

Rechtsextremismus als Herausforderung für Erwachsenenbildung: ein Plädoyer für eine disziplinäre Besinnung auf Aufklärung, Kritik- und Urteilsfähigkeit

Laura Schudoma

Zusammenfassung

Die neoliberale Gesellschaft und ihre Bedingungen scheinen mit Bezug auf autoritäre Dynamiken antidemokratische und rechtsextreme Einstellungen zu befördern. Kritisch diskutiert wird in diesem Beitrag, dass sich Erwachsenenbildung als Teil dieser Gesellschaft mehrheitlich diesen funktionalen Anforderungen anpasst, statt ihrer in der Tradition der Aufklärung gründenden Rolle gerecht zu werden, Reflexion zu ermöglichen und gemeinsam im Sinne einer immanenten Gesellschaftskritik Potenziale für Veränderungen zu finden.

Autoritarismus · Rechtsextremismus · Aufklärung · Kritik · Bildung



Rechtsextremismus als Herausforderung für Erwachsenenbildung: ein Plädoyer für eine disziplinäre Besinnung auf Aufklärung, Kritik- und Urteilsfähigkeit

Laura Schudoma

1. Einführung

Das Leben in einer Demokratie ist kein voraussetzungsloser Zustand. Sie ist „*die einzige politisch verfasste Gesellschaftsordnung, die gelernt werden muss*“ (Negt 2010, 13; H.i.O.). Die Demokratie selbst ist ein Ergebnis ihrer historisch-gesellschaftlichen Entwicklungszusammenhänge. Sie bedarf, um ihrer sozialen Gestalt, also einem gemeinschaftlich ausgehandelten Zusammenleben der Menschen, gerecht zu werden, gesellschaftlicher und politischer Teilhabe aller. Gegenwärtig gibt es die „Notwendigkeit einer ausgeprägten politischen Bildungsarbeit“, heißt es im Vorwort der repräsentativen *Leipziger Autoritarismus-Studie* (Decker, Kiess, Heller & Brähler 2024a, 7). Politische Bildung müsse „zur Stärkung politischer Teilhabe“ beitragen und „dabei ein realistisches Verständnis demokratischer Prozesse“ vermitteln (ebd.). Das dringende Urteil wird vor dem Hintergrund der Ergebnisse der Studie gefällt, denn „die Zustimmungswerte zur verfassungsmäßigen und zur gelebten Demokratie [sind] so niedrig wie seit Jahren nicht“ (ebd.). Die Studie befasst sich mit – auch latenten – antidemokratischen

und rechtsextremen Auffassungen innerhalb der Gesellschaft und ihrer Verhältnisse. Sie werden als Einstellungsmuster erfasst, „denen eine Projektion negativer gesellschaftlicher Entwicklungen sowie negativer Affekte auf eine Fremdgruppe zugrunde lieg[en]“ (Decker et al. 2024c, 60).

Das drückt sich in antisemitischen, rassistischen, sexistischen und klassistischen Überzeugungen aus und lässt sich auch gegenwärtig als ein Phänomen nachzeichnen, das sich durch alle Bevölkerungsschichten zieht: rechtsextreme Einstellungen, die in ihrer destruktiven Form augenfällig die Grenzen aufzeigen, „die für Lösungen der Gegenwartsherausforderungen bestehen“ (Decker et al. 2024b, 24). Diese Gegenwartsherausforderungen werden sichtbar in sich teilweise gegenseitig bedingenden globalen Krisen und nationalen wirtschaftlichen sowie gesellschaftlichen Herausforderungen. Außerdem verweisen die Studienergebnisse auf einen Zusammenhang von sozialer Ungleichheit, Ohnmachtsgefühlen, *subjektiven* Krisenerfahrungen, einer zunehmenden Bereitschaft zur Polarisierung – auch innerhalb einer stark emotionalisierten Öffentlichkeit (Hufer & Schudoma 2022) – und einer sinkenden Bereitschaft, Uneindeutigkeiten zu akzeptieren, sowie politischer und sozialräumlicher Deprivation (Decker et al. 2024b; Kiess, Dilling, Heller & Brähler 2024). Viele der Befragten erleben sich selbst und ein mögliches (politisches) Engagement als einflusslos, haben bisweilen das Gefühl, übergangen zu werden (Decker et al. 2024c, 73–76).¹

¹ Politische Deprivation meint eine Wahrnehmung, selbst keinen Einfluss auf die Politik ausüben zu können. Es geht also auch um eine Wahrnehmung von Handlungsfähigkeit bzw. Ohnmacht. Im Kontext sozialräumlicher Faktoren verweist Deprivation auch auf das Gefühl, abgehängt und benachteiligt zu werden. Das schließt auch objektiv vorhandene Ungleichheiten nicht aus (Kiess et al. 2024; Decker et al. 2024b).

Die Autor*innen der aktuellen *Mitte-Studie* erfassen in diesem Zusammenhang einen anwachsenden ‚Graubereich‘ der Ambivalenz und damit eine unbestreitbare Offenheit gegenüber antidemokratischen Einstellungen (Zick, Küpper, Mokros & Eden 2025a, 16–17). Im Kontext eines wahrnehmbaren Anstiegs der Zustimmung zu nationalchauvinistischen Aussagen, dem Wunsch nach nationaler Macht und Geltung und dem Einfluss neurechter, rechtsextremer Akteur*innen entsteht so ein heikles Potenzial der Mobilisierung und eine ernst zu nehmende Gefahr für die demokratische Gesellschaft (Hufer & Schudoma 2022).

So kommen die Autor*innen der *Autoritarismus-Studie* zu einer Schlussfolgerung, die auch für die Erwachsenenbildung Bedeutung entfaltet: „Mit Immanuel Kant gesprochen, leben wir nicht in einer aufgeklärten Gesellschaft [...]. Aber wir können dafür sorgen, dass wir die Bedingung für eine Aufklärung der Gesellschaft schaffen“ (Decker et al. 2024b, 24).

Welche Aufgabe und Rolle sollte Erwachsenenbildung in diesem Kontext zukommen? Historisch betrachtet hat sich Erwachsenenbildung von Beginn an Aufklärung und damit die Befähigung zu Kritik- und Urteilsfähigkeit sowie gesellschaftlicher Partizipation in ihrer Programmatik zur Aufgabe gemacht. Das Problem des Rechtsextremismus lässt sich allein durch Erwachsenenbildung jedoch nicht lösen, denn natürlich, so konstatiert Klaus Ahlheim, „ist Rechtsextremismus in erster Linie kein pädagogisches, sondern ein gesellschaftliches und politisches Problem“ (Ahlheim 2013, 54). Gleichwohl ist Erwachsenenbildung genau da herausgefordert, wo die „Ideologie der Ungleichheit“ (ebd.) den Prin-

zipien einer aufgeklärten und demokratischen Gesellschaft entgegensteht und wo sie Angebote schaffen muss, diese Zusammenhänge zu durchdringen. Deutlich wird so die Notwendigkeit einer Erwachsenenbildung, die den Widersprüchen der Aufklärung folgend das Erkenntnispotenzial der Gesellschaft im Kontext von Selbst- und Gesellschaftskritik begründet.

Schon länger manifestiert sich innerhalb der Disziplin der Eindruck, dass sich große Teile der Erwachsenenbildung von diesem genuinen Selbstverständnis entfernt haben (Ahlheim 2004; Zeuner 2010). Vorrang haben bildungsökonomische Konzepte, die auf Individualisierung und Konkurrenz beruhen. Das Ziel gesellschaftlicher Teilhabe, auf die eine Demokratie als Gesellschaftsform angewiesen ist, wird in weiten Teilen des disziplinären Konzepts lediglich „als ein rhetorisches Feigenblatt“ (Pabst & Zeuner 2021, 14) verwendet. So gerät die Perspektive solidarischer und demokratischer Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse in den Hintergrund (Eble 2021). Es entsteht der Eindruck, dass ihre weitestgehend programmatische Anpassung an ein gesellschaftliches System, das auf Funktionalisierung, Leistung und Wettbewerb setzt, um soziale Herausforderungen zu meistern, das Schaffen der Bedingungen einer aufgeklärten Gesellschaft eher noch erschwert. In den folgenden Ausführungen soll dieser Zusammenhang entfaltet werden. Dabei soll zunächst der Kontext des Rechtsextremismus als ein Phänomen der sog. ‚Mitte‘ der Gesellschaft geklärt werden, indem mit Bezug auf die *Leipziger Autoritarismus-Studie* und die *Mitte-Studie* rechtsextreme Einstellungen als Ausdruck eines

autoritären Syndroms begründet werden, das sich im Kontext einer neoliberalen Gesellschaftsordnung, in der auch Erwachsenenbildung agiert, entfaltet und auf den Zustand der Demokratie auswirkt. In diesem Zusammenhang wird ein notwendiger Bildungsauftrag von Erwachsenenbildung fokussiert, der zu stetiger Selbst- und Gesellschaftskritik ermutigt. Dabei soll verdeutlicht werden, dass diese Potenziale immer wieder begrenzt werden durch die (unreflektierte) disziplinäre Verstrickung innerhalb der sie bedingenden Strukturen. Mit einem abschließenden Blick auf die Praxis der Erwachsenenbildung wird deutlich, dass insbesondere politische Erwachsenenbildung Angebote schafft, die zu Kritik und Reflexion in den dargestellten Zusammenhängen anregen. Gleichzeitig soll sie einer Verantwortung gerecht werden, die auf unsicheren strukturellen Bedingungen fußt.

