

Erwachsenenbildung für die Demokratie – Erwachsenenbildung in der Demokratie: Verortungen und Problemlagen

Elisabeth Meilhammer

Zusammenfassung

Der Beitrag stellt die Interdependenz von Erwachsenenbildung und Demokratie heraus und beleuchtet zunächst anhand einiger Beispiele demokratiefördernde Züge der Erwachsenenbildung in ihrer Geschichte, die zugleich von systematischer Bedeutung sind. Anschließend wird die politische Erwachsenenbildung nach dem Zweiten Weltkrieg als explizite Demokratiebildung thematisiert; einige Ansätze werden skizziert, deren Gemeinsamkeiten und Dissenslinien angesprochen. Der letzte Abschnitt des Beitrags befasst sich mit aktuellen Herausforderungen für die Erwachsenenbildung als Demokratiebildung und geht auf Aufgaben ein, die sich für Wissenschaft und Praxis daraus ergeben.

Erwachsenenbildung und Demokratie: historisch-systematische Betrachtungen

Die enge Verbindung von Erwachsenenbildung und Demokratie ist evident. Die Demokratie muss davon ausgehen können, dass das „Staatsvolk“ (*demos*), von dem sie getragen wird, in möglicher Breite ein gebildetes ist. Um fruchtbar zu sein und nicht zuletzt auch um den Fortbestand der demokratischen Gesellschaft zu sichern, muss das Prinzip der Volksherrschaft darauf bauen können, dass „das Volk“ gute Entscheidungen treffen und das politisch-soziale Leben gut gestalten kann. Insbesondere hochkomplexe demokratische Gesellschaften sind darauf angewiesen, dass prinzipiell alle erwachsenen Menschen, die in ihnen leben, an der Gestaltung des politisch-sozialen Lebens teilhaben können und dass ihre Urteile mündig, frei, verantwortlich, wissensbasiert und auf der Basis humanitärer Werthaltungen getroffen werden. Die Demokratie braucht daher die Bildung, da der Staat mit seinen Verfassungsorganen alleine die genannten Voraussetzungen nicht gewährleisten kann. Weil Bildung niemals abgeschlossen gedacht werden kann, muss sie eine das ganze Leben begleitende sein; weil der Mensch die weitaus längste Zeit seines Lebens erwachsen ist, ist das Erwachsenenalter im Gesamt des lebenslangen Bildungsprozesses beson-

ders wichtig. Erwachsenenbildung und Demokratie stehen in einem Interdependenzverhältnis: Die Demokratie braucht die Erwachsenenbildung, und umgekehrt braucht eine freie Erwachsenenbildung die Demokratie, eröffnet diese doch erst in einzigartiger Weise die Handlungsspielräume, die die Erwachsenenbildung benötigt, wenn sie – wie in der Bundesrepublik Deutschland – eine florierende Landschaft pluraler Verfasstheit und größtmöglicher Selbstbestimmung ist.

Von dem geschilderten systematischen Zusammenhang von Erwachsenenbildung und Demokratie ausgehend, gehört es vielfach zum Selbstverständnis der Erwachsenenbildung, ihre Geschichte ausschließlich oder vornehmlich als Demokratiegeschichte (vgl. Seitter 2003) zu lesen – ein problematisches Unterfangen, weil es ausblendet, dass es auch andere Begründungen und Realisationen der Erwachsenenbildung in Geschichte und Gegenwart gibt, die beileibe nicht alle auf demokratischer Basis stehen oder der Demokratie dienlich sind. So wird etwa die Erwachsenenbildung nicht selten in einen demokratiefernen Dienst der Wirtschaft¹ oder des Staates² gestellt – bis hin zur Instrumentalisierung der Erwachsenenbildung für antidemokratische Zwecke im totalitären Staat. Nähe oder Distanz der Erwachsenenbildung zum Anliegen, die Demokratie zu fördern, bildet sich in gesellschaftlichen und politischen Spannungsfeldern heraus – um hier nur zwei zu nennen: das Spannungsfeld von Romantik und Aufklärung (vgl. Tietgens 1969b, dort bezogen auf die Erwachsenenbildung der Weimarer Republik) oder das Spannungsfeld von Widerstand und Anpassung (vgl. Friedenthal-Haase 2007, dort bezogen auf die Evangelischen Akademien in der DDR; vgl. auch Zeuner 2006, dort bezogen auf Erwachsenenbildungseinrichtungen im Prozess der Modernisierung).

