

Wenig erreichte Zielgruppen der politischen Bildung –

# Forschung zu Zugangsmöglichkeiten

Jahresthema 2016 der Transferstelle politische Bildung

alle

Transferstelle  
politische  
Bildung



## Impressum

---

Transferstelle politische Bildung  
c/o Transfer für Bildung e. V.  
Rellinghauser Straße 181  
45136 Essen

Telefon: 0201 85791454-0  
Telefax: 0201 8965796

E-Mail: [info@transfer-politische-bildung.de](mailto:info@transfer-politische-bildung.de)  
Internet: <http://transfer-politische-bildung.de>  
Facebook: <http://facebook.com/transferstellepolitischebildung>  
Twitter: @Transfer\_pB  
YouTube: Transferstelle politische Bildung

Verantwortlich für den Inhalt: Dr. Helle Becker, Transfer für Bildung e.V.

# Inhalt

<b>Die Transferstelle politische Bildung</b>	<b>3</b>	
<b>Zugänge im Fokus</b>	<b>5</b>	
<b>Angezielt und doch daneben?</b> Ein kritischer Über- und Einblick in Forschung und Praxis	<b>7</b>	
<b>Anja Besand   Von roten und blauen Kreisen</b> Oder: Wie kommen wir zu einer inklusiveren politischen Bildung?	<b>29</b>	
<b>Achim Schröder   Wir brauchen eine differenzierte Herangehensweise an Zielgruppen, um Zugänge zu politischer Bildung zu schaffen.</b> Empirische Studien bestätigen Erreichbarkeit Jugendlicher mit geringerem Bildungsstatus	<b>35</b>	
<b>Veronika Fischer   Wie erreicht man Migrant_innen und Menschen mit Migrationshintergrund?</b> Über Zugangsmöglichkeiten in der Familienbildung und die Übertragbarkeit von Forschungsbefunden auf die politische Bildung	<b>41</b>	
<b>„Netzwerke erleichtern den Zugang zu ‚bildungsfernen‘ Zielgruppen.“</b> Interview mit Helmut Bremer	<b>49</b>	
<b>„Durch die Träger der Jugendberufshilfe bekamen wir Zugang zu ‚bildungsfernen‘ Jugendlichen.“</b> Interview mit Verena Reichmann, aktuelles forum e. V.	<b>53</b>	
<b>„Wir brauchen Themen, zu denen auch Menschen mit sehr extremen Vorstellungen noch hinkommen.“</b> Interview mit Andreas Zick	<b>59</b>	
<b>Im Gespräch mit Forschung und Praxis</b>	<b>65</b>	
<b>Aktuelle Forschung auf einen Blick</b>	<b>71</b>	



Die Transferstelle politische Bildung

## Die Transferstelle politische Bildung

Die Transferstelle politische Bildung unterstützt mit ihrer Arbeit die Zusammenarbeit zwischen empirischer Forschung und der Praxis politischer Bildung. Sie will die Wahrnehmung und Nutzung der Forschungsergebnisse in der Praxis erhöhen, die Kommunikation zwischen Wissenschaft und Praxis verbessern und eine stärkere Berücksichtigung politischer Bildung innerhalb empirischer Forschung anregen.

Langfristig dient die Arbeit der Transferstelle der Professionalisierung und Weiterentwicklung der Praxis politischer Bildung und trägt dazu bei, deren Wahrnehmung und Stellenwert in Öffentlichkeit, Fachwelt und Politik zu stärken.

### Anregungen für Professionalisierung und Qualitätsentwicklung

---

- Wir sammeln, sichten und dokumentieren (u. a. in einer Online-Datenbank) empirisch-wissenschaftliche Arbeiten zur politischen Bildung sowie angrenzender Fachgebiete, deren Ergebnisse für die Verbesserung und Weiterentwicklung politischer Bildungspraxis geeignet scheinen.
- Wir informieren auf unserer Webseite, in einem Newsletter und über Social Media über aktuelle Forschungen, Wissenschaftler\_innen, die zur politischen Bildung arbeiten, beforschte Praxisprojekte und empfehlenswerte Fachtagungen und Weiterbildungen.
- Wir analysieren Forschungsergebnisse im Hinblick auf ihre Relevanz für die Praxis politischer Bildung und leiten Fragen, Schlussfolgerungen und Empfehlungen ab. Diese veröffentlichen wir online und in einer Jahresbroschüre.
- Wir geben Anregungen für die Weiterentwicklung von Praxiskonzepten und für die Qualifizierung von politischen Bildner\_innen.

### Plattform für den Austausch von Forschung, Praxis, Unterstützer\_innen und Politik

---

- Wir bieten mit diversen Veranstaltungs- und Informationsformaten eine Plattform für den Austausch und die Vernetzung von Praxis, Wissenschaft, Unterstützer\_innen und Politik zu ausgewählten Themenbereichen.
- Wir geben Anregungen zur Entwicklung von (interdisziplinären) Forschungsfragen und Forschungsdesigns, damit wissenschaftliche Forschungsarbeiten stärker an die Praxis politischer Bildung anschließen.
- Wir beraten Praxis, Unterstützer\_innen, Wissenschaft und Politik.

Die Transferstelle politische Bildung arbeitet eng mit Praxis, Unterstützer\_innen, Wissenschaft und Politik zusammen. Die Arbeit der Transferstelle wird von einem Beirat sowie einem Expert\_innenrat begleitet.

Träger der Transferstelle politische Bildung ist der Transfer für Bildung e. V. Die Transferstelle wird gefördert aus Mitteln der Bundeszentrale für politische Bildung/bpb.



## Zugänge im Fokus

Politische Bildung und Politikunterricht erreichen nicht alle Menschen – weder im konkreten noch im übertragenen Sinn. Die Hindernisse dazu sind teilweise erforscht, mögliche Zugänge dagegen deutlich weniger. Die Transferstelle richtete mit ihrem Jahresthema 2016 daher den Blick auf Zugangsmöglichkeiten zu politischer Bildung. Im Fokus standen Forschungsarbeiten, die sowohl für die außerschulische politische Kinder-, Jugend- und Erwachsenenbildung als auch für den Politikunterricht von Interesse sind.

Eine Reihe von Studien beschäftigen sich explizit mit Zugängen zu politischer Bildung oder mit Zugängen zu Bildung allgemein, zu Jugendarbeit oder zu Erwachsenen- und Weiterbildung. Andere Studien legen den Fokus zunächst auf Barrieren, zeigen aber auch Zugänge auf. Darüber hinaus lassen sich auch aus Studien der Politikwissenschaft oder Psychologie, die sich mit Partizipation oder politischen Einstellungen beschäftigen, Erkenntnisse zu Zugangsmöglichkeiten für die politische Bildung ableiten.

Während die Literatur Forschungsfragen vielfach zielgruppenspezifisch thematisiert, wurde im Laufe des Jahres eine Einteilung in Zielgruppen von der Transferstelle politische Bildung, ihrem Beirat und ihrem Expert\_innenrat immer wieder problematisiert und danach gefragt, wie weit sie hilfreich sein kann oder nicht eher eine Zuschreibung ist, die lediglich eine einseitige Perspektive der Forschung bzw. der Anbieter politischer Bildung spiegelt. Lesen Sie mehr dazu in dieser Broschüre ab S. 7.



Hindernisse zu politischer Bildung sind teilweise erforscht, mögliche Zugänge weniger.

## Überblick über aktuelle Forschung

Mit dieser Publikation wollen wir unsere Arbeit aus dem Jahr 2016 für die Praxis politischer Bildung nutzbar machen und einen Überblick über aktuelle Forschungsergebnisse bieten. Dafür haben wir einzelne Studien der vergangenen Jahre vergleichend analysiert und Schlussfolgerungen für die Praxis politischer Bildung formuliert. Aus den insgesamt 160 empirischen Forschungsarbeiten, die zu diesem Thema zusammengetragen werden konnten, finden Sie eine Auswahl in der kommentierten Literaturliste am Ende dieser Broschüre. Außerdem beleuchten drei Mitglieder unseres Expert\_innenrats in wissenschaftlichen Gastbeiträgen einzelne Aspekte vertiefend. Weitere Erkenntnisse für die politische Bildung stellen wir Ihnen in Interviews mit Forscher\_innen und Praktiker\_innen vor, die zu diesem Themenbereich arbeiten.

## Online-Dossiers zum Jahresthema

Am 5. und 6. Dezember 2016 haben wir die Ergebnisse zum Jahresthema auf unserer Jahrestagung vorgestellt und mit Vertreter\_innen aus Wissenschaft und Praxis diskutiert. Auf der Webseite der Transferstelle politische Bildung finden Sie in einem Dossier zum Jahresthema eine ausführliche Tagungsdokumentation mit Berichten, Protokollen, Videomitschnitten und Fotos. In dem Online-Dossier finden Sie außerdem weitere Interviews mit Forscher\_innen, die sich mit Zugangsmöglichkeiten zu bisher wenig erreichten Zielgruppen beschäftigen sowie Praxisprojekte zum Jahresthema, die an empirischer Forschung beteiligt waren oder sich explizit auf empirische Forschung beziehen.

Im Rahmen der Arbeit am Jahresthema wurden außerdem zwei weitere Dossiers mit den Schwerpunkten „Flucht und Asyl“ sowie „Russlanddeutsche und politische Bildung“ angelegt, in denen Sie laufende wie abgeschlossene Forschungsprojekte finden. Beide Dossiers werden fortgesetzt aktualisiert.