2. Rechtsextremismus: Ausdruck eines autoritären Syndroms

Historisch betrachtet gehen Demokratie und Erwachsenenbildung ein symbiotisches Verhältnis ein, vor allem im Hinblick auf Bildung und gesellschaftliche Partizipation (Zeuner 2010, 169). „Bildungsinteressen Erwachsener, die über die individuelle Aneignung von Wissen hinausgingen, waren in der Regel verbunden mit politischen Emanzipationsbestrebungen, die ohne die Ideen der Aufklärung nicht denkbar wären“ (ebd.). Es stellt sich also die Frage, wie sich Erwachsenenbildung, wenn sie sich „als Teil von Demokratisierungsprozessen und als Ort öffentlicher Verständigung“ begreifen möchte, „in diesem von der Zunah-

me von rechtspopulistischen Einstellungen geprägten gesellschaftlichen Klima verorten soll“ (Bremer 2018, 34). Ihre Perspektive ist das Individuum in der Gesellschaft. Deshalb ist es notwendig, Rechtsextremismus als Einstellungsmuster und als Ausdruck eines autoritären Syndroms zu verstehen. Die Erkenntnis, dass rechtsextreme Einstellungen und autoritäre Dynamiken als inhärentes Problem der Gesellschaft zu beurteilen sind, führt dazu, dass auch Erwachsenenbildung sich als Bestandteil der Zivilgesellschaft verstehen muss – und zwar genau dortwo sie dazu beitragen kann, diese Dynamiken zu hinterfragen. Denn das Subjekt kann nach Urteilsfähigkeit und Mündigkeit streben und gleichzeitig auch den Wunsch nach Sicherheit, Eindeutigkeit, Anpassung und Unterwerfung entwickeln.

Rechtsextremismus ist zu definieren als

„ein Einstellungsmuster, dessen verbindendes Kennzeichen Ungleichwertigkeitsvorstellungen darstellen. Diese äußern sich im politischen Bereich in der Affinität zu diktatorischen Regierungsformen, chauvinistischen Einstellungen und einer Verharmlosung bzw. Rechtfertigung des Nationalsozialismus. Im sozialen Bereich sind sie gekennzeichnet durch antisemitische, fremdenfeindliche und sozialdarwinistische Einstellungen“ (Decker & Brähler 2006, 20).

Bis heute gelten diese sechs Dimensionen der Ungleichwertigkeit als relevant. Sie zeigen sich zum einen in der „Aggression und Abwertung bestimmter Bevölkerungsgruppen“ und zum anderen in der „Präferenz von antidemokratischen politischen Strukturen“ (Decker et al. 2024c, 33); dabei müssen nicht alle Dimensionen gleich stark ausgeprägt

sein. Die aggressive Abwertungsbereitschaft und der Hass gegenüber Gruppen, die als ‚fremd‘, ‚anders‘ oder ‚abweichend‘ wahrgenommen werden, verweisen gleichzeitig auf gesellschaftliche Widersprüche und Konflikte, auf deren Grund die Abwertung gedeihen kann. Sichtbar wird sie in der Muslimfeindschaft, im Antiziganismus, Antifeminismus, Sexismus, in der Transfeindschaft und im Antisemitismus, in der Gewaltbereitschaft und Gewaltakzeptanz (ebd.).

Damit grenzt sich die Definition der Einstellungsforschung ab von der durchaus umstrittenen Extremismustheorie, die u. a. auf der „basale[n] Annahme einer präzisen Trennschärfe zwischen ‚demokratisch‘ und ‚extremistisch‘“ beruht (Virchow 2016, 15), und der Idee, Rechtsextremismus sei lediglich als eine „substanzielle Gegnerschaft“ zur freiheitlichen demokratischen Grundordnung (fdGO) zu erfassen (Salzborn 2015, 18). Ein so definierter Rechtsextremismus vernachlässigt die Notwendigkeit, seine weltanschaulichen Strukturen „und ihre dynamischen Veränderungen, auch in ihren Bezügen zur politischen Mitte, hinreichend zu analysieren oder zu reflektieren“ (ebd., 18–19).

Durch das Augenmerk auf den Rechtsextremismus als Einstellungsmuster eröffnet sich für die Erwachsenenbildung eine Möglichkeit, ihn als ein Phänomen zu untersuchen, dessen Bedingungen sich in der Gesellschaft selbst finden, in der auch sie agiert:

„[D]er Rechtsextremismus [entsteht] in mittelbarer und unmittelbarer Beziehung zu den Wert- und Normorientierungen, den Meinungen, Überzeugungen, Erfahrungen, Krisen und Konflikten in der Mitte der Gesellschaft, entsteht mitunter in ihr und wird im schlimmsten Fall von der Mitte als Gegenmodell zur Demokratie toleriert, gerechtfertigt oder sogar bevorzugt“ (Zick & Mokros 2023, 53).

Die angesprochene ‚Mitte‘ meint folglich nicht das Zentrum eines von Extremen an den Rändern ausgehenden politischen Spektrums, sondern die gesamte Bevölkerung und damit auch die Menschen, die theoretisch vermittelnd und stabilisierend in die Demokratie wirken können (Zick et al., 2025a), also die Adressat*innen von Erwachsenenbildung. Dabei sollte beachtet werden, dass bereits über die latente Zustimmung zu antidemokratischen Aussagen ein Potenzial für autoritäre Mobilisierung erfasst wird (Decker et al. 2024a). Dieses kann sich insbesondere in (subjektiven) Krisenerfahrungen und gesellschaftlichen Konflikten noch stärker entfalten. Schon die teilweisen Zustimmungen zu Ideen der Ungleichwertigkeit können antidemokratisches Denken befördern.

Das Autoritarismus-Konzept geht zurück auf Arbeiten der Kritischen Theorie und wurzelt in der Autoritarismusforschung und Antisemitismusanalyse.² Es erfasst die Psychologie des Individuums im Kontext ihrer gesell-

2 Insbesondere auf die Studien von Theodor W. Adorno, Else Frenkel-Brunswik und ihrer Arbeitsgruppe zum „autoritären Charakter“ und über „das potentiell faschistische Individuum“ (Adorno 1996 [1950], 1; H.i.O.) sowie die Genese des Vorurteils: „Die Untersuchungen [...] waren an der Hypothese orientiert, daß die politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Überzeugungen eines Individuums häufig ein umfassendes und kohärentes, gleichsam durch eine ‚Mentalität‘ oder einen ‚Geist‘ zusammengehaltenes Denkmuster bilden, und daß dieses Denkmuster Ausdruck verborgener Züge der individuellen Charakterstruktur ist“ (ebd.). Bekannt wurde die so ermittelte „F-Skala“ (ebd., 81–84).

schaftlichen Bedingungen und ermöglicht es auch heute noch, sowohl rechtsextreme Einstellungen in der Bevölkerung zu ermitteln, Vorurteile in ihrer psychodynamischen Beschaffenheit zu erforschen als auch jene gesellschaftlichen Bedingungen nachzuvollziehen, die diese Einstellungen und Vorurteile begünstigen und befördern. Rechtsextreme Einstellungen lassen sich so als Ausdruck eines autoritären Syndroms verstehen (Decker & Brähler 2006). Es umfasst drei „somasochistische“ Dimensionen (autoritäre Aggression, autoritäre Unterwerfung, Konventionalismus) und zwei „Fetischdimensionen“ (Aberglaube und Verschwörungsmentalität) (Decker et al. 2024c, 34). Der Bezug zum Somasochismus geht auf die Arbeiten Erich Fromms zurück und zeigt sich als eine latente Sehnsucht nach Autorität und Gruppenidentität sowie in der Lust der Unterwerfung, selbst bei demokratischer Selbstverortung (Decker et al. 2024a, 9). In den aktuellen Untersuchungen werden die Dimensionen u. a. nachvollziehbar in einer gewissen Ambiguitätsintoleranz und einer Affinität zur Esoterik. Beides beschreibt die Neigung, „Widersprüche und Unklarheiten nicht aushalten zu können oder projektiv nach außen zu verlagern, um ein Kontrollempfinden aufrechtzuerhalten bzw. zurückzugewinnen“ (Decker et al. 2024c, 34). Als sozialpsychologische Reaktionen sind sie geeignet, die „antidemokratisch-destruktiven Ressentiments und Bewegungen“ (ebd.) in Form der Abwertung anderer und dem Wunsch nach Eindeutigkeit und Kontrolle innerhalb der sie bedingenden Zustände zu erklären. Mit dem fortschreitenden gesellschaftlichen Wandel wird es schwieriger, zu bestimmen,

welche gesellschaftlichen Umstände und Einflüsse solcherart autoritäre Dynamiken und rechtsextreme Einstellungen hervorbringen. Die Menschen bewegen sich heute in umfangreicheren sozialen Zusammenhängen und einer Welt, die immer komplexer wird (Kiess et al. 2024, 101). Feststellbar sind aber insbesondere sozioökonomische Einflussfaktoren, die rechtsextreme Einstellungen erklären können:

„Dazu zählen beispielsweise steigende Ungleichheit, der Wandel der Arbeitswelt und Arbeitslosigkeit, sozialräumliche Kontextfaktoren, das Gefühl, ‚abgehängt‘ zu sein (oder abgehängt zu werden), objektive und subjektive (gefühlte) sowie gruppenbezogene und individuelle Deprivation“ (ebd.). Dabei hat sich der gesellschaftlich dominante Neoliberalismus zu einer Sozialphilosophie entwickelt: Wettbewerb, Leistung und Konkurrenz erscheinen als – alternativlose – Lösung der sozialen Probleme der Gesellschaft. Und auch heute, so konstatieren die Autor*innen der *Leipziger Autoritarismus-Studie*, richten sich die autoritäre Aggression und der Hass gegen die Menschen und Gruppen, „die schwach oder abweichend erscheinen“ (Decker et al. 2024b, 11), sei es gegen Juden*Jüdinnen, Migrant*innen, Sinti und Roma oder Homosexuelle. Sie stellen diesbezüglich fest,

„dass die Autorität, mit der die Menschen in Deutschland identifiziert sind, die Größe und Macht der ‚nationalen Wirtschaft‘ ist [...]. Auch deshalb ist wahrscheinlich seit einigen Jahren der Wunsch nach einem autoritären Führer in der Regel niedriger, als es die Aggressionen sind. Der Fetischismus bietet einen Zugang zur autoritären

Dynamik, deren gesellschaftliches Zentrum im Wesentlichen von der Ökonomie bestimmt ist“ (ebd., 12).

Lange hat die neoliberale Leistungsgesellschaft den Menschen Wohlstand, das Recht auf Selbstverwirklichung und Freiheit versprochen. Erwachsenenbildung hat hier mit bildungsökonomischen Ansätzen, die diesen Versprechen dienen sollen, einen Anschluss gefunden. Mittlerweile ist dieser „implizite Gesellschaftsvertrag“ brüchig geworden, was zu Verunsicherungen führt (Groß, Hövermann & Nickel 2023, 243). Dennoch prägen Kosten-Nutzen-Relationen und betriebswirtschaftliche Kategorien heute alle Lebenszusammenhänge der Gesellschaft und damit das vorherrschende Denken vieler Menschen (Negt 2012, 172–174). Die aktuelle *Mitte-Studie* beschreibt mit dem Konzept der „Marktförmigkeit“ die „subjektive[...] Unterwerfung und Ausrichtung des Individuums unter beziehungsweise nach unternehmerischen Leitbildern“ (Nickel, Groß & Kamigan 2025, 218). Diese Leitbilder sind an Erfolg und Wettbewerb orientiert und „zentrales Element libertär- oder flexibel-autoritärer Weltanschauung“ (ebd.). Die Menschen, die man dieser Gruppe zuordnen kann, verabsolutieren den Freiheitsbegriff. Das führt zur Infragestellung von Fakten, zu Ressentiments gegen Minderheiten und ‚Eliten‘ sowie zu einer Skepsis gegenüber der liberalen Demokratie. Jede Form der Einschränkung individuellen Verhaltens wird dementsprechend abgewehrt (Amlinger & Nachtwey, 2022). Das hat ein individualisiertes und konkurrenzbasierendes Menschenbild zur Folge, das sich mit der Betonung ‚Individuum vor Gesellschaft‘ und dem Prinzip ‚Wettbewerb vor

Solidarität‘ beschreiben lässt (Nickel et al. 2025, 218).

In Folge dieser das gesellschaftliche Klima prägenden Ansichten und Erfahrungen konstatiert Wilhelm Heitmeyer das Erstarken eines „autoritären Nationalradikalismus“ (Heitmeyer & Piorkowski 2023), der sich aus dem Zusammenwirken von autoritärem Kapitalismus, sozialen Desintegrationsprozessen und politischer Demokratieentleerung ergibt. Dabei werden das ‚Deutsch-Sein‘ zum zentralen Identitätsanker und Schwächere verachtet (ebd.). Diese Einschätzung findet wiederum Widerhall in der Zustimmung zu Etabliertenvorrechten, so ein Ergebnis der *Mitte-Studie* (Mokros & Zick 2023, 162). Die Autor*innen der *Autoritarismus-Studie* heben hervor, dass „Ausländerfeindlichkeit [...] ein bundesweit geteiltes Ressentiment“ sei (Decker et al. 2024c, 89). Sie stellen dabei fest, dass sich wirtschaftliche Ungleichheit besonders begünstigend auf die Ausländerfeindlichkeit auswirkt (Kiess et al. 2024, 121). Hervorzuheben ist allerdings auch, und das deutet auf eine gewisse Widersprüchlichkeit hin, dass – je mehr es zum Wachsen einer prekarierten Unterschicht kam – bereits die potenzielle *Möglichkeit* eines gesellschaftlichen Abstiegs rechtsextreme Einstellungen stärkt, auch bei den Gruppen, die nicht direkt betroffen sind: Die Abstiegsdrohung ‚strahlt‘ in die Mittelschicht ‚ab‘ (Decker, Weißmann, Kiess & Brähler 2010, 146).

„Arbeitslosigkeit sowie – für einzelne Subdimensionen – Bildung und Erwerbsklasse helfen zwar, die Verbreitung rechtsextremer Einstellungen aufzuklären, andere Faktoren – wie etwa das individuelle Haushaltseinkommen – wirken sich jedoch

nicht spürbar aus. Viel stärker ist hingegen der Einfluss subjektiver Deprivationserfahrungen und dabei insbesondere das Gefühl, dass es Deutschland insgesamt wirtschaftlich schlecht gehen würde“ (Kiess et al. 2024, 123).

Untergangsszenarien rechtsextremer und -populistischer Akteur*innen finden in diesem Gefühl das Mobilisierungspotenzial (ebd.).

So werden sowohl (vermeintliche) Verlierer*innen als auch Verteidiger*innen der neoliberalen Leistungsgesellschaft und Konkurrenz anfällig für autoritäre Aggression, indem sie den scheinbaren Ausweg aus der Alternativlosigkeit ihrer Verhältnisse in der Schuld anderer suchen. Damit ist das Sündenbock-Prinzip erfüllt. Der Weg führt dabei über die starke Betonung der Konventionen der eigenen Gruppe im Verhältnis zu einem äußeren Gegner: „Die Welt wird in klare Ordnung gebracht, Indifferenz und Uneindeutigkeit werden vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Entwicklung nicht akzeptiert“ (Decker et al. 2024c, 93). Die multiplen gesellschaftlichen Herausforderungen werden als Bedrohung wahrgenommen und eine kritisch-konstruktive, rationale Durchdringung der Verhältnisse erschwert: In den rechtsextremen Einstellungsmustern und Vorurteilen organisieren sich „die härtesten Widerstände gegen Erfahrung und Wissen“ (Negt 2010, 419).

Die hier umrissenen Zusammenhänge ergeben ein Bild der gegenwärtigen Demokratie, deren Werte und Ideen grundsätzlich hochgeschätzt werden (Eden, Sandal-Onal, Zick & Ackermann 2025), während Zweifel an ihrer Leistungsfähigkeit wachsen, was besonders an den (subjektiven) Benachteiligungserfahrungen deutlich wird.

In dieser subjektiven Wahrnehmung sinkt die praktische Überzeugung gleicher Rechte für alle und gedeihen chauvinistische Einstellungen. Die Unzufriedenheit mit der Demokratie verweist schließlich auch auf die Frage nach Öffentlichkeit und den Möglichkeiten der Erfahrung von Teilhabe als Element gelebter Demokratie (Hufer & Schudoma 2022). Die Erkenntnisse zu Ohnmacht und (gefühlter) Benachteiligung sind ein Hinweis auf die Notwendigkeit der Befähigung, sowohl individuelle als auch kollektive Interessen zunächst zu erkennen, auszudrücken und dann auch durchsetzen zu können, ohne dabei die Schuld in einem vermeintlich ‚Anderen‘ zu suchen. Hier findet sich der wichtige Ausgangspunkt für Erwachsenenbildung, ihrer gesellschaftlichen Aufgabe gerecht zu werden und den sozialpsychologischen Reaktionsmustern der Ablehnung von Uneindeutigkeit, Überhöhung des Eigenen und Abwertung des ‚Anderen‘ Orientierung und Reflexionsräume entgegenzusetzen.