Wenngleich es sich also verbietet, die Geschichte der Erwachsenenbildung *in toto* nur als Demokratiegeschichte wahrzunehmen, ist es doch legitim – und als Grundlage für erwachsenenbildnerische Theoriebildung und Praxis unabdingbar –, auf das „Demokratisierungspotenzial“ (Seitter 2007, 67) der Erwachsenenbildung Wert zu legen, das mindestens seit der Zeit der Volksaufklärung sichtbar wird. Es kommt dann zum Tragen, wenn die Erwachsenenbildung sich anti-exklusiv und anti-elitär versteht, nämlich als im Prinzip auf alle erwachsenen Menschen bezogen und auf Teilhabe ausgerichtet. Ein Beispiel hierfür ist die Universitätsausdehnungsbewegung seit den 1870er Jahren (vgl. z. B. Keilhacker 1929; Künzel 1974), deren Name alleine schon programmatisch für eine die Mauern der Universität überwindende – eben „extramurale“ – Bildung ist. Demokratiefördernde Momente finden sich zudem in anderen, auch frühen, Ansätzen und Initiativen. Drei Beispiele von systematischer Bedeutung seien erwähnt; ihre Grundgedanken sind hochaktuell.

Erstens: Die internationale Settlement-Bewegung seit dem späten 19. Jahrhundert (vgl. z. B. Dornseifer 1971; Lindner 1997) begriff die Erwachsenenbildung als Mittel der Sozialreform und verknüpfte sie mit sozialer Arbeit, um auf diesem Weg sozialer Desintegration entgegenzuwirken und zu mehr Gerechtigkeit in der Gesellschaft beizutragen. Heute ist empirisch vielfach gesichert, nicht zuletzt durch die Studien zur *Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit* (vgl. z. B. Heitmeyer 2002 – 2011), dass es einen Zusammenhang von antidemokratischem Verhalten und dem Gefühl sozialer Exklusion gibt.

Zweitens: Kaum bekannt ist, dass zwei Protagonisten der (immer noch) in Fachkreisen mehrheitlich verpönten „Alten Richtung“ der Erwachsenenbildung, nämlich Heinrich Rickert – seit 1883 der Vorsitzende der „Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung“ – und Johannes Tews – deren langjähriger Generalsekretär – sich seit 1891 im „Verein zur Abwehr des Antisemitismus“⁴³ führend engagierten (Rickert bis zu seinem Tod 1902, Tews bis zur Auflösung des Vereins 1933), übrigens vor allem auf dem Weg der wissenschaftlichen Argumentation (vgl. Pehnke 2011). Eine auf Inklusion, Gleichberechtigung und Dialog zielende Bildungsintention ist dem Kampf gegen die Diskriminierung und Stigmatisierung der jüdischen Bevölkerung – oder ganz allgemein gesprochen: irgendeiner sozialen Gruppe – inhärent. Ein Hauptziel dabei, die Stärkung des sozialen Zusammenhalts, ist für die Demokratie unerlässlich. Es ist eine Aufgabe der Erwachsenenbildung, sich für sozialen Zusammenhalt im Sinne gesamtgesellschaftlicher Integration einzusetzen; darauf hat etwa kürzlich der Deutsche Volkshochschul-Verband im Zusammenhang mit Herausforderungen hingewiesen, die sich in der Migrationsgesellschaft mit Macht stellen (vgl. DVV 2017).