Online-Dossiers zu den Themen „Flucht und Asyl“ und „Russlanddeutsche“

Zu den Online-Dossiers: <https://transfer-politische-bildung.de/schwerpunkte>



Angezielt und doch daneben?

## Angezielt und doch daneben?

### Ein kritischer Über- und Einblick in Forschung und Praxis

Als die Transferstelle politische Bildung das Thema „Wenig erreichte Zielgruppen“ zu einem Schwerpunkt ihrer Recherchen und Analysen des Jahres 2016 machte, lagen die Gründe auf der Hand. Für die politische Bildung ist das Thema Zielgruppen schon seit einigen Jahren besonders präsent. Die großen Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten im Bildungssystem treiben Politik, Wissenschaft, Schule und Träger nicht erst seit den bildungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Diagnosen der letzten Jahre um. Ein aktueller Grund, sich über Zielgruppen politischer Bildung Gedanken zu machen, liegt zudem in der öffentlichen Präsenz politik- und demokratiefeindlicher Einstellungen. Einhergehend mit dem Nachdenken über Abhilfe und Prävention rückt die politische Bildung wieder ins Bewusstsein von Politik, Öffentlichkeit und Wissenschaft. Bildungs- und sozialpolitische Erwartungen und professionelle Selbstansprüche treffen sich in dem Ziel, eine „politische Bildung für alle“ zu ermöglichen.

Dennoch war man sich auch im Beirat der Transferstelle politische Bildung einig, dass es nicht um eine weitere Diagnose anhand der zahlreich vorhandenen wissenschaftlichen Zielgruppenanalysen gehen sollte. Vielmehr sollte der Fokus auf der Erforschung von Zugängen liegen, auf erschlossenen und erprobten Möglichkeiten, Menschen zu erreichen, die bisher nicht oder wenig an politischer Bildung partizipieren. Mit dieser Drehung der Perspektiven – weg von Defiziten, hin zu Möglichkeiten – ging auch die Frage einher, wie sinnvoll und weitreichend das Denken und Planen mit „Zielgruppen“ für die politische Bildung überhaupt ist. Auch die Diskussionen im Expert\_innenrat der Transferstelle politische Bildung führten zunächst zu einer Problematisierung des Jahresthemas. Diese soll im Folgenden nachvollzogen werden, bevor es um die Frage nach den Zugängen geht.

## Zielgruppen in der Forschung

Neben alltagsbezogenen Wissens- und Erfahrungsbeständen, die auch Vorurteile und Ressentiments gegenüber Gruppen enthalten können, liefert die Wissenschaft Konstruktionen, d.h. Kategorien und Merkmale, mit denen Gruppen von Menschen als „(Ziel-)gruppen“ kategorisiert werden. Es ist nach wie vor üblich, demografische Merkmale von Teilnehmer\_innen (bzw. Adressat\_innen) zur Grundlage einer Gruppeneinteilung zu machen. So werden Bevölkerungsgruppen nach Alter, Geschlecht, Bildungsgrad oder ethnischem bzw. geografischem Hintergrund (Migrant\_innen, aber beispielsweise auch die deutsche Bevölkerung in den westlichen bzw. östlichen Bundesländern) oder sozialer Lage kategorisiert. Eine Erweiterung und Differenzierung erfahren diese Modelle in der Konstruktion von sozialen Milieus. Dann werden Gruppen von Menschen auch anhand ihrer Lebensführung, Geschmack, Freizeit- und Kommunikationsverhalten, Vorlieben und Haltungen, auch ihrer Haltung zur Politik, zusammengefasst. Merkmale wie Geschlecht, Alter, Bildungsgrad und Herkunft spielen zwar eine Rolle, diese sind aber nicht allein ausschlaggebend, sondern nur im Zusammenhang mit anderen Faktoren aussagekräftig.

**i** Wissenschaft liefert Konstruktionen, mit denen Gruppen von Menschen kategorisiert werden.

Der Bildungsforscher Helmut Bremer arbeitet in diesem Zusammenhang mit dem Begriff „Habitus“. Habitus meint bei dem Soziologen Norbert Elias eine soziale (sozialer Habitus) und individuelle (persönlicher Habitus) Persönlichkeitsstruktur, also das Denken, Fühlen und Handeln, das einer Gruppe gemeinsam ist. Pierre Bourdieu, auf den sich Bremer bezieht, meint das gesamte Auftreten einer Person, im Einzelnen also z. B. den Lebensstil, die Sprache, die Kleidung, die Art zu wohnen. Der Habitus kennzeichnet gesellschaftliche Gruppen ebenso wie Institutionen.

Bremer weist darauf hin, dass Milieu und Habitus auch für die Anregung von Bildungsprozessen berücksichtigt werden sollten: „Ein soziales Milieu repräsentiert [...] zugleich einen bestimmten Habitustypus und damit verbunden einen bestimmten Zugang zu und Umgang mit Bildung und Lernen“ (Bremer 2010, S. 4-6).

**i**  
Zielgruppenkategorien und  
Wahrscheinlichkeiten

Sozialwissenschaftlich gesehen werden mit der Charakterisierung von Gruppen Zusammenhänge konstruiert, um Unterschiede beschreibbar, messbar und operationalisierbar zu machen. Zielgruppenkategorien können auch dazu dienen, einen Zusammenhang zwischen den einer Gruppe zugeschriebenen Merkmalen und Wahrscheinlichkeiten („wenn – dann Beziehungen“) zu entwerfen. Die Reichweiten der Aussagekraft dieser Zusammenhänge sind allerdings begrenzt. Manche sind stärker und damit Voraussagen wahrscheinlicher als andere. Einige Wahrscheinlichkeiten hängen davon ab, wie viele Faktoren man in Betracht zieht. Werden wenige oder gar einzelne Merkmale übergeneralisiert und andere vernachlässigt, sinkt die Belastbarkeit der Aussage und z. B. einer Vorhersagbarkeit. Außerdem sind Zielgruppen nicht statisch, Menschen verändern sich und ihre „Merkmale“ im Laufe des Lebens. Dies trifft besonders auf Kinder und Jugendliche zu: „Bei Jugendlichen können wir nicht von ‚Milieus‘ im eigentlichen, engen Sinn sprechen, denn die Entwicklung und Ausformung der soziokulturellen (Kern) Identität ist in diesem Alter noch nicht abgeschlossen“ (Calmbach 2007, S. 12).

Ohnehin werden die Versuche, für die westlichen Gesellschaften Modelle konsistenter Sozialstrukturen aufzustellen, die klar abgrenzbare Bevölkerungskategorien aufweisen, aus sozialwissenschaftlicher Sicht als tendenziell unzulänglich kritisiert. Denn nicht nur in Bezug auf Jugendliche, sondern überhaupt wird eine fortschreitende Differenzierung der Milieus beobachtet – Anlass für die Wissenschaft, die gebräuchlichen Milieukategorien immer wieder zu ändern. Ein Beispiel in der letzten Zeit lieferte die von der Friedrich-Ebert-Stiftung in Auftrag gegebene Studie „Politische Milieus in Deutschland“. Sie differenzierte „politische Typen“ nach ihren Wertvorstellungen und Einstellungen und kreierte u. a. die Kategorie des „abgehängten Prekariats“, eine Bezeichnung, die sofort Einzug in den öffentlichen Diskurs hielt (siehe Neugebauer 2007).

## Othering

Obwohl wir täglich von Zielgruppen sprechen und Menschen mit bestimmten Merkmalen als „gruppentypisch“ wahrnehmen, ist dies nicht unproblematisch. Denn Gruppeneinteilungen sind notwendig diskriminierend im Sinne von *discriminare* „trennen, absondern, abgrenzen, unterscheiden“. Der damit einhergehende Wissensgewinn und dann der Wissensvorsprung ist es, der diese Unternehmung nicht nur für die Wissenschaft, sondern auch für Politik, Wirtschaft und Bildung legitimiert. „Es ist“, schreibt der Migrations- und Bildungsforscher Paul Mecheril, „diese (politische, wirtschaftliche und kulturelle) hegemoniale Intention, die diese epistemische Praxen als ‚plausibel‘ und ‚nützlich‘ erscheinen lässt“ (Mecheril 2015/2013). Das genannte Begriffsbeispiel des „abgehängten Prekariats“ zeigte es in der Praxis. Mit der wissenschaftlichen und medialen Aufmerksamkeit wurde eine Gruppe von Menschen mit sozio-ökonomischen Problemen in den Fokus gerückt. Die öffentliche Aufmerksamkeit konnte die Forderung nach politischen Maßnahmen unterstreichen. Auf der anderen Seite trugen Begriff und Vorstellung von einem „Prekariat“ zur Stigmatisierung bestimmter Bevölkerungsgruppen bei.

Dieses zentrale Problem einer Zielgruppendefinition kann als „Othering“ bezeichnet werden. Es geht immer darum, eine Gruppe gegenüber „anderen“ abzugrenzen. Dafür stellt man Gemeinsamkeiten einer Gruppe in den Mittelpunkt und vernachlässigt das (untereinander) Trennende. Und es ist, auch in wissenschaftlichen Kontexten, eine bestimmte Gruppe, die durch bestimmte Praktiken der Wissensproduktion festlegt, wer die „Anderen“ sind und die Sichtweisen der Betroffenen, auch ggf. deren Widerspruch, in der Regel unberücksichtigt lässt.