3. Erwachsenenbildung in aufklärerischer Tradition: Kritik und Überschreitung

Bereits Theodor W. Adorno stellt fest, dass die „Funktion“ der Erwachsenenbildung „die *Aufklärung*“ ist (1956, zit. n. Becker 1975, 17; H.i.O.). Sie soll, „ohne sich viel einschüchtern zu lassen, die brennenden, die kontroversen Themen angreifen“ (ebd.). Das beginnt bei dem Versuch, „die Menschen zur Einsicht ins Wesentliche der gegenwärtigen Gesellschaft zu bringen, ihnen die realen

gesellschaftlichen Machtverhältnisse, Abhängigkeiten und Prozesse zu zeigen, denen sie unterworfen sind“ (ebd.). In diesem Kontext sind die Erkenntnisse der beiden zitierten Studien besonders bedeutsam, weil sie einen Maßstab bilden, an dem der gegenwärtige Zustand der Gesellschaft zu bemessen ist. Gleichzeitig klingt in Adornos Aufforderung etwas an, das bis heute nicht an Relevanz verloren hat: Eine Erwachsenenbildung, die ihren Auftrag, aber auch ihre Bedeutung innerhalb widersprüchlicher, divergierender (bildungspolitischer) Bedingungen und Anforderungen beweisen muss. Dabei, so betont Adorno, und so wird es im Kontext rechtsextremer und antidemokratischer Disruptionen in der Gesellschaft entscheidend, darf Erwachsenenbildung „nicht versuchen, etwas wie Bildungsersatz zu liefern“ (ebd., 16). Vor dem Hintergrund einer wachsenden Normalisierung antidemokratischer und rechtsextremer Aussagen muss es ihre selbstverständliche kritische Bildungsaufgabe bleiben, es dem Menschen zu ermöglichen, sich selbst und seine gesellschaftlichen Bedingungen kritisch zu hinterfragen, Potenziale sozialer und demokratischer Veränderung zu erkennen und damit die Grundlage für eine aufgeklärte Gesellschaft autonomer Subjekte zu schaffen: die „Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen“ (Adorno 2008 [1966], 93).

Auch Erwachsenenbildung ist als ein Teil von Gesellschaft in deren Widersprüchlichkeit gebunden. Sie ist – „als Ausdruck ihrer Geschichte und ihres Selbstverständnisses“ (Zeuner 2008, 535) – geprägt durch eine Dichotomie von Widerstand und Anpassung, Emanzipation und Kompensation. Histo-

risch lässt sich aber nachzeichnen, dass „Aufklärung und Emanzipation der Individuen und der Gesellschaft als Ziel der Erwachsenenbildung [...] immer umstritten [waren]“ (ebd.). Nach dem Zweiten Weltkrieg fokussierten zwar in Westdeutschland Konzepte wie Fritz Borinskis *Der Weg zum Mitbürger* (1954) auf die Demokratie und ihre Herausforderungen: Erwachsenenbildung sollte „stark und sicher gegen die Mächte der Vermassung“ machen (ebd., 16). Insbesondere politische Bildung sollte der Bewusstseinsbildung dienen. Doch die im Zuge der Entwicklung globaler wirtschaftlicher Verhältnisse angestrebten Leitlinien der Modernisierung und Qualifizierung verschoben diesen Fokus, und ein „utilitaristischer bzw. instrumenteller Qualifikationsbegriff“ (Zeuner 2010, 535) erhielt innerhalb der Erwachsenenbildung seine zentrale Bedeutung; ein Lernen, das sich über die gesamte Lebensspanne und als Antwort auf die zu erwartende Qualifizierung vollziehen soll. Das unterstützt die Identifikation der Adressat*innen mit dem System, das über Anpassung und Leistung Freiheit und Wohlstand verspricht. Eine Identifizierung mit Kritik, Emanzipation und Mündigkeit verliert in diesem Zusammenhang an Bedeutung. Selbst wenn Ansätze bestanden oder bestehen, emanzipatorische Interessen im Kontext von Qualifizierung zu fördern, lässt sich heute konstatieren, dass die kritische Idee der Bewusstseinsbildung (auch im Kontext der (post-)industriellen Gesellschaft) programmatisch kaum noch eine Rolle spielt:

„In der Erwachsenenbildungswissenschaft wird diese politische Begründung der Erwachsenenbildung im Sinne einer historisierenden Legitimationsfigur zwar akzep-

tiert, aber nicht als aktuelle Begründung anerkannt. – Im Gegenteil, der politische, kritische Auftrag der Erwachsenenbildung wird als idealistische Sozialromantik abgetan und in einer modernen Wissensgesellschaft als überholt bezeichnet“ (Zeuner 2010, 170).

Vertritt Erwachsenenbildung ein solches affirmatives, gesellschaftlich funktionales Selbstverständnis, kann sie sich ihrer Verantwortung als orientierender Bestandteil der Demokratie entziehen, der darin bestünde, kritisch und bildungstheoretisch begründete Antworten auf die Konflikte zu finden, die die Gesellschaft derzeit prägen. Klaus Ahlheim konstatiert, viele Erwachsenenpädagog*innen gefielen sich „in der Pose des politisch neutralen und vermeintlich gerade deshalb Professionellen, in der Attitüde des Geläuterten, der – realitätskonform und -tüchtig zugleich – den utopieverhangenen Veränderungsideen der viel geschmähten sogenannten 68er längst den Abschied gegeben hat“ (2004, 30). So ergibt sich die Erwachsenenbildung einer „mehrfähigkeit[n], affirmative[n], dem Status quo verfallene[n] und utopielose[n] politische[n] Resignationsstimmung“ (ebd.). Mit Blick in den wissenschaftlichen Erwachsenenbildungsdiskurs und seine affirmative Wende zeigt sich für Ahlheim deutlich, dass sich Erwachsenenbildung „weitgehend zu einer Nebensparte der Betriebswirtschaft entwickelt“ hat (Ahlheim 2007a, 32). Ludwig Pongratz diagnostiziert für die Erwachsenenbildung eine „selbstgewählte[...] Dienstfertigkeit“ (2003, 7), da sie ihre Relevanz von der „seismographischen Sensibilität“ (ebd.) abhängig macht, um ihre Inhalte und Methoden „in den jeweils vorherrschenden politischen, sozialen und ökonomischen

Erwartungshorizont einzubinden“ (ebd.). Das „Regime des lebenslangen Lernens“ (Pongratz 2010, 10) stellt seiner Einschätzung nach den Versuch dar, Menschen unter Kontrolle zu nehmen. Und Horst Siebert stellt schließlich fest, dass der „Vernunft- und Bildungsoptimismus der Aufklärung [...] kaum noch eine bildungspraktische Relevanz“ habe (2018, 85). Sowohl Aufklärung als auch Bildung haben es also schwer (Faulstich 2011, 157).

In aufklärerischer Tradition stehen auch Begriffe wie Emanzipation und Kritik, die gegenwärtig eher als Leitidee einer alternativen Erwachsenenbildung (bspw. im Kontext Sozialer Bewegungen) und der (kritischen) politischen Bildung verortet werden können (Chehata, Eis, Lösch, Schäfer, Schmitt, Thimmel, Trumann & Wohnig 2024). Und auch dort, wo Emanzipation und Kritik einen Aspekt des Selbstverständnisses ausmachen, bedarf es schließlich im Sinne der Erwachsenenbildung inhärenten Dichotomie von Widerstand und Anpassung radikaler Kritikfähigkeit; auch für die Disziplin selbst:

„Einige Teile der Erwachsenenbildung verstehen sich zwar einem emanzipatorischen Bildungsverständnis verbunden, aber nur selten werden die eigenen Verstrickungen mit Macht und Herrschaft selbstkritisch überprüft und noch seltener steckt dahinter eine radikale Kritik im Sinne kritischer Theorien. Emanzipatorische Kritik ist demnach nicht notwendigerweise herrschaftsüberwindend angelegt“ (Holzer 2021, 44).

Erwachsenenbildung müsste sich der politischen Dimension ihrer Rolle, ihrer Bedingungen und Abhängigkeiten tatsächlich bewusst werden. In diesem Kontext lässt

sich erklären, dass trotz der (historisch legitimierbaren) programmatischen Bezüge von Aufklärung, Gesellschaft, Demokratie und als deren Bestandteil Teilhabe das Thema ‚Rechtsextremismus‘ in der Disziplin eher eine randständige Position einnimmt. Helmut Bremer verortet ihm einen festen Platz, wenn auch „nicht ganz oben auf der Agenda“ in der *politischen* Erwachsenenbildung (2018, 33). Dort wird vereinzelt auch das widersprüchliche Verhältnis von Rechtsextremismus, der neoliberalen Verwertungslogik und Erwachsenenbildung, das in den gesellschaftlichen Bedingungen seinen Ausdruck findet, explizit in den Blick genommen: „Statt Subjekte souverän werden zu lassen, sollen sie Leistung erbringen. [...] Das ist der Stoff des Sozialdarwinismus“ (Hufer 2011, 184).

Klaus Ahlheim und Klaus-Peter Hufer, die explizit die Thematik ‚Rechtsextremismus‘ in der Erwachsenenbildung bearbeiten, beziehen sich dabei in kritischer Perspektive auf die Aufklärung und erkennen in der Hegemonie der neoliberalen Verhältnisse ein rückläufiges Moment, das sich in den destruktiven, menschenfeindlichen Einstellungen und dem Gefühl von Ohnmacht zeigt. Ahlheim betont – und in diesem Sinne wird deutlich, dass er die Bedingungen des Rechtsextremismus in der Gesellschaft verortet –, dass die Vorurteilsbereitschaft des Einzelnen neben Sozialisation und Erziehung „stets auch eine ökonomische Ursache“ hat,

„und genau durch die wird es so scheinplausibel und virulent. Denn vorurteilsvolle Ethnisierung ist einerseits eine fatale, aber erklärbare Abwehrreaktion, ein Kompensationsversuch der ‚Beherrschten‘, der

ganz normalen Leute, der von den Wirkungen des Globalisierungsprozesses Irritierten, Betroffenen, Gebeutelten, denen allenthalben sozialer Abstieg, prekäre Arbeitsverhältnisse und Arbeitslosigkeit drohen“ (Ahlheim 2018, 619–620).