Drittens: Mit der Begründung der Demokratie als Staatsform in der Weimarer Republik trat die Bedeutung der Erwachsenenbildung besonders hervor. Zwar gab es in Kreisen der Weimarer Erwachsenenbildung mit Sicherheit Demokratiedefizite, dennoch ist die Aussage zu pauschal, dass die Demokratie damals schlicht ungeliebt gewesen sei, dass ein „offenes demokratisches Bildungssystem“ schlicht „noch nicht auf der Tagesordnung“ gestanden und die „Neue Richtung“ schlicht „nichtdemokratisches Denken“ gepflegt habe (Gieseke [1994], 5). Denn es muss auch festgestellt werden, dass es in der Erwachsenenbildung vielfältige Versuche gab, die Demokratie organisatorisch und methodisch zu befördern. Der Prototyp der Weimarer Methodik in der Erwachsenenbildung, die „Arbeitsgemeinschaft“ (vgl. z. B. Wunsch 1986) kann als Lernsetting aufgefasst werden, das Gleichberechtigung und Austausch „auf Augenhöhe“ signalisiert, damit der Demokratie gemäß ist. Eine Ausrichtung auf Demokratie lässt sich zudem z. B. daran ablesen, dass die freie Volkshochschule in der Weimarer Republik der Frau einen neuen öffentlichen Wirkungsraum eröffnete, sei es als Teilnehmerin, Dozentin oder Bildungsorganisatorin (vgl. Friedenthal-Haase 2002a), und dass etwa die Satzung des Landesverbandes der Volkshochschulen im Land Thüringen ein beispielhaftes Dokument innerverbandlicher Demokratie war; dass der Verband darüber hinaus mit seiner Zeitschrift den Dialog von Wissenschaft und Bildungspraxis pflegte, wobei auch die Teilnehmerperspektive zur Geltung kam (vgl. Friedenthal-Haase/Meilhammer 1999).

Diese Beispiele verdeutlichen, dass das Wirken der Weimarer Erwachsenenbildung zumindest unter anderem darauf ausgerichtet war, Demokratie zu einem Habitus werden zu lassen, zu einer *Lebensform* – was nach John Dewey bedeutet: „eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung“ [„a mode of associated living, of conjoint communicated experience“] (Dewey [1916] 1966, 87; deutsche Übersetzung zit. n. Oelkers 2011, 16). Demokratie zu einer Lebensform zu machen, ist nach wie vor eine hochaktuelle Aufgabe der Bildung (vgl. Oelkers 2011).

Explizite Demokratiebildung in der politischen Erwachsenenbildung

Demokratiefördernde Züge der Erwachsenenbildung können also in ihrer Geschichte immer wieder festgestellt werden, doch werden sie in ihrer jeweiligen Zeit nur teilweise ausformuliert und bleiben so des Öfteren mehr oder minder implizit. Ein politisches Anliegen der Erwachsenenbildung in dem Sinn, dass es zu ihrem Selbstverständnis gehört, die demokratische politische Urteils- und Teilhabefähigkeit zu stärken, ist zwar durchaus vorhanden,⁴ aber noch nicht systematisch ausformuliert. Dies ändert sich mit dem Entstehen der politischen Erwachsenenbildung, die sich in der Bundesrepublik Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg im Zuge eines demokratischen Wiederaufbaus entwickelt und den ausdrücklichen Auftrag hat, nach dem Desaster des Nationalsozialismus auf dem Wege der Bildung die Demokratie voranzubringen. Das „Lernziel Demokratie“ (Ziegler 1997), die „Demokratisierung des deutschen Lebens“ (Borinski 1969, 188) war Anliegen der westlichen Siegermächte, das sie im Rahmen ihrer Politik der *Re-education* verfolgten und unterstützten, so dass explizite Ansätze der Bildung zur Demokratie im Rahmen der Erwachsenenbildung entstanden. Besonders erwähnenswert dabei, als „das erste theoretische und didaktisch-methodische Konzept politischer Erwachsenenbildung“ (Hufer 2007, 305 f.), ist der Ansatz der „mitbürgerlichen Bildung“ des aus dem Exil zurückgekehrten Fritz Borinski (1954), der auf der Annahme beruht, dass die Demokratie „sich auf den Tugenden der freien Verantwortung, des Gemeinsinns, der Achtung vor dem Mitmenschen auf[baut]“ (ebd., 18), es daher die politische Aufgabe der Erwachsenenbildung ist, neben der Bildung „einer neuen weltoffenen und verantwortlichen Führerschicht“, „in der mitbürgerlichen Begegnung die Menschen und Gruppen zum realen Verständnis ihrer Gegensätze und ihrer Gemeinsamkeiten [zu führen]...“, sie immer wieder zur demokratischen Einheit integrieren [zu helfen]“ (ebd., 19). Dieses Konzept, später vielfach verkannt und herabgesetzt,⁵ verdiente eine neue Beachtung – möglicherweise auch eine neue Interpretation – im Hinblick auf die sozial und kulturell heterogene Gesellschaft von heute, die doch dringend einen Grundkonsens bei aller Verschiedenheit braucht. Eine wichtige Aufgabe der politischen Erwachsenenbildung liegt dabei darin, in Achtung und Dialog nach Austausch und Verständigung über das zu suchen, was die einzelnen Menschen und Gruppen voneinander trennt und miteinander verbindet.