**i** Othering als zentrales Problem einer Zielgruppendefinition

Politik, Medien und Gesellschaft schreiben diese Kategorien fort. So formt das Sprechen über Menschen die Wahrnehmung auf die vermeintlich einheitlichen Gruppen. Besonders problematisch wird dies, wenn die Einteilung in Zielgruppen Menschen mit bestimmten Merkmalen als deviant oder unzulänglich etikettiert, ggf. sogar diffamiert. Auch die gute Absicht – soziale Ungerechtigkeiten oder besondere Förderbedarfe erkennbar zu machen – gerät in einen Widerspruch, wenn die Konstruktion, zum Beispiel im Rahmen von Förderprogrammen, zu Schließungen, Segmentierung oder Stigmatisierung führt.

In der Fachliteratur gibt es daher den kritischen Einwurf, schon zielgruppenspezifische Angebote als „Sonderpädagogiken“ mit „Sonderzielgruppen“ seien Ausdruck eines latenten „strukturellen Rassismus“ (Weiß 2001). Aber auch die Behauptung, dass alle Menschen (im Prinzip) gleich seien und die Anerkennung dieser Tatsache (allein) bereits ein Schritt zur „Integration“ oder „Inklusion“ darstelle, wird kritisch hinterfragt: „Sollte man da nicht [...] vermuten, dass die Forderung nach ‚Integration‘ gerade in ihrer Unbedingtheit der Ruf nach einem Fetisch ist, mit dessen Hilfe diese Gesellschaft noch einmal einen Traum von sich selber, gerne ‚Identität‘ genannt, erleben möchte?“ (Steinfeld 2008, S. 13). Die Sensibilität gegenüber solchen Zuschreibungen zeigt sich immer wieder in der Kritik von Begriffen wie „Flüchtlingen“, „Behinderten“, „Migranten“ etc. Die mit der Begriffskritik verbundene Hoffnung ist, dass ihr eine Differenzierung im Denken und Verhalten folgt, um Diskriminierung entgegenzuwirken.

## Fremd- und Selbstausschluss

Eine weitere Folge kann sein, dass Zielgruppeneinteilungen zu Selbstzuschreibungen führen. Gemeint ist, dass Menschen, die lernen, dass sie zu einer bestimmten Gruppe gezählt werden, die damit verbundenen Einschätzungen als Selbstbild übernehmen. Helmut Bremer problematisiert, wie dadurch ein Zusammenhang von Fremdausschließung und Selbstausschließung entstehen kann (siehe Bremer 2010). So kann die Erfahrung, von Angeboten politischer Bildung nicht angesprochen zu werden, zu der Überzeugung führen, dass „politische Bildung nichts für mich ist“. Aus demselben Grund entsteht auch Widerstand gegen Kategorisierungen, wenn die damit verbundenen Charakterisierungen als Zumutung empfunden werden. Yasmine Chahata, Katrin Riß und Andreas Thimmel, die das Modellprogramm „Vielfalt on Tour – Internationale Jugendbegegnungen in der Migrationsgesellschaft“ evaluierten, stellten fest, dass sich die beteiligten Jugendlichen gegen eine standardisierte Einteilung in „Jugendliche mit Migrationshintergrund“ wehrten. Sie kommen zu dem Schluss, dass „im Selbstverständnis der Praxis und Fachdebatte in der Jugendarbeit [...] aus gutem Grund abgelehnt [wird], Jugendliche mit Migrationshintergrund zu ‚zählen‘, da es sich aus der Lebenswelt der Jugendlichen nicht um eine feststehende, relevante Kategorie handelt, sondern die ‚betroffenen‘ Jugendlichen selbst entscheiden, ob und bei welchen Gelegenheiten sie sich zu dieser Kategorie zugehörig sehen“ (Chahata et al. 2009, S. 99).

**i** Zielgruppeneinteilungen können zu Selbstzuschreibungen führen.

## Vereinfachungen

Einteilungen in Zielgruppen und auch in Milieus sind immer notwendig unspezifisch – das Ziel der Beschreibung einer Zielgruppe oder eines Milieus ist es ja, Gemeinsamkeiten zu benennen und zu generalisieren. Sie werden daher dem Individuum, das einer solchen Gruppe zugezählt wird, nie gerecht. Und wenn man schon mit dem ursprünglich aus dem Marketing stammenden Begriff der „Zielgruppen“ operiert, muss man zur Kenntnis nehmen, dass auch marktwirtschaftlich bereits deren Ende ausgerufen und durch eine – je nach Kontext immer andere – „Verfassung“ ersetzt wird (siehe Rheingold-Institut 2005). Dies gilt besonders für Jugendliche: „Jugendliche passen sich den jeweiligen Umfeldern so konsequent an, dass konstante individuelle Profile kaum mehr auszumachen sind. [...] Entscheidend für ihr Verhalten [...] ist der Rahmen, in dem sie sich aufhalten: Schule, Abhängen, Seventies-Parties, Abschlussbälle, Samstagseinkauf, Sportverein“ (ebd.). Diesen Beobachtungen entspricht das kulturwissenschaftliche Modell der „Multikollektivität“, eine „Mehrfachverortung der Individuen in zahlreichen Kollektiven“ (Rathje 2006, S. 13). Derlei Feststellungen relativieren die Ergebnisse der Zielgruppen- wie der Milieuforschung zum Teil erheblich. Entsprechende Ergebnisse sind unter Umständen für eine Operationalisierung für die Bildungspraxis wenig hilfreich, wenn sie komplexen und individuellen Lagen nicht gerecht werden oder nur temporär oder situativ gültig sind. Beispiele für die Differenziertheit von Nutzer\_innen- oder Zielgruppen sind die Untersuchungen, die die Transferstelle politische Bildung 2016 für das Thema „Politische Bildung und Neue Medien“ analysierte (siehe Transferstelle politische Bildung 2016). Einige der Studien zeigten deutlich, wie komplex das Bedingungsgefüge ist, über das Aussagen getroffen wird. So hängt es z. B. von vielen Faktoren ab, ob sich junge Menschen mit Migrationshintergrund über digitale Medien politisch einmischen oder nicht (siehe Spaiser 2013).



Komplexen und individuellen  
Lagen gerecht werden

Eine besondere Form der Vereinfachung ist die Verkürzung von Zusammenhängen. Empirische Beobachtungen lassen sich nicht einfach in Begründungszusammenhänge umdeuten. So lässt sich aus der Beobachtung, dass viele der vor allem regelmäßigen Teilnehmenden politischer Bildung ein vergleichsweise großes Interesse an Politik haben, politisch engagiert sind oder als Multiplikator\_innen wirken (siehe Ahlheim/Heger 2006, S. 54f), nicht notwendig der Umkehrschluss ziehen, dass politisches Interesse Voraussetzung für das Interesse an politischer Bildung ist oder dieses Interesse wahrscheinlicher macht (siehe exemplarisch Gaiser/de Rijke 2007). Genauso gut könnte es ein Hinweis sein, dass Maßnahmen politischer Bildung dazu anregen, (mehr) politisches Interesse zu entwickeln, (mehr) politische Fragen zu stellen und dann auch mehr politische Bildungsangebote zu nutzen. Wer jedenfalls linear vom schlechten Ansehen der Politik über die Einstellung von Teilnehmenden und Adressat\_innen zur Politik auf deren (mangelndes) Interesse an politischer Bildung schließt, verkürzt nicht nur komplexe Beziehungen zwischen Erfahrung, Einstellung und Handeln, sondern läuft ganz praktisch Gefahr, die Chance zu verpassen, neue Teilnehmer\_innenkreise zu erschließen (siehe Becker 2011).

## Einseitige Definitionen

Vor allem quantitativ angelegte empirische Untersuchungen reichen in ihrem Erkenntnisgewinn meist nur so weit, wie sie die vorausgesetzten Hypothesen bestätigen oder widerlegen. Viel diskutiert wurde diese Tatsache in der letzten Zeit im Hinblick auf das Politikinteresse junger Menschen – ein wichtiger Punkt, wenn es darum geht, ob und wie politische Bildung daran anknüpfen kann. Viele Studien kommen zu scheinbar widersprüchlichen Aussagen über das

Politikinteresse junger Menschen. Vor allen anderen Altersgruppen schätzen sie oft Wahlen als das wichtigste Beteiligungsinstrument, ihre Wahlbeteiligung ist jedoch in der Regel niedriger als die der übrigen Bevölkerung. Das gleiche gilt für die Wertschätzung von politischen Parteien und die gleichzeitige Ablehnung, Parteimitglied zu werden (siehe Education, Audiovisual and Culture Executive Agency EACEA 2010 und 2013). Eine Erklärung für solche Widersprüche sehen Forscher\_innen darin, dass Jugendliche eine Gemengelage von objektiven und subjektiv empfundenen politischen Partizipationshindernissen erleben, die sich gegenseitig verstärken. Das Gefühl von Belang- und Machtlosigkeit hängt für viele Jugendliche eng mit Problemen realer sozialer oder finanzieller Benachteiligung junger Menschen und mit dem Alter als objektivem Grund des Ausschlusses von Wahlen oder Parteienzugehörigkeit zusammen. Gleichzeitig wird das Alter als Grund für das subjektive Erleben angesehen, in politischen Diskussionen und in politischen Entscheidungen nicht ernst genommen zu werden. Bei Politiker\_innen und politischen Parteien sehen sie ihre eigenen Anliegen daher nicht gut aufgehoben, die anderer Menschen dagegen schon (siehe Education, Audiovisual and Culture Executive Agency EACEA 2010 und 2013 und Becker 2013).