Eine Erwachsenenbildung, die dieser Überforderung begegnen will, hat also sowohl Selbst- als auch Gesellschaftsreflexion zum Ziel: Es geht um die „Fähigkeit, Beziehungen zwischen den Menschen und den Verhältnissen herzustellen, orientierende Zusammenhänge zu stiften“ (Negt 2010, 207). Weder Rechtsextremist*innen noch Demokrat*innen werden als solche geboren, beides ist abhängig von biographischer Erfahrung, von Lern-, Erziehungs- und Sozialisationsprozessen. Das zu vermittelnde Wissen, das dem Menschen Orientierung verschaffen soll in der Komplexität der Verhältnisse, bedarf dabei der „Rückbeziehung auf den eigenen Lebenszusammenhang“ (ebd., 208). Wenn das Subjekt fähig ist, sich selbst und seine Lebensumstände in ein gesellschaftlich gewordenes Verhältnis zu setzen und zu verstehen, besteht die Möglichkeit, nicht ‚den Anderen‘ herabzusetzen und verantwortlich zu machen für die eigenen Erfahrungen, sondern über die Erkenntnis den Mut zur Gestaltung der eigenen Verhältnisse zu erfahren. Denn „Wissen und Erkenntnis rühren an jenen utopischen ‚Kern‘ in der aufklärungsresistenten psychischen Struktur, der trotz aller Deformation zumindest ahnt, dass die Welt zu erkennen und zu gestalten allemal besser ist als bloßes Erleiden“ (Ahlheim 2013, 86–87). Gleichzeitig – und auch das kann Erwachsenenbildung schaffen – braucht es einen Raum, in dem ge-

fühlte oder tatsächliche Bedrohungen ihren Ausdruck finden dürfen, um sie kritisch bearbeiten zu können.

Den Widersprüchen der Aufklärung folgend kann Erwachsenenbildung nur in der Kritik gesellschaftlicher Bedingungen und der (Leid-)Erfahrungen beginnen, die das Subjekt gegebenenfalls darin einschränken, vernünftig zu urteilen und Gesellschaft im Sinne einer an den Menschenrechten orientierten Demokratie und der eigenen Entfaltungsmöglichkeiten zu gestalten. „Radikale Gesellschaftskritik – und dementsprechend kritische Erwachsenenbildung – richtet ihr Augenmerk auf grundlegende Strukturen, d.h. auf gesellschaftlich produzierte Unterdrückungs- und Ausbeutungsmechanismen, die Armut, Ungleichheit etc. hervorbringen“ (Holzer 2025, 55). Eine solche Erwachsenenbildung zielt darauf, den Menschen zu befähigen, aus der Gesellschaftskritik heraus einen Anspruch auf Veränderung abzuleiten und Ideen zu einem guten gemeinsamen Leben zu entwickeln. – Also in gesellschaftlich begrenzten Denkhorizonten das „Potenzial der Überschreitung“ zu finden (Holzer 2022, o.S.).

Ist Erwachsenenbildung diese Verstrickung bewusst, kann sie – verstanden als ‚Unterbrechung‘, als bewusste Abkehr und Kritik des eigenen Selbstverständnisses, das verstrickt ist in die Verwertungsinteressen der Gesellschaft (Pongratz 2010, 10–11) – die Voraussetzungen schaffen für das Denken in Alternativen. Gesellschaftliche Entwicklungen sind von Menschen gemacht und damit auch veränderbar. „Insbesondere kapitalistische Verhältnisse und deren angeblich notwendige Bedingungen und Erfordernisse berufen sich auf eine Unvermeidbarkeit von Ent-

wicklungen und ihre Unhintergebarkeit“ (Holzer 2021, 43). Soziale Herausforderungen können gerade dann Angst machen, und hier setzen rechtsextreme Positionen an. Sie können aber gleichwohl in ihrer Kritik den „Blick für mögliches Anderes“ sensibilisieren und für „befreiungsorientierte Utopien produktiv werden“ (Holzer 2022). Im Kontext der vermeintlichen Alternativlosigkeit und Begrenzungen des Denkens und Sprechens in gesellschaftlichen und sozialen Zusammenhängen muss also zunächst einmal „das Bewusstsein der Gestaltbarkeit und damit Veränderbarkeit überhaupt genährt werden“ (ebd.) – das spekulative „Was wäre, wenn“ und das phantasievolle so tun „als ob“ (ebd.) können in der kritischen Begleitung der Erwachsenenbildung genau die Stellen sichtbar machen, wo sich Menschen selbst einengen und begrenzen: „Erforderlich ist eine Sichtbarmachung von gesellschaftlich und ökonomisch erzeugten ‚Selbsttäuschungen‘“ (ebd.). Das bedeutet auch, dass das überschreitende Denken selbst auf seine Systemverhaftung fortwährend kritisch befragt werden muss (ebd.).

Auch Wut, Unbehagen und Ohnmacht können Anlass sein, „über die damit assoziierte Kritik am Gegebenen und dem daraus möglicherweise resultierenden Gestaltungswillen“ (Trumann 2017, 51) neue solidarische Denk- und Handlungsräume zu schaffen. Erwachsenenbildung muss sich darüber bewusst sein, dass Menschen häufig auch begrenzt sind durch das Gefühl oder die Unterstellung, nicht befähigt oder befugt zu sein. In selbst gewählten Handlungszusammenhängen innerhalb der Gesellschaft können „Alltagsutopien“ gegenüber dem

zunächst Abstrakten und Großen einen „Emanzipationsraum“ schaffen, in dem „die kleinen politischen Visionen des Alltags“ (ebd., 52–54) gebettet sind auf Kritik und zu gesellschaftlicher Weiterentwicklung beitragen können. Es entsteht ein öffentlicher, partizipativer Raum, der weder Verwertungs- noch Konsuminteressen unterliegt, sondern dazu dient, dass Menschen angstfrei Perspektiven austauschen können und über ‚den Anderen‘ ins Nachdenken kommen (Hufer & Schudoma 2022, 140–141). Hilfreich sind für Ahlheim Denkmethoden, Wissen und Orientierung, also auch rationale Aufklärung als Aufgabe von Erwachsenenbildung. Er spricht von erklärendem Wissen, das zur Orientierung und Ambiguitätstoleranz der Individuen beiträgt (Ahlheim 2008, 106). „Ich-Identität, Erkenntnis und Wissen gehören zusammen. [...] Verfügung über die Welt (auch gedankliche) statt Ausgeliefertsein, zu durchschauen und nach Möglichkeiten des Handelns Ausschau zu halten“ (Ahlheim 2011, 145). Ähnlich beschreibt Oskar Negt (2010) die Notwendigkeit von Orientierungswissen, das eines inhaltlich gesetzten Kanons entbehrt. Es ist durch das exemplarische Prinzip charakterisiert, das individuelle Erfahrung und Interessen, mit Blick auf das Ganze der Gesellschaft und die historische Entwicklung der Verhältnisse verbindet und Bewusstsein bildet. Individuelle Erfahrung wird in ein Wissen über das Eingebundensein in gesellschaftliche Zusammenhänge übersetzt und allgemeine Verhältnisse werden verständlich (ebd., 222–223). Verstehbar wird auch, welche Rolle die Menschen selbst innerhalb dieser Verhältnisse einnehmen und wo sie Teil daran haben, diese unreflektiert zu reproduzieren. Aufgabe

von Erwachsenenbildung ist es also, Wissen durch kritische Reflexivität zu ermöglichen. Eine so verstandene Erwachsenenbildung kann zur Aufklärung der Gesellschaft beitragen, wenn sie die Menschen darin unterstützt, die Kernideen der Aufklärung weiterzuverfolgen, die sie einschränkenden Bedingungen kritisch zu reflektieren und Gesellschaft fundamental demokratisch zu gestalten. Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit als Ergebnis kritischer Aneignung und Reflexion des Zusammenhangs von Selbst und Gesellschaft zielt außerdem auf Solidaritätsfähigkeit im Sinne derer, die der Selbst- und Mitbestimmung noch nicht fähig sind (Klafki 1990). Sie kann als innerer Widerstand gegen die einfache Versuchung von Rechtsextremismus dienen.