Es kann hier nicht die Entwicklung der politischen Erwachsenenbildung in Deutschland in ihren verschiedenen zeitlichen Phasen und Strömungen nachgezeichnet werden; dies ist an anderer Stelle mehrfach erfolgt (vgl. z. B. Zeuner 2003, 71; 2010, 307; Hufer 2007, 305 ff.; 2016, 30 ff.). Es zeigt sich eine Vielzahl von aufeinander folgenden oder gleichzeitig miteinander konkurrierenden Ansätzen; gesellschaftliche und politische Entwicklungen finden ihren Niederschlag in entsprechenden Ausrichtungen der politischen Erwachsenenbildung, ihren Begründungen und ihrer Didaktik. Das Profil der politischen Erwachsenenbildungslandschaft ist – nicht anders als die Landschaft der Erwachsenenbildung insgesamt – plural und dynamisch; gemeinsam ist allen Ansätzen, dass ihre Grundlage „der Bezug zur Demokratie“ (Zeuner 2010, 307) ist. Konsens besteht auch dahingehend, dass es die Aufgabe der politi-

schen Erwachsenenbildung ist, „die Bevölkerung zu politischer Partizipation zu befähigen, was sowohl Wissen als auch Handlungsfähigkeit voraussetzt“ (ebd.).

Dissenslinien innerhalb der politischen Erwachsenenbildung, mindestens seit Ende der 1950er Jahre, entstehen aufgrund unterschiedlicher Annahmen über die normativen Grundlagen der politischen Erwachsenenbildung, und darauf aufbauend, über ihre Didaktik. Konzeptionen politischer Erwachsenenbildung folgen dabei typischerweise politischen Grundüberzeugungen, sind geradezu Ausdruck von diesen. Zwei prominente Streitpunkte seien erwähnt. Der erste entzündet sich an der Frage, wie das Verhältnis von Bürgerinnen und Bürgern in der Demokratie zu Autorität und wie das Verhältnis der politischen Erwachsenenbildung zum Staat sein sollte. So wird etwa der Konzeption der Mitbürgerlichkeit (Borinski 1954) oder der Auffassung, dass zu den Zielen der politischen Bildung „die Fähigkeit [gehöre], eine legitime Autorität anzuerkennen und ihr zu folgen“ (Rovan 1980, 22), unter den Leitbegriffen der Emanzipation und Kritik eine sich progressiv verstehende alternative Konzeption gegenübergestellt. Dabei wird der politischen Erwachsenenbildung die Funktion zugeschrieben, das „kritische Bewusstsein“ anzuregen und zu stärken (vgl. exemplarisch hierfür Tietgens 1969a, 59), „die Zivilcourage zum demokratisch begründeten Nein zu stärken, den individuellen Widerstand gegen ... resignierte oder indifferente Anpassung“ (Baukloh 1968, 117, im Orig. hervorgeh.). Der zweite Streitpunkt reicht in seinen Wurzeln zurück in die Zeit der Weimarer Republik und bezieht sich auf die Frage, ob die Erwachsenenbildung parteilich sein sollte oder gerade nicht. Konzeptionen, die in der Tradition der sog. neutralen Erwachsenenbildung stehen, betrachten kritisch die mit der Parteilichkeit eng verbundene Gefahr der vereinnahmenden Lenkung der Urteilsbildung bei kontrovers diskutierten Fragen in der pluralistischen Gesellschaft (vgl. Meilhammer 2008). Demgegenüber nehmen Vertreter der Parteilichkeit eine Position ein, die sich in der Tradition des Bildungsdenkens von Paulo Freire verorten lässt.⁶ Sie bestreiten, dass „das Bildungsziel der Mündigkeit ... das Geländer des Beutelsbacher Kontroversitätsgebots“ brauche (Ahlheim 2017, 29) und sehen erst in einer parteilich sich verstehenden politischen Erwachsenenbildung die Voraussetzung für „befreiendes Lernen“ (ebd.) gegeben.

