Bildung im Lebenslauf aus wissenschaftlicher, praxisnaher, bildungspolitischer und evangelischer Perspektive informiert werden möchten, abonnieren Sie **forum** erwachsenenbildung:

Abo bestellen
Print oder online

(öffnet eine E-Mail-Vorlage an order@waxmann.com)

Print: 4 Ausgaben pro Jahr, Jahresabo 25,– € zzgl. Versandkosten, inkl. Online-Zugang (freier Zugriff auf alle Ausgaben ab 2015)

Online: 4 Ausgaben pro Jahr (PDF), Jahresabo 20,– € (freier Zugriff auf alle Ausgaben ab 2015)

www.waxmann.com/forumerwachsenenbildung

DEAE WAXMANN