4. Eine vielfältige Praxis gesellschaftskritischer Erwachsenenbildung: Chancen und Begrenzungen

Die Grenzen einer erkenntnisorientierten, aufklärerischen Erwachsenenbildung sind gesetzt bei Menschen mit einem geschlossenen rechtsextremen Welt- und Menschenbild, dort, wo „einfache Antworten statt komplizierter Denkprozesse, Vor-Urteile [...] statt Urteile, Abwehr statt Realitätswahrnehmung, Aggression statt Empathie“ gelten (Ahlheim 2008, 18). Erwachsenenbildung lebt von der Freiwilligkeit, der Teilnehmendenorientierung und dem Sich-Auseinandersetzen-*Wollen*. „Die Annahme, manifeste und militante Rechtsextreme würden eine Bildungsveranstaltung besuchen, um sich

vom Gegenteil ihrer Haltung überzeugen zu lassen, ist absurd“ (Hufer 2013, 171). Vorurteile sind dementsprechend „Lernbarrieren“, also „bequemes Nicht-denken-Müssen und Nicht-denken-Wollen“ (Ahlheim 2007b, 8). Die Aufklärung bedarf dem „Mut zur Erkenntnis“ der Lernenden (Ahlheim 2008). Daher ist insbesondere das beschriebene Vor- und Umfeld der Ungleichwertigkeitsideologie, die ‚Mitte‘ der Gesellschaft, in den Blick zu nehmen, wo Abwertungsmuster und Vorurteile bestehen, aber wo aufklärerische Bildung doch noch die Chance hat, Einstellungen zu verändern (Ahlheim 2008; Hufer 2019). Menschen also, die in ihrer Überzeugung schwanken und offen sind für politische Bildung, sich mehr davon wünschen (Zick, Mokros & Küpper 2025b, 94–95).³

„Missverständlich in der öffentlichen Diskussion ist [...], dass ein geschlossen rechtsextremes Weltbild oft verwechselt wird mit rechtsextremen Einstellungen: Während erstgenanntes in sich homogen strukturiert ist, keinerlei Widersprüche zulässt und alle politischen Fragen gemäß rechtsextremer Grundeinstellungen beantwortet, basiert letztgenanntes auf einem Konglomerat aus Positionen und Einstellungen, die teilweise eben auch nicht als rechtsextrem klassifiziert werden können und ist, zumindest prinzipiell, noch revidierbar und wenigstens partiell für Fakten und Argumente zugänglich“ (Salzborn 2015, 20).

Über eine gewohnte *Komm-Struktur* hinaus sind neue Ideen zu Orten und Räumen hilfreich, in denen eine solche Erwachse-

nenbildung stattfinden kann, als eine weitreichendere Ergänzung einer *Geb-Struktur* und aufsuchender Bildungsarbeit und die Erweiterung von Gelegenheiten: „Politische Bildung kann Arenen dort schaffen, wo der Bedarf nach Auseinandersetzung aufkommt: im Betrieb, in Vereinen, im Schrebergarten, [...] bei der Stadtplanung, am Büdchen“ (Becker 2025, 80; Trumann 2017).

Catrin Opheys und Helmut Bremer plädieren dafür, im Kontext gesellschaftlicher Verunsicherung und dem Gefühl, nicht zur Teilhabe befähigt zu sein, also auch dem Gefühl der Deprivation, einen Blick auf die „heterogenen lebensweltspezifischen Motive“ und realen (politischen) Erfahrungen zu entwickeln, die auf „einer spezifischen, von sozialer Ungleichheit geprägten Alltagspraxis“ beruhen (2022, 53–55). Die Heterogenität von Adressat*innengruppen und ihrer lebensweltlichen Erfahrungen bildet den Hintergrund, vor dem Einstellungen und Zustimmungen eingeordnet und verstanden werden müssen. Eine aufklärerische Erwachsenenbildung setzt dabei die rote Linie, wo Ungleichwertigkeitsideologie beginnt (Bremer 2018; Hufer & Schudoma 2022).

Im Hinblick auf die Handlungsfelder der Erwachsenenbildung ist die Praxis der politischen Bildung der Bereich, in dem der Rechtsextremismus eine größere Rolle spielt, auch wenn es sicherlich der Anspruch einer Erwachsenenbildung in aufklärerischer Tradition sein sollte, sich der politischen Dimension ihrer gesellschaftlichen Aufgabe gewahr zu werden, um solche ‚inhaltlichen Grenzen‘

3 „61% fordern ‚mehr politische Bildung‘“, gut 23% stimmen dem teilweise zu. Mit 51% ist die Mehrheit bereit, selbst etwas gegen den Rechtsextremismus zu tun. Ein Viertel ist unentschlossen“ (Zick et al. 2025b, 94–96).

zu überwinden. Fritz Borinski nannte dies das „politische Bildungsprinzip“ (1968, 34). „Die Erwachsenenbildung muß, wenn sie real in die Gesellschaft wirken will, immer auch politisch bilden“ (ebd., 29).

Die Praxis der politischen Bildung zeichnet sich durch eine Vielfalt aus, die sich aus der Trägerpluralität und dem Engagement zivilgesellschaftlicher Lernräume ergibt. Dabei herrscht der grundsätzliche Tenor, dass politische Bildung „Kontinuität und institutionelle Sicherheit“ sowie „Raum und Zeit“ braucht (Hufer & Trumann 2023, 30). Politische Bildung erfährt ihre Bedeutung aber häufig in ihrer Aufgabe als „gesellschaftspolitische Feuerwehr“ und als „Blitzbude zur Vermittlung von Werten“ (Ahlheim 2013, 9–10), während eine zuverlässige Finanzierung und verlässliche Rahmenbedingungen fehlen (ebd., 7; Bundesausschuss für politische Bildung 2025) und insbesondere zivilgesellschaftliche Bildungsprojekte durch rechtsextreme Akteur*innen angegriffen werden (exemplarisch zuletzt der Antrag der AfD auf das Einstellen der Finanzierung der Amadeu Antonio Stiftung). Die Begegnung mit anderen Menschen und Perspektiven macht Demokratie erlebbar. Die zentrale Zielgruppe politischer Bildung gegen Rechtsextremismus sind allerdings nach wie vor junge Menschen, es herrscht ein „generelle[r] Mangel an Bildungs- und Präventionsangeboten für ältere Bevölkerungsgruppen“, z. B. in der „Arbeitswelt als zentrale[m] Lebensbereich“ (Allmendinger & Venohr 2016, 148–149). Eine *Erwachsenenbildung* gegen Rechtsextremismus lässt sich innerhalb der historisch-politischen Bildung, der Frage nach aktuellen Entwicklungen und Erscheinungsformen des Rechtsextremis-

mus, zu der Entstehung und den Funktionen von Vorurteilen und Diskriminierungen, der Menschenrechts- und Demokratieverziehung sowie Schulungen für Multiplikator*innen und Empowerment verorten (ebd., 146). In die Formate des handelnden Umgangs mit sog. Stammtischparolen werden viele dieser Aspekte integriert, die gesellschaftliche Herkunft des Vorurteils kritisch diskutiert sowie Perspektiven für den demokratischen Streit eröffnet (Hufer 2019; Boeser-Schnebel, Hufer, Schnebel & Wenzel 2016). Damit problematisieren sie rechtsextreme Einstellungen in der ‚Mitte‘ der Gesellschaft.

Jedoch lässt sich die Wirkung gesellschaftskritischer und politischer Erwachsenenbildung nur schwer abbilden (kritisch dazu: Hufer 2018). Vor gut 20 Jahren schafften Klaus Ahlheim und Bardo Heger mit einer empirischen Untersuchung den Eindruck einer umfangreichen und vielfältigen Praxis politischer Erwachsenenbildung (2006). Über in biographieorientierten Interviews gewonnene „Bildungsgeschichten“ konnten sie die zentrale Bedeutung politischer Erwachsenenbildung für politisches Interesse und gesellschaftliches Engagement herausstellen (Ahlheim & Heger 2006, 188–223). Klaus-Peter Hufer und Jana Trumann (2023) stellen in ihrer Untersuchung über die Bildungsarbeit gegen Rechtsextremismus heraus, dass „Angebote politischer Erwachsenenbildung [...] für politisches Lernen und Handeln wertvolle Impulse geben [können]. Benannt wurden im Kern die Erweiterung der Reflexions- und Handlungsfähigkeit“ (ebd., 29). Sie erkennen außerdem, dass

„Langzeitseminare oftmals eine größere Wirkung als kurze Veranstaltungen wie Vorträge [haben]. Gesichert ist, dass vor-

handene Einstellungen (z. B. gegen Rechts-
extremismus und Rassismus) durch die
gemeinsame Diskussion und Reflexion in
der Seminargruppe bestätigt und gefestigt
werden können“ (ebd.).

Christine Zeuner und Antje Pabst (2023)
stellen fest, dass die Teilnahme an ‚Bildungs-
urlaub‘ zu vertieftem politischem Wissen und
der Erkenntnis politischer, ökonomischer
und sozialer Zusammenhänge beiträgt. Das
erweitert den Horizont und auch die Toleranz
(ebd., 419–464) und macht deutlich, dass ne-
ben der Notwendigkeit von neuen Ideen zu
Zugängen und Angebotsformen, Veranstal-
tungen, die der Vorstellung folgen, dass Bil-
dungsprozesse Zeit und Raum bedürfen, ihre
Bedeutung behalten. Es zeigt sich, dass die Er-
kenntnisse aus der Praxis die oben entfalteten
theoretischen Annahmen unterstützen.

5. Fazit

Erwachsenenbildung bekräftigt den Men-
schen im Denken, wenn sie die dargestellten
Perspektiven und Zusammenhänge ernst-
haft und selbstkritisch reflektiert, sich ihres
historischen Selbstverständnisses und ihrer
Rolle in einer Gesellschaft bewusst wird und
darauf verwiesen ist, die für die Subjekte
wirksamen Bedingungen kritisch zu hinter-
fragen. Sie verschafft Orientierung durch Zu-
sammenhänge und vermittelt verschiedene
Perspektiven, um den sozialpsychologischen
Reaktionen wie Abwehr, Abwertung und
Ambiguitätsintoleranz entgegenzuwirken;
sie nimmt lebens- und alltagsweltliche Erfah-
rungen ernst und hilft, diese an die Verhält-
nisse rückzubinden, auf denen sie beruhen.