Aktuelle Herausforderungen und Aufgaben

In der Gegenwart ist die Demokratiebildung vor neuartige Herausforderungen gestellt, die mit der Entwicklung der Digitalisierung und ihren manipulativen Möglichkeiten sowie (davon nicht unabhängig) mit einer veränderten Lage des politischen Systems und der Gesellschaft zusammenhängen. Prägnant sind dabei zu nennen:

- die Zeitdiagnose einer „*Postdemokratie*“, die ein Gemeinwesen kennzeichnet, in dem es zwar Wahlen gibt, aber PR-Experten die öffentliche Debatte kontrollieren, wohingegen die Mehrheit der Bevölkerung passiv, schweigend oder apathisch, allenfalls reaktiv ist (vgl. Crouch 2008, 10);
- die Zeitdiagnose einer „*Postfaktizität*“, die sich um die Themenbereiche „Fake News“, „alternative Fakten“, Desinformation und die Verbreitung von Halb- o-

der Viertelwahrheiten dreht (vgl. z. B. Russ-Mohl 2017; Schaal/Fleuß/Dumm 2017);

- die Zeitdiagnose einer *demokratiegefährdenden Digitalisierung*, die die Entwicklungen des postfaktischen Zeitalters zementiert und allgegenwärtig werden lässt. Das Internet ist zu einem Ort geworden, „dessen Entwicklungsdynamik eine Handvoll Konzerne bestimmen, die ohne hinreichende demokratische Kontrolle mächtiger sind als viele Staaten“ (Russ-Mohl 2017, 37). In der internetbasierten Berichterstattung werden Emotionen („gefällt mir“) häufig wichtiger als Faktentreue und Plausibilität (vgl. ebd., 39); der *confirmation bias* – die einseitige, ausschließliche Suche nach Informationen und Argumenten, die die eigene Meinung stützen (vgl. Wolf 2017, 05) – nimmt an Bedeutung zu; ja, ganze Themenbereiche, die für eine fundierte politische Urteilsbildung nötig wären, können ausgeblendet werden dank der Möglichkeit personalisierter Nachrichten aufs Smartphone, das möglicherweise zur einzigen Informationsquelle wird.

Diese Entwicklungen sind zu einer „neuen Normalität“ geworden, weshalb der Diskurs darüber nicht mehr „Frühwarnsystem für gravierende demokratische Fehlentwicklungen“ (Schaal/Fleuß/Dumm 2017, 38) sein kann. Die Gefahren für die Demokratie sind offensichtlich, und die Herausforderungen für die Bildung zur Demokratie (in jeglichem Lebensalter) immens.⁷ Wenn zudem Martha Nussbaums Analyse richtig ist, wonach auf der ganzen Welt die dringend benötigten, durch (geisteswissenschaftliche) Bildung zu entwickelnden Fähigkeiten für eine lebendige und respektvolle Gestaltung der Demokratie unterschätzt und vernachlässigt werden (vgl. Nussbaum 2012, 96), ist umso mehr dringender Handlungsbedarf geboten.

Für eine Erwachsenenbildung als Bildung zur Demokratie,⁸ ob nun als explizite politische Bildung oder aber als in andere ihrer Felder integrierte politische Bildung, ergeben sich somit neue Aufgaben. Die *Bildungspraxis* hat bereits, im Zusammenwirken mit der Wissenschaft, damit begonnen, neue didaktische Formate zu entwickeln, die auf zivilgesellschaftlichen Dialog, auf Nichtdiskriminierung und auf die Stärkung von Partizipation ausgerichtet sind. Beispiele sind das Argumentationstraining gegen Stammtischparolen (Hufer 2001; 2006), das Argumentationstraining gegen Politik(er)verdrossenheit (Boeser-Schnebel u. a. 2016), der „BürgerDialog“ als Beteiligungs- und Diskussionsformat für Großgruppen (vgl. Freigang/Rex 2017) und das „Dorfgespräch“ als neuen Ansatz handlungsorientierten Dialogs in ländlichen Kommunen über drängende Probleme des Zusammenlebens vor Ort (GIM 2018). Durch „leibhaftige“ Begegnung, die einen Kontrapunkt zur digitalisierten Medienwelt setzt, und durch den Austausch von (auch kontroversen) Positionen sollen ausgewogene Urteilsbildung, Verständnis für den Anderen und damit auch der Zusammenhalt in der Gesellschaft gefördert werden.⁹