Eine Schlussfolgerung aus diesen Befunden könnte sein, die Möglichkeitsräume politischen Handelns junger Menschen genauer zu betrachten. Dies empfahl auch jüngst der 15. Kinder- und Jugendbericht des Bundes: „Erweitert man [...] den Fokus und bezieht in das Verständnis von politischen Aktivitäten und Ausdrucksformen alle Handlungen ein, in denen sich Jugendliche auf das Gemeinwesen in kritischer, verändernder oder gestaltender Absicht beziehen, dann eröffnet sich ein breiteres Spektrum vielfältiger Formen öffentlicher Interessenartikulationen und politischer Partizipation, die Jugendlichen zur Verfügung stehen und von ihnen genutzt bzw. von ihnen selbst hervorgebracht werden [können].“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2017, S. 230). Welche Zugänge politische Bildung dadurch gewinnt, liegt auf der Hand. Erstens relativiert sich die durch die empirische Forschung suggerierte Vorstellung eines mangelnden Politikinteresses und entpuppt sich als Mangel an Interesse an institutionalisierten Politikformen. Und zweitens stellt ein alternatives Verständnis von politischem Interesse dieses in ein anderes Verhältnis zum Interesse an politischer Bildung. Mit anderen Worten: Politische Bildung, die Bezug nimmt auf die „innovativeren und kreativeren Formen des Politischen“ (ebd.) junger Menschen, dürfte damit wichtige Zugänge erschließen.

Es ist also zu unterscheiden, ob es sich bei kategorienbildenden Merkmalen um (scheinbar) individuelle Eigenheiten handelt – Einstellungen, Verhalten, ästhetische und politische Vorlieben – oder um Einteilungen nach (scheinbar) objektiven Merkmalen wie sozioökonomischer Status, Bildungsgrad, finanzielle Ressourcen etc. und in welchem Zusammenhang beides steht. Werden Merkmale ausschließlich als individuelle Dispositionen thematisiert, kann diese „Überindividualisierung“ struktureller Bedingungen zu einer einseitigen Zuschreibung von Verantwortung führen – zum Beispiel der Verantwortung von Adressat\_innen, ob sie eine Bildungsgelegenheit wahrnehmen oder nicht. Für die Frage nach Zugängen zu politischer Bildung ist wichtig, dass individuelle wie strukturelle Bedingungen daraufhin befragt werden, ob und durch wen ihre Relevanz für das Bildungsverhalten beeinflussbar ist.

**i** Möglichkeitsräume politischen Handelns genauer betrachten

**i** Es ist wichtig zu fragen, wie beeinflussbar individuelle und strukturelle Bedingungen sind.

## Hol- oder Bringschuld?

Damit kommt eine weitere Problematik ins Spiel: Die Rede von Zielgruppen spiegelt ein einseitiges Bild von „Abnehmer\_innen“ auf der einen und „Anbietern“ (z. B. von politischen Bildungsangeboten) auf der anderen Seite. Adressat\_innen oder Teilnehmende können oder sollen Angebotenes nutzen, quasi etwas „abholen“.

In einem Verständnis von Bildung als Selbstbildung und Ko-Produktion werden Bildungsgelegenheiten aber nie nur einseitig, sondern partizipativ und dialogisch gestaltet. Bildungsprozesse sind danach das Ergebnis eines günstigen Zusammentreffens von inneren Dispositionen und äußeren Möglichkeiten. Die „Passfähigkeit“ wird von Bildungsträgern und -akteuren (einschließlich der Schule) in der Regel beantwortet, indem Alter und Lerndispositionen auf der einen Seite und (curriculare bzw. fachliche) Vorgaben auf der anderen in Bezug gesetzt und Angebote bzw. Unterricht entsprechend gestaltet werden. Dabei können pädagogische Arrangements prozessorientiert und ergebnisoffen (typisch für die außerschulische politische Bildung) oder lernzielorientiert (typisch für die schulische politische Bildung) gestaltet sein.

Aber die Frage nach der „Passfähigkeit“ stellt sich früher. Für die außerschulische politische Bildung ist es die nach der „Erreichbarkeit“ (potenzieller) Teilnehmender, für die Schule ist es die Frage, wie Lerndispositionen günstig beeinflusst werden können. Gründe, die Menschen davon abhalten, politisch zu lernen, sind komplex. Sie dürfen „nicht losgelöst von individuellen, lebensweltlich geprägten Einsichten, Interpretationen und Bewertungen betrachtet werden“ (Reich-Claassen 2010, S. 374). Lebensweltliche Bedeutungszuschreibungen, Einstellung zu Schul-, Jugend- und Weiterbildung im Allgemeinen und zu Bildungsinstitutionen im Besonderen sowie damit zusammenhängende Kosten-Nutzen-Relationen prägen die Entscheidung mit. Vor diesem Hintergrund reagieren Menschen unter Umständen ablehnend auf (milieubedingte) Kommunikationsschranken von Anbietern. Diese können von den Adressierten – es wurde bereits erwähnt – als fehlende Wertschätzung registriert, als Fremdausschließung interpretiert und als Selbstausschließung habitualisiert werden (Bremer 2008).

**i** Politische Bildung hat auch eine Bringschuld. Damit hat politische Bildung auch eine Bringschuld. Sie muss unter anderem den schon geschilderten Zusammenhang von Fremd- und Selbstausschluss berücksichtigen. Dies gilt auch für die Schule, indem sie beachtet, dass Jugendliche sich selbst als unpolitisch oder von „der Politik“ missachtet empfinden. Neben dem Anspruch, für alle Menschen politische Bildung zu ermöglichen und dafür Bildungsangebote oder Unterricht bereitzuhalten, gilt auch, Menschen darin zu unterstützen, einschränkende Zuschreibungen, die sie von einer Nutzung dieser Angebote abhalten, zu überwinden.

**i** Träger, Schule und politische Bildner\_innen weisen selbst eine Milieuorientierung auf. Das schließt ein, dass der Blick von der Zielgruppe auf die Bildungsangebote genauso wichtig wird wie anders herum. Auch die Anbieter werden aus Sicht der Zielgruppen unterschiedlich wahrgenommen, da die Träger oder die Schule und die politischen Bildner\_innen selbst eine Nähe bzw. Ferne zu bestimmten Gruppen(merkmalen) und damit eine Milieuorientierung aufweisen. Fragt man also nach Zugängen, muss man nicht nur die Zielgruppen politischer Bildung betrachten, sondern auch diejenigen charakterisieren, die Gelegenheiten zu politischer Bildung eröffnen und gestalten. Mit Blick auf die für den Bereich der beruflichen und allgemeinen Weiterbildung formulierten Befunde der Weiterbildungsforschung wird dann schnell klar, dass die Merkmale, Zielgruppen, Kompetenzen und Ressourcen von Anbietern politischer Bildung jeweils individuell aufzuschlüsseln sind und dass die Anbieter mindestens entscheiden müssen, ob es

ihnen um die Bindung vorhandener oder, bzw. in welchem Maß, um die Gewinnung neuer Zielgruppen geht (siehe exemplarisch Calmbach 2007).

In diesem Zusammenhang muss eine Perspektive problematisiert werden, die die Sinnhaftigkeit politischer Bildung fraglos voraussetzt oder sie vor allem für bestimmte Zielgruppen vehement einfordert. Als advokatorische Parteinahme – in der Überzeugung, dass allen Menschen politische Bildung ermöglicht werden muss – kann diese Annahme das Nachdenken über Teilnahmehindernisse und über geeignete Zugänge und Angebote beflügeln. Als paternalistischer Habitus erhebt sie sich aber über persönliche Verhaltensrationalitäten, mit denen eine Nicht-Teilnahme begründet ist, und die grundsätzlich nicht schlechter oder besser sind als andere. Die Bereitschaft, Angebote (politischer) Bildung zur Kenntnis zu nehmen oder daran teilzuhaben, politische Fragen zu bearbeiten oder sich politisch einzumischen, ist nicht nur abhängig vom persönlichen Lebens- und Sozialisationshintergrund einer Person, sondern auch von ihrer aktuellen Lebenssituation, die sie unterschiedlich empfänglich macht für bestimmte Erfahrungs- und Lernmöglichkeiten. „Motiv, Anlass und Gelegenheit zum politischen Engagement wie auch zur Teilnahme an politischer Bildung müssen in einer günstigen Weise zusammentreffen. Von den BildnerInnen kann dieses Zusammentreffen zwar nicht herbeigeführt werden, aber das Wissen um diesen Zusammenhang ist wichtig, um bei der Planung und Durchführung von Angeboten biografische Passungen aufzuspüren und unterstützen zu können“ (Böhnisch et. al. 2006, S. 107). Eine Nicht-Teilnahme kann individuell sinnvoll sein und auch politisch. „Ungebildete“ sind keine Bürger\_innen zweiter Klasse. Hinzu kommt, dass Angebote, die defizitorientiert konzipiert werden, ihr Ziel oft verfehlen: „Die Zuschreibungen, die bei einer solchen Herangehensweise vorgenommen werden, sind [...] nicht in der Lage, die Hindernisse abzubauen, die es schwer machen, diese Gruppen zu erreichen; im Gegenteil: sie verfestigen diese eher“ (Besand/Jugel 2015b, S. 105). Hinzu kommt, dass man ehrlich über die Reichweiten und den Nutzen politischer Bildungsangebote nachdenken sollte. Eine entsprechende „Demut“ könnte dazu führen, die Perspektive zu wechseln: Weg von „segensreichen“ Angeboten politischer Bildung, hin zu der Vorstellung einer kollaborativen Bildungsproduktion, für die sich das Arrangement von Bildungsgelegenheiten deutlicher an Verständnis, Vorlieben und Interessen der Adressat\_innen ausrichtet.