So erhält individuelle Erfahrung einen kollek-
tiven, solidarisierenden Rahmen. Sie befähigt
zu Kritik und Utopie, um neue, erweiterte
Denkräume zu eröffnen, die auf die Möglich-
keit der Veränderung und die Aufklärung der
Gesellschaft zielen. Das bedeutet auch, dass
sie gerade dort, wo es um Qualifizierung und
Funktionalität geht, immer wieder Räume
schaffen muss, in denen sich die Lernenden
mit Gesellschaft und ihrer eigenen Rolle in-
nerhalb der Verhältnisse offen und kritisch
auseinandersetzen können. Um dem zu ent-
sprechen, muss auch Erwachsenenbildung in
all ihren Facetten sich stets kritisch selbst hin-
terfragen: „Um ihrer Aktualität zu genügen,
um sich in die eigenen, wahrhaft ungeahnten
Chancen überhaupt hereinzufinden, bedarf
die Erwachsenenbildung, als Erziehung zur
Kritik, auch der rücksichtslosesten Selbstkri-
tik“ (Adorno 1956, zit. n. Becker 1975, 18).
Dabei geht es auch für die Handelnden in der
Erwachsenenbildung immer wieder darum,
die eigene Haltung und das eigene Selbst-
verständnis fortwährend zu reflektieren und
sich selbst dahingehend zu befragen, wie sie
sich im Kontext gesellschaftlicher Verhält-
nisse positionieren. Ein Anspruch, der sich
im Zusammenhang mit Rechtsextremismus
aus der disziplinären Geschichte selbst ergibt
(Schmidt 2012).

Gelingt es der Erwachsenenbildung in ihren
theoretischen Konzeptionen und prakti-
schen Angeboten Gesellschafts- und Herr-
schaftskritik zum Ausgangspunkt ihrer Über-
legungen zu machen, kann sie dazu beitragen,
die Bedingungen für eine Aufklärung der Ge-
sellschaft zu schaffen. Die Sozialpsychologie
des Vorurteils, seine „Genese und Funktion“
(Ahlheim 2007a, 8) verweisen darauf, dass

eine präventive und intervenierende Erwachsenenbildung in Bezug auf Rechtsextremismus eben jene Verhältnisse beleuchten muss, in denen Leistung, Konkurrenz und Härte zu Abwertung und Aggression führen. Wird Rechtsextremismus nicht nur als politisches Problem verstanden, kann Erwachsenenbildung mit dem Wissen über autoritäre Dynamiken und rechtsextreme Einstellungen subjektiven Erfahrungen begegnen und helfen, sie zu kontextualisieren und zu durchdringen.

Die Aufklärung der Gesellschaft bleibt gerade dann vorrangiges Ziel einer in diesem Sinne kritischen Erwachsenenbildung, wenn die der Aufklärung inhärente Dialektik ernst genommen wird. Unbestritten bleibt dann, „daß die Freiheit in der Gesellschaft vom aufklärenden Denken unabtrennbar ist“ (Horkheimer & Adorno 2008 [1969], 3).

Literatur

Adorno, Theodor W. (2008[1966]). Erziehung nach Auschwitz. In ders. Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969. 21. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 88–104.

Adorno, Theodor W. (1956). Aufklärung ohne Phrasen. In Hellmut Becker (1975). Weiterbildung. Aufklärung – Praxis – Theorie 1956-1974. Stuttgart: Ernst Klett, 15–18.

Adorno, Theodor W. (1996[1950]). Studien zum autoritären Charakter. 2. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Ahlheim, Klaus (2018). Rechter Radikalismus als Herausforderung für die Pädago-

gik. In Armin Bernhard; Lutz Rothmel & Manuel Rühle (Hrsg.). Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Neuausgabe. Weinheim: Beltz, 616–627.

Ahlheim, Klaus (2013). Rechtsextremismus – Ethnozentrismus – Politische Bildung. Hannover: Offizin.

Ahlheim, Klaus (2011). Sarrazin und der Extremismus der Mitte. Empirische Analysen und pädagogische Reflexionen. Hannover: Offizin.

Ahlheim, Klaus (2008). Mut zur Erkenntnis. Über das Subjekt politischer Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Ahlheim, Klaus (2007a). Ungleichheit und Anpassung. Zur Kritik der aktuellen Bildungsdebatte. Hannover: Offizin.

Ahlheim, Klaus (Hrsg.) (2007b). Die Gewalt des Vorurteils. Eine Textsammlung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Ahlheim, Klaus (2004). Mit dem Vorrang der Wissensvermittlung wird die Autonomie der Lernenden letztlich ernst genommen als in manchen modernen Konzepten. In Klaus-Peter Hufer; Kerstin Pohl & Imke Scheurich (Hrsg.). Positionen der politischen Bildung 2. Ein Interviewbuch zur außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 18–35.

Ahlheim, Klaus & Heger, Bardo (2006). Wirklichkeit und Wirkung politischer Erwachsenenbildung. Eine empirische Untersuchung in Nordrhein-Westfalen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Allmendinger, Björn & Venohr, Kai (2016). Rechtsextremismusprävention in der politischen Erwachsenenbildung. In Klaus-Peter

- Hufer & Dirk Lange (Hrsg.). Handbuch Politische Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 141–152.
- Amlinger, Carolin & Nachtwey, Oliver (2022). Gekränkte Freiheit. Aspekte des Libertären Autoritarismus. Berlin: Suhrkamp.
- Becker, Helle (2025). Wir müssen reden. Ratschläge für politische Bildung in schwierigen Zeiten. In Hessische Blätter für Volksbildung, 75 (2), 76–82.
- Boeser-Schnebel, Christian; Hufer, Klaus-Peter; Schnebel, Karin & Wenzel, Florian (2016). Politik wagen. Ein Argumentationstraining. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Borinski, Fritz (1968). Erwachsenenbildung als Theorie und Praxis politischer Bildung. In Claus Ritters (Hrsg.). Theorien der Erwachsenenbildung. Weinheim: Julius Beltz, 27–43.
- Borinski, Fritz (1954). Der Weg zum Mitbürger. Die politische Aufgabe der freien Erwachsenenbildung in Deutschland. Düsseldorf u. a.: Eugen Diederichs.
- Bremer, Helmut (2018). Wie umgehen mit „rechts“? Verschiebung politischer Koordinaten und die „roten Linien“ in der politischen Bildung. In weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 25 (2), 32–35.
- Bundesausschuss für politische Bildung (Hrsg.) (2025). Förderung. Journal für politische Bildung, 15 (3). Frankfurt a. M.: Wochenschau.
- Chehata, Yasmine; Eis, Andreas; Lösch, Bettina; Schäfer, Stefan; Schmitt, Sophie; Thimmel, Andreas; Trumann, Jana & Wohnig, Alexander (Hrsg.) (2024). Handbuch kritische politische Bildung. Frankfurt a. M.: Wochenschau.
- Decker, Oliver; Kiess, Johannes; Heller, Ayline & Brähler, Elmar (Hrsg.) (2024a). Vereint im Ressentiment. Autoritäre Dynamiken und rechtsextreme Einstellungen. Leipziger Autoritarismus Studie 2024. Gießen: Psychosozialverlag.
- Decker, Oliver; Kiess, Johannes; Heller, Ayline & Brähler, Elmar (2024b). Vereint im Ressentiment: Autoritäre Dynamiken und rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2024. In dies. Vereint im Ressentiment. Autoritäre Dynamiken und rechtsextreme Einstellungen. Leipziger Autoritarismus Studie 2024. Gießen: Psychosozialverlag, 9–26.
- Decker Oliver; Kiess, Johannes; Heller, Ayline & Brähler, Elmar (2024c). Die Leipziger Autoritarismus-Studie 2024: Methoden, Ergebnisse und Langzeitverlauf. In dies. Vereint im Ressentiment. Autoritäre Dynamiken und rechtsextreme Einstellungen. Leipziger Autoritarismus Studie 2024. Gießen: Psychosozialverlag, 29–99.
- Decker, Oliver & Brähler, Elmar (2006). Vom Rand zur Mitte. Rechtsextreme Einstellungen und ihre Einflussfaktoren in Deutschland. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Decker, Oliver; Weißmann, Marliese; Kiess, Johannes & Brähler, Elmar (Hrsg.) (2010). Die Mitte in der Krise. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2010. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.
- Eble, Lukas (2021). Solidarität als widerständige Beziehungsweise und kritisches Prinzip emanzipativer Bildung. In Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung, 4 (2), 112–134.
- Eden, Marco; Sandal-Önal, Elif; Zick, Andreas & Ackermann, Kathrin (2025). Demokratievorstellungen und Demokratie-