Die *Wissenschaft von der (politischen) Erwachsenenbildung* steht in der Verantwortung, die Bildungspraxis bei ihrem Bemühen um Stärkung der zivilgesellschaftlichen Demokratie zu begleiten (z. B. durch Entwicklung innovativer Konzeptionen oder durch Evaluation bestehender Ansätze) und die Erforschung der Bildung zur Demokratie in ihren vielfältigen Facetten (z. B. was die Wissensbasis der Demokratie be-

trifft, vgl. Friedenthal-Haase 1996) und angesichts der aktuellen Problemlagen voranzutreiben, und zwar systematisch *und* historisch. Nicht zuletzt muss die Erwachsenenbildungswissenschaft, wenn sie sich als Kämpferin gegen Postdemokratie und Postfaktizität versteht, ihr eigenes Verhältnis zum Wahrheitsproblem klären¹⁰ und ihre theoretischen Annahmen mit diesem geklärten Verhältnis in Einklang bringen.

Last not least: Es ist unerlässlich, dass sich Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung zur Demokratie am gesellschaftlichen Diskurs über Demokratie beteiligen und auch bildungspolitisch (weiterhin) ihre Stimme erheben – zu wichtig ist ihr Anliegen, gerade auch in Zeiten neuartiger Bedrohungen der Demokratie.

Anmerkungen

- 1 Dies wird unter dem Stichwort „Ökonomisierung der Erwachsenen- und Weiterbildung“ in zahlreichen Beiträgen kritisiert, z. B. von Dobischat/Schurgatz 2012. Auch die Diskussion um „Employability“ (vgl. zuerst Europäische Kommission 1996, bes. 18 ff.) gehört in diesen Zusammenhang. Siehe auch den Beitrag von Schiller in diesem Heft.
- 2 So wird etwa im Deutschen Kaiserreich argumentiert, dass dem politischen Lernen eine stabilisierende Funktion für den Staat zukomme, ohne das Element der Kritik zu beachten (vgl. dazu ausführlicher Meilhammer 2000, 322 und passim).
- 3 Dem Verein gehörten in allererster Linie Nichtjuden an.
- 4 Zum Beispiel bei Eduard Weitsch, der in seiner Schrift „Zur Sozialisierung des Geistes“ ausdrücklich auf den Zusammenhang von Erwachsenenbildung und Demokratie verweist (vgl. Weitsch 1919, 12). Zur Frage der Urteilsbildung bei einzelnen Vertretern der Weimarer Erwachsenenbildung (vgl. ausführlicher Friedenthal-Haase 2002b, 111 ff.).
- 5 Insofern, als dem Ideal der Mitbürgerlichkeit bei Borinski abgesprochen wurde, einen Beitrag zur kritischen Bewusstseinsbildung leisten zu können (vgl. hierzu auch Hufer 2016, 31).
- 6 Paulo Freire hat sich in zahlreichen Schriften für Parteilichkeit der Bildungsarbeit ausgesprochen, da er hierin eine notwendige Voraussetzung dafür sah, befreiend anstatt unterdrückerisch zu wirken (vgl. Meilhammer 2008, 99; dort auch weitere Primär- und Sekundärbelege).
- 7 Siehe dazu auch den Beitrag von Kloubert in diesem Heft.
- 8 Siehe dazu auch Beitrag von Nierobisch in diesem Heft.
- 9 Siehe dazu auch die Beiträge von Dust und von Widmair in diesem Heft.
- 10 Siehe dazu auch den Beitrag von Schmidt in diesem Heft.

Literatur

- Ahlheim, Klaus (2017): Die Idee der Volkshochschule und die politische Gegenwart. In: Klemm, 10-29.
- Baukloh, Friedhelm (1968): Propaganda, Manipulation oder politische Bildung? In: Volkshochschule im Westen, (20), 3, 116-117.
- Boeser-Schnebel, Christian/Hufer, Klaus-Peter/Schnebel, Karin/Wenzel, Florian (2016): Politik wagen. Ein Argumentationstraining. Schwalbach/Ts.
- Borinski, Fritz (1954): Der Weg zum Mitbürger. Die politische Aufgabe der freien Erwachsenenbildung in Deutschland. Düsseldorf und Köln.
- Borinski, Fritz (1969): Von der demokratischen Umerziehung zur politischen Bildung. In: Gesellschaft, Politik, Erwachsenenbildung. Ausgewählte Aufsätze zur politischen Bildung