Ehrlich über Reichweiten und Nutzen politischer Bildungsangebote nachdenken

## Inklusive politische Bildung

Diese Form von Selbstdistanz und Selbstkritik fordert die „inklusive politische Bildung“. „Inklusion“ ist dabei gemeint als „ein in allen gesellschaftlichen Teilbereichen vernetzt verlaufender Wandlungsprozess, der darauf abzielt, jedem Menschen in allen gesellschaftlichen Lebensbereichen auf Grundlage seiner individuellen Bedarfe Zugang, Teilhabe und Selbstbestimmung zu ermöglichen“ (Besand/Jugel 2015a, S. 45). Inklusive politische Bildung verlangt dafür, dass sich der Blickwinkel um die Wahrnehmung der eigenen sogenannten Schließungsmechanismen – z. B. Sprache, paternalistisches Denken, Habitus – erweitert. Diese zu erkennen heißt zugleich, „sich nicht abfinden [zu] wollen mit dem, was ‚der Fall ist‘“, und Betroffene zu „ermächtigen, exkludierende Grenzen aufzubrechen und legitime soziale Schließungen zu gestalten“ (Kronauer 2015, S. 27). Politische Bildung „müsste dabei [...] auch ihre eigenen fachlichen Grenzen durchlässig machen, sich öffnen für die beim Verändern von Verhältnissen gemachten neuen Erfahrungen, sich bilden lassen von ihren Adressaten. Wenn es bei Inklusion um Teilhabe geht, dann muss sich das auch in den partizipativen Formen wiederfinden, in denen sie angegangen wird“ (ebd.).



Inklusive politische Bildung verlangt, dass sich der Blickwinkel um die Wahrnehmung der eigenen Schließungsmechanismen erweitert.

Dies gilt umso mehr, wenn es um Zielgruppen gehen soll, die bisher „wenig erreicht“ wurden. Zielgruppen, die wenig oder nicht im Fokus einer Bildungseinrichtung oder -organisation oder Schule stehen, und deren Anschlusslinien an Politik andere sind, als es Fachlichkeit und Habitus der Bildner\_innen bzw. Lehrkräfte vorgeben, sind den Trägern und Akteuren in der Regel „fremd“. Zugänge finden sich damit vor allem in Zusammenarbeit mit den Adressat\_innen und ressourcenorientiert. Anknüpfungspunkte, die Zugänge schaffen, sind danach nicht die Ausschluss-, sondern die Anschlussmöglichkeiten für politische Bildung.

Ausschlaggebend dafür ist das Bewusstsein politischer Bildner\_innen von Unterschieden und Differenzlinien, die Ausschluss bedeuten oder Anschluss bieten können. Vergleichbar ist die Interaktion zwischen Bildungsanbietern und Zielgruppen dann mit einem interkulturellen Zusammentreffen, das „als Interaktion zwischen Individuen aus unterschiedlichen Kollektiven aufgefasst werden [kann], die aufgrund mangelnder Bekanntheit des jeweiligen Differenzspektrums Fremdheitserfahrungen machen“ (Rathje 2006, S. 17). Gelungene interkulturelle Interaktion führt dazu, „dass aus unbekannten Differenzen bekannte werden“ (ebd.; siehe dazu weiter ausführend Becker 2008).

## Zielgruppenkonstruktionen – ja oder nein?

**i** Halten wir fest: Die Konstruktion von Zielgruppen ist ambivalent. Einerseits dient sie dazu, besondere Merkmale, Bedürfnisse und Interesse von Gruppen zu identifizieren. Beim Umgang mit Personen ist das Wissen über deren Lebensbedingungen hilfreich für die Entschlüsselung ihres Kommunikations-, Lern- oder Sozialverhaltens, um geeignete Bildungsgelegenheiten zu arrangieren und Bildungsprozesse unterstützen zu können. Andererseits wird eine Zielgruppenkonstruktion, selbst wenn es sich um sehr differenzierte Zielgruppenbeschreibungen handelt, komplexen individuellen Lagen nicht gerecht, da sie standardisiert, ggf. vereinfacht und dazu verführt, Menschen in eine „Schublade zu stecken“, also klischeehaft wahrzunehmen.

Die Konstruktion von Zielgruppen ist ambivalent.

Dieser Widerspruch lässt sich nur praktisch auflösen. Theoretische Konstrukte von Zielgruppen sollten in der pädagogischen Situation und an der jeweiligen Praxis(erfahrung) „dekonstruiert“ werden. Im Wissen um Merkmale, die Wahrscheinlichkeiten nahelegen, muss immer wieder der Abgleich mit der Realität gesucht werden und individuell auf das eingegangen werden, was aus der Sicht der Betroffenen aktuell gesellschaftspolitisch und biografisch adäquat ist. Dafür müssen politische Bildner\_innen in der Lage sein, emphatisch den Blickwinkel der Individuen auf die Welt mit der eigenen Wahrnehmung abzugleichen. Diese Selbstdistanzierung und das sich Einlassen auf das Gegenüber und dessen Bildungsprozesse ist für Helmut Bremer zentral: Eine „milieubezogene pädagogische Reflexivität, d. h., ein Sich-Selbst-in-Beziehung-Setzen zu den Lernenden [sollte] als Teil pädagogischer Professionalität begriffen werden“. Man müsse „ein Sensorium und eine Diagnostik [...] entwickeln, um etwa Lernmotive und Stile, Widerständigkeit, Kompetenzen, Dispositionen als praktischen Ausdruck sozial verschlüsselter Ungleichheitsmuster zu dechiffrieren und daraus Handlungsformen zu entwickeln“, fordert er (Bremer 2007, S. 284). Politische Bildung mit wenig erreichten Zielgruppen unterliegt also einer permanenten Selbstreflexion in einem Handlungsraum, der durch die Begegnung mit dem Anderen als „Raum andauernder Ambivalenz“ gekennzeichnet ist (Reuter 2002).

Politische Bildung mit wenig erreichten Zielgruppen unterliegt einer permanenten Selbstreflexion.

## Jahresthema „Zugänge“

Auf der Grundlage dieser Überlegungen sichtete und analysierte die Transferstelle politische Bildung insgesamt 160 Forschungsarbeiten daraufhin, Anregungen für eine politische Bildung zu geben, die sich bisher „wenig erreichten Zielgruppen“ öffnen und politische Bildung für alle sein will. 35 davon sind in dieser Broschüre als annotierte Literaturliste erfasst. Trotz der großen Anzahl an empirischen Studien sind Zielgruppenmerkmale sowie Ausschlusslinien und -prozesse in Bezug auf politische Bildung wenig untersucht (siehe auch Becker 2011). Noch weniger Arbeiten empirischer Wissenschaft befassen sich explizit mit „Anschlusslinien“, also Möglichkeiten des Zugangs zu politischer Bildung. Die Transferstelle politische Bildung sichtete daher auch aktuelle Forschungen zu Dispositionen und Ausgangslagen von jungen Menschen und Erwachsenen. Die Studien befassen sich vor allem mit Bildungsbarrieren, dem Politikinteresse von Menschen, ihrem politischen Partizipationsverhalten und ihren Partizipationsmöglichkeiten sowie ihren Informationsgewohnheiten, vor allem in Bezug auf das Internet. Die Bandbreite der vertretenen Wissenschaftsdisziplinen ist so groß wie die Themenbreite, innerhalb derer man suchen muss. Hauptsächlich vertreten sind die Erziehungswissenschaft, die Psychologie und die Politikwissenschaft. Das Gros der Forschung, die Auskunft oder Anregung für die Ausgestaltung einer politischen Bildung für alle geben könnte, ist zielgruppenspezifisch ausgerichtet.

Die aus der Analyse der Forschungsliteratur abgeleiteten Erkenntnisse und Hypothesen wurden mit Forscher\_innen, Praktiker\_innen und Unterstützer\_innen politischer Bildung in intensiven Diskussionen während der Jahrestagung der Transferstelle politische Bildung am 5./6. Dezember 2016 erörtert. Im Einzelnen sind die Beiträge und Diskussionen der Jahrestagung auf der Webseite der Transferstelle politische Bildung dokumentiert (<http://bit.ly/doku-jtpb16>).



Podiumsdiskussion  
Jahrestagung 2016

## Zugänge

**i** „Die“ Zugänge zu wenig erreichten Zielgruppen gibt es nicht. Viele Faktoren können dazu beitragen, adäquate, passende Bildungsgelegenheiten zu gestalten und zu nutzen. Aus den analysierten Arbeiten können jedoch Möglichkeiten und Anforderungen abgeleitet werden, die auch in den Diskussionen auf der Jahrestagung aus dem Erfahrungsschatz der Teilnehmenden bestätigt wurden.

„Die“ Zugänge zu wenig  
erreichten Zielgruppen gibt  
es nicht.