- wahrnehmung in der Mitte. In Andreas Zick; Beate Küpper; Nico Mokros & Marco Eden (Hrsg.). *Die angespannte Mitte Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2024/25*. Bonn: Dietz, 180–204.
- Faulstich, Peter (2011). *Aufklärung, Wissenschaft und lebensentfaltende Bildung. Geschichte und Gegenwart einer großen Hoffnung der Moderne*. Bielefeld: Transcript.
- Groß, Eva; Hövermann, Andreas & Nickel, Amelie (2023). *Entsicherte Marktförmigkeit als Treiber eines libertären Autoritarismus*. In Andreas Zick; Beate Küpper & Nico Mokros (Hrsg.). *Die distanzierte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23*. Bonn: Dietz, 243–257.
- Heitmeyer, Wilhelm & Piorkowski, Christoph D. (2023). „Autoritärer Nationalradikalismus“. Der Soziologe Wilhelm Heitmeyer über Hintergründe der Wahlerfolge und des Umfragehochs der AfD seit dem Sommer 2023. In *Deutschland Archiv*. Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/themen/deutschland-archiv/522277/autoritaerer-nationalradikalismus/> [24.11.2025].
- Holzer, Daniela (2025). *Kritische Erwachsenenbildung*. In Martin Allespach; Bernd Käßlinger & Jana Wienberg. (Hrsg.). *Handbuch Betriebliche Weiterbildung. Kritischemanzipatorische Ansätze in Theorie und Praxis*. Frankfurt a.M.: Bund-Verlag, 52–64.
- Holzer, Daniela (2022). *Andere Zukünfte denken können? Wege utopischer Überschreitung*. In *Außerschulische Bildung* 54(2). <https://fachzeitschrift.adb.de/andere-zukuenfte-denken-koennen/> [24.11.2025].
- Holzer, Daniela (2021). *Negation und Utopie: Momente politischer Kritik*. In Silke Schreiber-Barsch; Melanie Benz-Gydat; Sabine Schmidt-Lauff; Antje Pabst; Katja Petersen & Katja Schmidt (Hrsg.). *Erwachsenenbildung als kritische Utopie? Diskussionen um Mündigkeit, Gerechtigkeit und Verantwortung*. Frankfurt a.M.: Wochenschau, 42–54.
- Horkheimer, Max & Adorno, Theodor W. (2008 [1969]). *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. 17. Aufl. Frankfurt a.M.: S. Fischer.
- Hufer, Klaus-Peter (2019). *Argumente am Stammtisch. Erfolgreich gegen Parolen, Palaver und Populismus*. 8. vollst. überarb. u. akt. Aufl. Frankfurt a.M.: Wochenschau.
- Hufer, Klaus-Peter (2018). *Wirkungslose Wirkungsforschung? Rückblick und Ausblick*. In *Journal für politische Bildung*, 8(3), 10–14.
- Hufer, Klaus-Peter (2013). „Nicht flüchten, sondern standhalten“. *Rechtsextreme Störungen und Reaktionsmöglichkeiten in Veranstaltungen der politischen Bildung*. In Stefan Glaser & Thomas Pfeiffer (Hrsg.). *Erlebniswelt Rechtsextremismus: Menschenverachtung mit Unterhaltungswert. Hintergründe – Methoden – Praxis der Prävention*. 3. überarb. u. erg. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 158–173.
- Hufer, Klaus-Peter (2011). *Bildung gegen Rechtsextremismus*. In Gudrun Hentges & Bettina Lösch (Hrsg.). *Die Vermessung der sozialen Welt. Neoliberalismus – extreme Rechte – Migration im Fokus der Debatte*. Wiesbaden: VS Verlag, 175–186.
- Hufer, Klaus-Peter & Schudoma, Laura (2022). *Die Neue Rechte und die rote Linie*. Weinheim: Beltz.

- Hufer, Klaus-Peter & Trumann, Jana (2023). Wirkung politischer Erwachsenenbildung: Präventionsmöglichkeiten am Beispiel der Bildungsarbeit gegen Rechtsextremismus. (CoRE-NRW Kurzgutachten, 6). Bonn: BICC.
- Kiess, Johannes; Dilling, Marius; Heller, Ayline & Brähler, Elmar (2024). Soziale Ungleichheit, Deprivation, sozialräumlicher Kontext und rechtsextreme Einstellung. In Oliver Decker; Johannes Kiess; Ayline Heller, & Elmar Brähler (Hrsg.). Vereint im Ressentiment. Autoritäre Dynamiken und rechtsextreme Einstellungen. Leipziger Autoritarismus Studie 2024. Gießen: Psychosozialverlag, 101–131.
- Klafki, Wolfgang (1990). Abschied von der Aufklärung? Grundzüge eines bildungstheoretischen Gegenentwurfs. In Heinz-Hermann Krüger (Hrsg.). Abschied von der Aufklärung. Perspektiven der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, 91–104.
- Mokros, Nico & Zick, Andreas (2023). Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit zwischen Krisen- und Konfliktbewältigung. In Andreas Zick; Beate Küpper & Nico Mokros (Hrsg.). Die distanzierte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23. Bonn: Dietz, 149–184.
- Negt, Oskar (2012). Nur noch Utopien sind realistisch. Politische Interventionen. Göttingen: Steidl.
- Negt, Oskar (2010). Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform. Göttingen: Steidl.
- Nickel, Amelie; Groß, Eva & Kammigan, Ilka (2025). Libertär-autoritäre Versuchungen der Gegenwart – eine Brücke in den Rechtsextremismus? In Andreas Zick; Beate Küpper; Nico Mokros & Marco Eden (Hrsg.). Die angespannte Mitte Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2024/25. Bonn: Dietz, 214–225.
- Opheys, Catrin & Bremer, Helmut (2022). Proteste gegen die „Corona-Politik“ und das politische Feld. Die Notwendigkeit ungleichheitssensibler Zugänge in der politischen Erwachsenenbildung. In Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, 15 (46), 53–63.
- Pabst, Antje & Zeuner, Christine (2021). Befunde – Standpunkte – Problemstellungen. Eine Einführung. In dies. (Hrsg.). „Fünf Tage sind einfach viel zu wenig.“ Bildungszeit und Bildungsfreistellung in der Diskussion. Frankfurt a.M.: Wochenschau, 9–34.
- Pongratz, Ludwig A. (2010). Kritische Erwachsenenbildung. Analysen und Anstöße. Wiesbaden: VS Verlag.
- Pongratz, Ludwig A. (2003). Zeitgeistsurfer. Beiträge zur Kritik der Erwachsenenbildung. <https://d-nb.info/1104858738/34> [24.11.2025].
- Salzborn, Samuel (2015). Rechtsextremismus. Erscheinungsformen und Erklärungsansätze. 2. akt. u. erw. Aufl. Baden-Baden: Nomos.
- Schmidt, Katja (2012). Erwachsenenbildung im Nationalsozialismus. In Christine Zeuner (Hrsg.). Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet Erwachsenenbildung. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Siebert, Horst (2018). Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland. In

- Rudolf Tippelt & Aiga von Hippel (Hrsg.). Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 6. überarb. u. akt. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, 59–88.
- Trumann, Jana (2017). Utopien und Lernen im Alltag. In Helmut Bremer & Michaela Kuhnhenne (Hrsg.). Utopien und Bildung. Düsseldorf: Hans Böckler Stiftung, 51–61.
- Virchow, Fabian (2016). ‚Rechtsextremismus‘: Begriffe – Forschungsfelder – Kontroversen. In Fabian Virchow; Martin Langebach & Alexander Häusler (Hrsg.). Handbuch Rechtsextremismus. Wiesbaden: Springer VS, 5–41.
- Zeuner, Christine (2010). Aufgaben und Perspektiven der Erwachsenenbildung in einer demokratischen Gesellschaft. In Stefan Aufenanger; Franz Hamburger; Luise Ludwig & Rudolf Tippelt (Hrsg.). Bildung in der Demokratie. Beiträge zum 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen u. a.: Barbara Budrich, 169–187.
- Zeuner, Christine (2008). Erwachsenenbildung. In Hannelore Faulstich-Wieland & Peter Faulstich (Hrsg.). Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch, 532–555.
- Zeuner, Christine & Pabst, Antje (2023). Wie Bildungsurlaub wirkt. Eine subjektwissenschaftliche Studie zu langfristigen Wirkungen von Bildungsurlaub und Bildungsfreistellung. Frankfurt a. M.: Wochenschau.
- Zick, Andreas; Küpper, Beate; Mokros, Nico & Eden, Marco (Hrsg.) (2025a). Die angespannte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2024/25. Bonn: Dietz.
- Zick, Andreas; Mokros, Nico & Küpper, Beate (2025b). Rechtsextremismus in der Mitte der Gesellschaft. In Andreas Zick; Beate Küpper; Nico Mokros & Marco Eden (Hrsg.). Die angespannte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2024/25. Bonn: Dietz, 69–103.
- Zick, Andreas; Küpper, Beate & Mokros, Nico (Hrsg.) (2023). Die distanzierte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23. Bonn: Dietz.
- Zick, Andreas & Mokros, Nico (2023). Rechtsextreme Einstellungen in der Mitte. In Andreas Zick; Beate Küpper & Nico Mokros (Hrsg.). Die distanzierte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23. Bonn: Dietz, 53–89.

Laura Schudoma, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Erwachsenenbildung, Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg. Forschungsschwerpunkte: Politische und Kritische Erwachsenenbildung, Neue Rechte/Rechtsextremismus, Biographieforschung.

✉ laura.schudoma@hsu-hh.de