- und Erziehung von Fritz Borinski. Dokumente aus 4 Jahrzehnten. Hrsg. von Johannes Ehrhardt, Helmut Keim und Dietrich Urbach. Villingen, 187-191.
- Crouch, Colin (2008): Postdemokratie. Bonn.
- DVV (Deutscher Volkshochschul-Verband) (2017): Zusammenhalt durch Weiterbildung! Programm für ganzheitliche und gesamtgesellschaftliche Integration. Verabschiedet auf der DVV-Mitgliederversammlung in Bonn am 04.05.2017. Online abrufbar: www.dvv-vhs.de/fileadmin/user_upload/1_Startseite/Zusammenhalt_durch_Weiterbildung.pdf (23.03.2018).
- Dewey, John [1916] (1966): Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education. New York u. a.
- Dobischat, Rolf/Schurgatz, Robert (2012): Weiterbildung – Eine Domäne privatwirtschaftlicher Gestaltungsansprüche. In: Bauer, Ulrich/Bittlingmayer, Uwe H./Scherr, Albert (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden, 647-663.
- Dornseifer, Maria (1971): Die englische Residential Settlement-Bewegung und ihre Bedeutung in der Gegenwart. Ein Beitrag zur Geschichte der Erwachsenenbildung und Sozialarbeit. Osnabrück.
- Europäische Kommission, Generaldirektion Allgemeine und Berufliche Bildung und Jugend (1996): Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung: Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Luxemburg.
- Freigang, Lisa/Rex, Sascha (2017): Der BürgerDialog – Politische Bildung der Zukunft? In: Klemm, 125-136.
- Friedenthal-Haase, Martha (1996): The Knowledge-Base of Democracy. In: Jug, Jurij/Pöggeler, Franz (eds.): Democracy and Adult Education. Ideological Changes and Educational Consequences. Frankfurt a. M. u. a., 133-138.
- Friedenthal-Haase, Martha (2002): Eine andere Hochschule. Die Thüringer Volkshochschule als öffentlicher Wirkungsraum der Frau in der Weimarer Republik. In dies. 2002, 309-327.
- Friedenthal-Haase, Martha (2002a): ‚Urteilsfähigkeit‘ – eine historisch-systematische Untersuchung über Bildungsziele. In dies. 2002, 102-118.
- Friedenthal-Haase, Martha (Hrsg.) (2007): Evangelische Akademien in der DDR. Quellen und Untersuchungen zu Bildungsstätten zwischen Widerstand und Anpassung. Leipzig.
- Friedenthal-Haase, Martha/Meilhammer, Elisabeth (1999): Volkshochschule – Bewegung, Organisation, Kommunikation. Einleitung zum Nachdruck der „Blätter der Volkshochschule Thüringen“ (1919–1933). In: Dies. (Hrsg.): Blätter der Volkshochschule Thüringen (1919–1933). Bd. 1. Hildesheim u. a., XI–XLVIII.
- Gieseke, Wiltrud (1994): Der Erwachsenenpädagoge. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek, 282-313. Hier zitiert nach www.pedocs.de/volltexte/2010/1407/pdf/Der_ErwachsenenpaedagogeD_A.pdf (23.02.2018).
- GIM (Gesellschaftswissenschaftliches Institut München) (2018): Dorfgespräch! Also, WIR haben uns ja grade noch gefehlt. www.dorfgespraech.net/ (23.02.2018).
- Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.) (2002–2011): Deutsche Zustände. Frankfurt a.M.
- Hufer, Klaus-Peter (2001): Argumentationstraining gegen Stammtischparolen. Materialien und Anleitungen für Bildungsarbeit und Selbstlernen. 3. Aufl., Schwalbach/Ts.
- Hufer, Klaus-Peter (2006): Argumente am Stammtisch. Erfolgreich gegen Parolen, Palaver, Populismus. 2. Aufl., Bonn.
- Hufer, Klaus-Peter (2007): Politische Bildung in der Erwachsenenbildung. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. 2. Aufl., Bonn, 300-311.
- Hufer, Klaus-Peter (2016): Politische Erwachsenenbildung. Plädoyer für eine vernachlässigte Disziplin. Bonn.
- Keilhacker, Martin (1929): Das Universitäts-Ausdehnungs-Problem in Deutschland und Deutsch-Oesterreich, dargestellt auf Grund der bisherigen Entwicklung. Stuttgart.