## Lebenswelten berücksichtigen

Gerade beim Thema „wenig erreichte Zielgruppen“ legen die Forschungsergebnisse zu Zugängen, ähnlich wie die Rückschlüsse der Zielgruppenforschung allgemein nahe, dass eine lebensweltliche Anbindung von Angeboten und Unterricht die Aufmerksamkeit und den Bildungsprozess positiv beeinflusst (siehe Besand 2014, Arnold et. al. 2011, Gessner 2014, Calmbach/Borgstedt 2012, Renner-Kasper 2012, Bremer/Ludwig 2014, Bürgin 2013, Fuhrmann 2016). Die Herausforderung besteht darin, Themen und Formen der politischen Bildung zu finden, die für wenig erreichte Zielgruppen anschlussfähig sind, bzw. in denjenigen Fragen, die Menschen bewegen, Anknüpfungspunkte für politische Themen auszumachen. Deswegen sollten die (üblichen) Fragen nach dem Interesse an Politik nicht zum Ausgangspunkt der Möglichkeiten politischer Bildung gemacht werden und auch nicht als Gradmesser ihrer vermeintlichen (Un-)Wirksamkeit aufgefasst werden. Vielmehr sollte die politische Bildung das jeweilige Politikverständnis bestimmter Gruppen und Milieus befragen (Was verstehen diese unter „Politik“? Welche impliziten politischen Interessen, Urteile haben sie?). Ebenso sollte sie kritisch Begründungszusammenhänge hinterfragen, um systematisch Anknüpfungspunkte für Angebote politischer Bildung zu finden (siehe Becker 2011, S. 43-67). Dies würde auch ggf. die Diskussion um die vermeintliche „Entgrenzung“ politischer Bildung konkretisieren und qualifizieren: „Politische Bildner müssen also 'Übersetzungsarbeit' leisten, um ihr politisches Curriculum in die Lebenswelt der Jugendlichen transportieren zu können – und zwar auf mehreren Ebenen: inhaltlich, sprachlich, didaktisch, medial“ (Calmbach/Borgstedt 2012, S. 79). Dabei muss es sich nicht um tagespolitisch „aktuelle“ Themen handeln, auch wenn dieser Wunsch vielfach geäußert wird (siehe Arnold et al. 2011: 78 Prozent der Schüler\_innen stimmten der Aussage zu, dass sich der Politikunterricht mehr mit aktuellen Themen beschäftigen sollte.) Wichtig ist, dass sie für die Teilnehmenden lebensaktuell, also biografisch anschlussfähig sind.

Themen sollten für die  
Teilnehmenden biografisch  
anschlussfähig sein.

Als bevorzugte Auskunftsstelle, an der sich die Praxis ausrichten sollte, gelten für die meisten Forscher\_innen die Betroffenen selbst. Sie sollten die Themen bestimmen, um die und deren politische Dimensionen es gehen soll (siehe Bremer/Ludwig 2014, Fuhrmann 2016 und Gessner 2014), sie sollten die eigenen Fragen und Probleme diskutieren (siehe Fuhrmann 2016) und ihren eigenen Habitus einbringen können (Bremer/Ludwig 2014). Dies wird auch für den Schulunterricht empfohlen (Fuhrmann 2016, Renner-Kasper 2012, Gessner 2014). „Es geht also um eine am Menschen, am Subjekt orientierte politische Bildung, die vor allem induktiv mit den Konzepten der Schülerinnen und Schüler selbst arbeitet“ (Gessner 2014, S. 312). Als Faktoren für eine erfolgreiche politische Jugendbildungsarbeit werden eine „subjektnahe Ansprache und vielfältige Angebote, die über spezielle Lernorte sowie ambitionierte Professionelle Neues aufschließen und den Bogen zwischen dem Einzelnen und dem Gemeinwesen exemplarisch herstellen können und auf diese Weise zum Nachdenken und Nachfühlen anregen“ (Balzter/Ristau/Schröder 2014, S. 214), herausgestellt.

## Setting und Didaktik flexibilisieren

Zweifelsohne ist die Wahl von lebensweltlichen Themen in den außerschulischen Settings nicht nur geboten, sondern auch erheblich leichter als in einem curricular gebundenen Unterricht. Konzepte und Methoden außerschulischer politischer Bildung – Teilnehmer\_innenpartizipation, Ressourcenorientierung und Flexibilität – werden daher auch aus Forschungssicht als besonders erfolgreich gewertet, wenn es um die Ansprache und Beteiligung wenig erreichter Zielgruppen geht (siehe dazu auch vorhergehende Forschungsergebnisse bei Becker 2011, S. 83-99). Dieser Zugang wird allerdings deutlich vom (üblichen) Schulunterricht abgegrenzt: „Bedeutsam war, dass die Kooperationsprojekte einen Kontrast zum normalen Unterricht dargestellt haben, etwa in Bezug auf eine andere Zeittaktung, die Methoden und generell den pädagogischen Umgang“ (Bremer/Ludwig 2014, S. 69).

Daher wird von der Forschung auch für die Schule ein Umdenken in Bezug auf didaktische und methodische Möglichkeiten gefordert. Die Ergebnisse der Studie von Marc Calmbach und Silke Borgstedt „Unsichtbares‘ Politikprogramm? Themenwelten und politisches Interesse von ‘bildungsfernen‘ Jugendlichen“ legen die Vermutung nahe, dass ein Mehr an herkömmlichen, formalen Politikunterricht sicher nicht dazu führen wird, dass sich eine höhere Anzahl ‚bildungsferner‘ Jugendlicher politisch interessiert oder gar engagiert. Zu gering ist das Interesse an und zu groß die Distanz zu Themen, Medien und Repräsentanten des ‚legitimen‘ politischen Diskurses“ (Calmbach/Borgstedt 2012, S. 78). Wibke Renner-Kasper plädiert aus ähnlichen Gründen für schüler\_innenorientierte Unterrichts- und Sozialformen, beispielweise für eine Projektorientierung, die Denken und Handeln verbindet und soziales Lernen fördert (siehe Renner-Kasper 2012). Auch Monika Oberle und Johanna Leunig, die die Wirkung von Planspielen im Unterricht untersucht haben, folgern aus ihren Ergebnissen: „Ein solches Planspiel alleine ist sicher kein ‚Allheilmittel‘. Ergänzend scheinen weitere Ansätze, wie die reale Begegnung mit Politik [...], die Verdeutlichung der Relevanz politischer Entscheidungen für das eigene Leben sowie bestehender Partizipationsmöglichkeiten, vielversprechend“ (Oberle/Leunig 2016, S. 132).

So wie die Lebenswelt häufig als idealer Ausgangspunkt, als Erfahrungs- und Lernfeld genannt wird, gilt die Erfahrung oder die Erkenntnis von Selbstwirksamkeit als ein weiterer Faktor, der sowohl für einen Zugang zu politischer Bildung als auch für politische Bildungsprozesse wichtig ist. „Am besorgniserregendsten erscheint das Ergebnis des negativ besetzten Selbstkonzeptes der individuellen politischen Kompetenzen bei den Jugendlichen zu sein“ (Renner-Kasper 2012, S. 304), mit anderen Worten: Das größte Hindernis besteht, wenn Schüler\_innen sich selbst keine politischen Kompetenzen zutrauen. Dieses negative Selbstbild als Teil des Habitus sollte bereits bei der Konzipierung von Projekten oder Unterricht berücksichtigt werden (siehe Bremer/Ludwig 2014). Etliche Praxisforschungsprojekte konnten zeigen, dass es durch lebensweltlich verankerte, kompetenzanregende und aktivierende Konzepte revidiert werden kann (siehe Oberle/Leunig 2016, Bremer/Ludwig 2014, Calmbach/Borgstedt 2012, Wohnig 2017). Dies gilt auch, wenn die Selbstbilder ethnischen Grenzziehungen geschuldet sind. So haben politische Bildungsangebote, die das demokratische Konfliktverhalten trainieren, eine Chance, Identifikations- und Selbstwirksamkeitsgefühle zu stärken: „Konstruktiv erlebte politische Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse in einer auf Anerkennung basierenden Gruppe scheinen Identifikationsmöglichkeiten darzustellen, die ethnische Grenzziehungen reduzieren“ (Hajji/Achour 2015, S. 90f).



Von der Forschung wird auch für die Schule ein Umdenken in Bezug auf didaktische und methodische Möglichkeiten gefordert.



Selbstwirksamkeit als weiterer Faktor, der für einen Zugang zu politischer Bildung als auch für politische Bildungsprozesse wichtig ist

## Partizipation ermöglichen

**i** Partizipation ist der Schlüssel, der Zugänge schafft, zumindest, wenn es um Jugendliche geht. Darauf verweisen sowohl die empirischen Forschungen zu Dispositionen und Ausgangslagen, als auch die zu bereits erprobten Zugänge und Ansätze politischer Bildung. Das beginnt – siehe oben – bei eigenen und selbst gewählten Themen als Ausgangspunkt für politische Reflexionen und setzt sich fort in selbstbestimmtem lebensweltlichem Handeln als Erfahrungsraum für Selbstwirksamkeitsgefühle. Letzteres wird von der Praxisforschung als vor allem für wenig erreichte Zielgruppen attraktiv und wirkungsvoll hervorgehoben (siehe von Schwanenflügel 2015, Arnold et. al. 2011, Calmbach/Borgstedt 2012, Schwerthelm 2015, Spaiser 2013, Beierle/Tillmann/Reißig 2016, Gaiser/Hanke/Ott 2016). Betont wird aber auch, dass es nicht bei punktuellen Erfahrungen bleiben sollte, sondern durch eine Art Partizipationskultur dauerhafte oder zumindest wiederkehrende Möglichkeiten einer demokratischen Auseinandersetzung, Meinungsbildung und Entscheidungsfindung etabliert werden sollten. Das gilt für Freizeitkontexte ebenso wie für die Schule: „Um Jugendliche insgesamt mit partizipativen Elementen zu erreichen, ist eine Etablierung demokratischer Beteiligung in den verschiedensten Alltagsbereichen erforderlich, d.h. auch außerhalb gewählter Gremien und zeitlich dauerhaft in allen sie betreffenden Kontexten“ (Beierle/Tillmann/Reißig 2016, S. 48). „Schulen sollten ein Lernort für Demokratie sein und [...] auch demokratische Orientierungen und Sozialkapital mit einem Nutzen für Einzelne und die Gemeinschaft stärken“ (Gaiser/Hanke/Ott 2016, S. 69). Das sehen auch die Jugendlichen selbst so: „Die einfachste und wirksamste Form der Vermittlung politischer, insbesondere demokratischer Inhalte sehen die Jugendlichen in der alltäglichen Praxis von Demokratie. Dies könnte ihrer Ansicht nach bereits in der Grundschule beginnen und hätte eine stärkere Mitbestimmung bei schulischen oder auch schulpolitischen Entscheidungen zur Folge“ (Arnold et. al. 2011, S. 63). In jedem Fall, ob für die Schule oder für außerschulische Angebote, würde mehr Entscheidungsmacht für Teilnehmende eine Flexibilisierung von Formaten und eine Öffnung der Institutionen bedeuten – Folgen, die in den Forschungsarbeiten bisher nicht konsequent bearbeitet wurden und die vor allem (förder-)politische Konsequenzen nach sich zögen (siehe den Abschnitt unten „Anders fördern“).

**i** Das Verständnis von „Partizipation“ bedarf dabei nicht nur einer jeweiligen Definition, sondern muss auch dahingehend befragt werden, wie groß die Reichweiten im Rahmen von Bildungsangeboten sein können und wie anschlussfähig diese an weitere gesellschaftliche Partizipationsmöglichkeiten sind. Der oben bereits erwähnte 15. Kinder- und Jugendbericht des Bundes konstatiert nur eingeschränkte Möglichkeiten für junge Menschen, sich aktiv an staats- und parteipolitischen Zusammenhängen zu beteiligen (siehe Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2017, S. 244). Vor allem benachteiligte Jugendliche positionieren sich und ihre Sichtweisen, „ihrer Repräsentation im politischen System entsprechend“, jenseits des politischen Systems und würden damit nur zu Beobachter\_innen politischer Prozesse (ebd.). Auch von Wolfgang Gaiser, Stefanie Hanke und Kerstin Ott wird darauf hingewiesen, dass „sich die politische Jugendbildung mit dem Augenmerk auf sozial- und bildungsbenachteiligte Jugendliche in dem Dilemma [befindet], dass sich jenseits der Bildungsveranstaltungen nur bedingt geeignete und offene politische Gruppen und Aktivitäten anbieten, an die diese Jugendlichen andocken können“ (Gaiser/Hanke/Ott 2016, S. 128). Deswegen fordert beispielweise Viktoria Spaiser in Bezug auf die digitale Öffentlichkeit von der Politik, dass, „so wie Demonstrationen einst eine unkonventionelle Form politischer Beteiligung waren und heute fest zur demokratischen Praxis gehören, [...] auch politische Online-Aktionen ernstgenommen und als Demokratiepraxis anerkannt werden“ müssen (Spaiser 2013, S. 335).

Partizipation ist der Schlüssel, zumindest, wenn es um Jugendliche geht.

Bildungsangebote sollten anschlussfähig an weitere gesellschaftliche Partizipationsmöglichkeiten sein.

Die mangelnde Anerkennung spezifischer Beteiligungsformen birgt also insgesamt eine Herausforderung für partizipative Formate, die „echte“ Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglichen wollen. Ausgangs- und Ansatzpunkt müsse, so der Tenor, die Anerkennung eigener Ausdrucksweisen und Engagementformen von benachteiligten Gruppen sein. Voraussetzung sei eine akzeptierende Haltung der politischen Bildner\_innen und die konsequente Intention, Partizipationschancen zu eröffnen, die genutzt werden und realen Einfluss bieten (siehe Schwerthelm 2015). Es müsse akzeptiert werden, „dass Partizipationskompetenz weniger eine Frage formaler Bildung und Kompetenz, eines Wissens um demokratische Verfahrensfragen oder zivilgesellschaftlicher Einstellungsmuster ist, sondern in erster Linie ein Aneignungs- und Subjektbildungsprozess“ (Schwanenflügel 2015, S. 271). Partizipative Formate sollten verdeutlichen, dass die Beteiligten als vollwertige Subjekte gesellschaftlichen Handelns ernst genommen werden. Darüber hinaus müsse es auch darum gehen, die speziellen Kompetenzen der Teilnehmenden „gesellschaftlich geltend zu machen“ (Calmbach/Borgstedt 2012, S. 79).

**i** Anerkennung eigener Ausdrucksweisen und Engagementformen benachteiligter Gruppen als Ausgangs- und Ansatzpunkt

Auch wenn Themen wie lebensweltliche Anbindung, Partizipation (als Zugang, methodisches Konzept oder Ziel) und auch „Selbstwirksamkeitserfahrungen“ überwiegend im Zusammenhang mit Jugendlichen im Mittelpunkt der Forschung stehen, so bedeutet dies nicht unbedingt, dass sie nicht auch im Hinblick auf politische Bildung mit und für Erwachsene relevante Faktoren wären. Untersuchungen von Eike Henning et al. sowie Peter Straßer und Isabell Petter (Henning et al. 2016 und Straßer/Petter 2015) gehen dem Zusammenhang von Lernkultur und persönlichen Wirkungsempfindungen nach. Die Ergebnisse legen nahe, dass auch Ältere, die eine Distanz, ja sogar ein ausgeprägtes Misstrauen gegenüber Parteien und Politiker\_innen haben, ihr politisches Interesse und Engagement auf den Nahraum verlegen: „Wir haben es zu tun mit offenen, interessierten Beobachtern, die die gesellschaftlichen Ungleichgewichte in ihrem Umfeld wahrnehmen und oft bereit sind, in verschiedenen Tätigkeitsfeldern und Organisationen ihre Kenntnisse und Fähigkeiten reflexiv, aber auch aktiv einzubringen“ (Henning et al. 2016, S. 150).



## Sich kommunikativ einlassen

„Sprichst du Politik“ hieß eine große Untersuchung, mit der 2011 Jugendliche nach ihrer Haltung gegenüber Politiker\_innen und nach der Bewertung ihrer Sprache gefragt wurden. Nicht verwunderlich legen die Ergebnisse nahe, dass die Kommunikation formaler Politik in der Regel an Jugendlichen – und wahrscheinlich nicht nur an diesen – vorbeigeht. Einschlägige Untersuchungen thematisieren, dass vor allem benachteiligte Jugendliche schon mit dem Begriff „Politik“ seltener etwas verbinden, das für sie von Interesse sein könnte, ohne dass allerdings damit ein Desinteresse an politischen Fragestellungen gemeint sein muss (siehe z. B. Calmbach/Borgstedt 2012, Lange/Onken/Slopinski 2013, Calmbach et. al. 2016, Gaiser/Hanke/Ott 2016). Bezieht man die Erkenntnisse der Transferstelle politische Bildung aus dem Jahresthema 2015 – „Politische Bildung und Neue Medien“ – mit ein, so liegt die Vermutung nahe, dass es nicht nur die Schriftsprache oder die Sprache öffentlicher Rede ist, die abschreckt, sondern dass es um weitergehende „Codes“ geht, um Kommunikationsgewohnheiten und -vorlieben, die auch die Wahl der Medien einschließt. Und ein Abgleich gegenwärtiger Trends mit den aktuellen Untersuchungen, die bei Jugendlichen vor allem YouTube und Facebook als bevorzugte Informations- und Kommunikationskanäle sehen (siehe Besand/Bierkenhauer/Lange 2013), zeigt, dass sich derartige Vorlieben schnell ändern können. Die Erkenntnisse aus den Analysen der Transferstelle politische Bildung zum Thema Neue Medien mündeten daher in der Forderung, dass „politische Bildung, die in Kommunikation mit den Bürger\_innen bleiben will, [...] wissen [muss], was diese rezipieren, wie sie sich austauschen und wie Meinungsbildung (und Meinungsmache) entstehen. Netzöffentlichkeit und netzpolitische Fragen dürfen sich nicht hinter ihrem Rücken abspielen, sondern gehören auf die alltägliche Wahrnehmungs-Agenda schulischer und außerschulischer politischer Jugend- und Erwachsenenbildung“ (Transferstelle politische Bildung 2015, S. 12). Damit ist die Praxis zurzeit noch alleingelassen. Denn auch wenn die Bemühungen, sprachlich und ästhetisch adäquate Angebote zu machen – Stichwort „Leichte Sprache“ oder „Bewegtbilder“ (siehe [www.bewegtbildung.net](http://www.bewegtbildung.net)) – zahlreicher werden, gibt es bisher kaum belastbare wissenschaftliche Erkenntnisse darüber, wie diese als „Zugänge“ tauglich sind.



Nicht nur Schriftsprache, sondern auch Kommunikationsgewohnheiten und -vorlieben können abschrecken.

## Rausgehen



Politische Bildung muss ihre Komfortzone verlassen.