- Klemm, Ulrich (Hrsg.) (2017): Die Idee der Volkshochschule und die politische Gegenwart. Hannover.
- Künzel, Klaus (1974): Universitätsausdehnung in England. Stuttgart.
- Lindner, Rolf (Hrsg.) (1997): „Wer in den Osten geht, geht in ein anderes Land“. Die Settlementbewegung in Berlin zwischen Kaiserreich und Weimarer Republik. Berlin.
- Meilhammer, Elisabeth (2000): Britische Vor-Bilder. Interkulturalität in der Erwachsenenbildung des Deutschen Kaiserreichs 1871 bis 1918. Köln u. a.
- Meilhammer, Elisabeth (2008): Neutralität als bildungstheoretisches Problem. Von der Meinungsabstinenz zur Meinungsgerechtigkeit. Paderborn u. a.
- Nussbaum, Martha C. (2012): Nicht für den Profit. Warum Demokratie Bildung braucht. Überlingen.
- Oelkers, Jürgen (2011): Bildung und Demokratie als Lebensform. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 61 (1), 14-22.
- Pehnke, Andreas (2011): Johannes Tews' über vier Dekaden währendes Engagement im Verein zur Abwehr des Antisemitismus. In: Ders. (Hrsg.): Johannes Tews (1860-1937). Vom 15-jährigen Dorfschullehrer zum Repräsentanten des Deutschen Lehrervereins. Studien über den liberalen Bildungspolitiker, Sozialpädagogen, Erwachsenenbildner und Kämpfer gegen den Antisemitismus. Beucha, 111-222.
- Rovan, Joseph (1980): Aktualität und Notwendigkeit politischer Bildung. In: Politische Erwachsenenbildung in Europa. Bonn, 15-27.
- Russ-Mohl, Stephan (2017): Die informierte Gesellschaft und ihre Feinde. Warum die Digitalisierung unsere Demokratie gefährdet. Köln.
- Schaal, Gary S./Fleuß, Dannica/Dumm, Sebastian (2017): Die Wahrheit über Postfaktizität. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, (67), 44/45, 31-38.
- Seitter, Wolfgang (2003): Geschichte der Erwachsenenbildung – eine Geschichte der Demokratie? In: Dewe/Wiesner/Wittpoth, 187-188.
- Seitter, Wolfgang (2007): Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung. 3., aktualis. u. erw. Aufl. Bielefeld.
- Tietgens, Hans (1969a): Politische Bildung und Bildungspolitik. In: Volkshochschule im Westen, (21), 2, 59-60.
- Tietgens, Hans (Hrsg.) (1969b): Erwachsenenbildung zwischen Romantik und Aufklärung. Dokumente zur Erwachsenenbildung der Weimarer Republik. Göttingen.
- Weitsch, Eduard (1919): Zur Sozialisierung des Geistes. Grundlagen und Richtlinien für die deutsche Volkshochschule. Jena.
- Wolf, Reinhard (2017): Die Selbstgefälligkeit der Intelligenz im Zeitalter des Populismus. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, (67), 44/45, 04-10.
- Wunsch, Albert (1986): Die Idee der „Arbeitsgemeinschaft“. Eine Untersuchung zur Erwachsenenbildung in der Weimarer Zeit. Köln.
- Zeuner, Christine (2003): Thesen zur politischen Erwachsenenbildung. In: Dewe/Wiesner/Wittpoth, 71-73.
- Zeuner, Christine (2006): Zwischen Widerstand und Anpassung: Perspektiven von Erwachsenenbildungseinrichtungen im Prozess der Modernisierung. In: Ludwig, Joachim/dies. (Hrsg.): Erwachsenenbildung 1990 – 2022. Entwicklungs- und Gestaltungsmöglichkeiten. Festschrift für Peter Faulstich zum 60. Geburtstag. Weinheim und München, 41-59.
- Zeuner, Christine (2010): Politische Erwachsenenbildung. Zielsetzungen, Aufgaben und Perspektiven. In: Hessische Blätter für Volksbildung, (60), 4, 305-314.
- Ziegler, Christl (1997): Lernziel Demokratie. Politische Frauenbildung in der britischen und amerikanischen Besatzungszone 1945 – 1949. Köln u. a.