Auf der Jahrestagung der Transferstelle politische Bildung 2016 wurde davon gesprochen, dass politische Bildung „aus ihrer Komfortzone“ herausgehen müsse, um bisher wenig erreichte Zielgruppen anzusprechen. Das Bild kann mit verschiedenen Assoziationen belegt werden („Entgrenzung“ von politischer Bildung, neue Kommunikationswege, mehr Entscheidungsmacht für Teilnehmende, offenere didaktische und methodische Ansätze usw.), man kann es aber auch wörtlich nehmen. Dass es eine gute Idee sein kann, angestammte Orte politischer Bildung tatsächlich zu verlassen und Menschen dort „aufzusuchen“, wo sie ihre Lebensmittelpunkte haben, zeigten einige Forschungsprojekte der letzten Zeit. Eines der prominentesten ist das dreiteilige Projekt „Weiterbildung und Weiterbildungsberatung für ‚Bildungsferne‘“, das von 2009 bis 2014 an vier Projektstandorten in NRW durchgeführt wurde und das darauf abzielte, neue Konzepte, Angebote und Vernetzungen zu entwickeln und aufzubauen. Die Projekte brachten Erkenntnisse, dass und wie „bildungsferne“ Zielgruppen erreicht werden können, wenn die „Komm-Struktur“ der Einrichtungen durch eine „Geh-Struktur“ aufsuchender Bildungsarbeit ergänzt wird (siehe Bremer/Kleemann-Göhring/Wagner 2015). Weiterbildungsangebote auch der politischen

Bildung wurden hierbei nicht nur in den Einrichtungen, sondern auch an anderen Orten, an denen die bis dahin wenig erreichten Zielgruppen zusammenkamen, gemacht. Dafür war der Aufbau von regionalen Netzwerken, die auch Einrichtungen außerhalb des Weiterbildungssektors einschlossen, hilfreich, um die notwendigen Vertrauensbeziehungen aufzubauen. Als Schlüssel dafür wurden sogenannte Brückenmenschen und Vertrauenspersonen identifiziert.

Ein vergleichbarer Ansatz wurde erfolgreich mit dem Projekt „Dialog macht Schule“ erprobt. Junge Akademiker\_innen und Berufseinsteiger\_innen mit Migrationshintergrund arbeiteten hierbei mit Jugendlichen mit (muslimischem) Migrationshintergrund als Haupt-Zielgruppe an Schulen. Brigitte Fuhrmann, die das Projekt evaluiert hat, zog den Schluss, dass es „symbolisch zunächst von höchster Relevanz (ist), dass das Personal des Projekts über ähnliche Herkunftserfahrungen verfügt wie die Schülerinnen und Schüler. Über dieses Merkmal wurde zunächst Nähe zur Zielgruppe aufgebaut. Diese Nähe wirkte als Türöffner und Katalysator für die Intensität der Dialogsitzungen“ (Fuhrmann 2016, S. 110).

Aufsuchende Bildungsarbeit lässt sich also im doppelten Sinn verstehen – als Aufsuchen geeigneter Orte und als Einsatz von Personen mit Nähe zur Zielgruppe. Dies gilt sowohl für die Ansprache von Adressat\_innen wie für die Gestaltung von Bildungsgelegenheiten „vor Ort“. Sie lebt also von Kooperationen zu Personen oder Institutionen. Kooperationen gelten schon lange als Schlüssel, um politische Bildungsgelegenheiten lebensweltnah zu gestalten (siehe Becker 2011, S. 28-42). Das bestätigen auch aktuellere Forschungen. Die Evaluation des Projekts der Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen „Jugend für Politik gewinnen“, zeigte auf, welche Effekte Kooperationen von Schule und außerschulischen Trägern politischer Bildung haben können. „Ziele waren vor allem, Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus konkrete und lebensweltnahe Teilhabemöglichkeiten zu geben und zur Überbrückung der gegenseitigen Distanz zwischen Jugend und Politik beizutragen“ (Bremer/Ludwig 2014, S. 5). In der Schule wurden die Jugendlichen angesprochen, wichtig war dann jedoch, „dass die Kooperationsprojekte einen Kontrast zum normalen Unterricht dargestellt haben“ (Bremer/Ludwig 2014, S. 69).

**i** Kooperationen gelten als Schlüssel, um politische Bildungsgelegenheiten lebensweltnah zu gestalten.

Kooperationsprojekte in der außerschulischen Bildung wurden in letzter Zeit vor allem im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit Migrant\_innen bzw. Migrantenselbstorganisationen untersucht. Verallgemeinernd für die Erwachsenenbildung schlussfolgern Uwe Hunger und Stefan Metzger, „dass in Kooperationen zwischen Migrantenorganisationen und etablierten Trägern ein erhebliches Potential besteht, dass beide Seiten von der Zusammenarbeit profitieren. Etablierte Träger verfügen zumeist über größere Ressourcen und haben beispielsweise Zugang zu Geldgebern. Andersherum verfügen Migrantenorganisationen über spezifisches Wissen über ihre Zielgruppe und bringen andere Erfahrungen mit in die Zusammenarbeit ein. Wenn beides zusammenkommt, können beide Seiten viel voneinander lernen und es können Synergieeffekte entstehen“ (Hunger/Metzger 2011, S. 79f). Zu einem ähnlichen Schluss kommen Marion Feige, Veronika Zimmer und Laura Lückert mit Bezug auf eine explorative Studie des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) zur interkulturellen Öffnung in Bremen und Bremerhaven („Diversität und Weiterbildung“) und auf erste Ergebnisse einer Studie zum Sozialraumbezug öffentlicher Weiterbildung. Beide Untersuchungen zeigen, dass bislang wenig erreichte Zielgruppen durch den Einbezug von Vereinen, die im Sozialraum verankert sind, und durch die Zusammenarbeit mit Brücken- und Vertrauenspersonen erreicht werden konnten. Wichtig war „der gezielte Einbezug von Kursleitenden, die sich selbst den Communities mit Migrationshin-

**i** Wenig erreichte Zielgruppen können durch die Zusammenarbeit mit Brücken- und Vertrauenspersonen erreicht werden.

tergrund zugehörig fühlen“ (Feige/Zimmer/Lücker 2015, S. 121). „Genutzt werden dabei sowohl community-internes Wissen über Bildungsbedürfnisse und -bedarfe als auch Lernorte außerhalb der Weiterbildungseinrichtungen und die sich auftuenden zusätzlichen Möglichkeiten, Programmhefte, Ankündigungsflyer etc. zu verbreiten“ (ebd.).

Auch andere Projekte wie JiVE „Jugendarbeit international – Vielfalt erleben“, das zwischen 2008 und 2010 durchgeführt wurde und das eine verstärkte Teilnahme Jugendlicher mit Migrationshintergrund an internationaler Jugendarbeit zum Ziel hatte, legen diesen Zugang nahe. Hierbei kooperierten Migrantenselbstorganisationen und Vereine von Jugendlichen mit Migrationshintergrund mit Trägern der Jugendarbeit. Die Evaluator\_innen Andreas Thimmel, Yasmine Chehata und Katrin Riß empfahlen „Tandempartnerschaften“ sowie Kooperationsprojekte mit Schulen, um Jugendliche mit Migrationshintergrund zu erreichen (siehe Thimmel/Chehata/Riß 2011). Dass man auch quasi „mit sich selbst“ kooperieren kann, zeigten Ergebnisse des Projekts „Diversität und Weiterbildung“. Hier wurden geringer qualifizierte Personen mit Migrationshintergrund durch Integrationskurse und zielgruppenspezifische Angebote erreicht, wodurch auch ein direkter Übergang zu den Regelangeboten der Einrichtungen erfolgen konnte (siehe Feige/Zimmer/Lücker 2015). Keine der zuletzt genannten aktuellen Untersuchungen bezieht sich freilich direkt auf politische Bildungsangebote – hier fehlt es an wissenschaftlich ausgewerteten Erfahrungen, so dass die referierten Erkenntnisse nur Hinweischarakter haben können (siehe zu älteren Forschungsergebnissen Becker 2011, S. 28-39).

## Rausholen

**i** Eine andere Strategie ist es, wenig erreichte Zielgruppen „abzuholen“, um sie „rauszuholen“.

Dass politische Bildung im realen wie im übertragenen Sinn „rausgeht“, um wenig erreichte Zielgruppen dort anzusprechen, wo sie ihre lebensweltlichen Anknüpfungspunkte haben, stellt einen möglichen Zugang dar. Eine andere Strategie ist es, wenig erreichte Zielgruppen „abzuholen“, um sie „rauszuholen“, d. h. um spezifische Lernumgebungen zu nutzen. Der Klassiker sind Bildungsstätten, die es ermöglichen, ein eigenes, der Zielgruppe angemessenes Setting in Bezug auf Formate (auch Zeit-Formate) und Methoden zu schaffen. Falko von Ameln hebt in seiner Untersuchung „Lernort Heimvolkshochschule“ hervor, dass Bildungsstätten diese Vorteile besser nutzen und gezielter dafür werben sollten (siehe von Ameln 2014). Die Authentizität oder die Andersheit von Orten, die besondere Differenzerfahrungen ermöglichen, werden in zwei empirischen Arbeiten zur Internationalen Jugendarbeit herausgestellt. In dem bereits erwähnten Projekt JiVE „konnte nachgewiesen werden, dass die Mobilitätserfahrung im Ausland (oder der Kontakt im Inland mit ausländischen Jugendlichen oder Fachkräften) ein für die teilnehmenden Jugendlichen und Erwachsenen wichtiges und gewinnbringendes Ereignis war und zum Ausgangspunkt für persönliches oder berufsbezogenes Lernen wurde. Mobilität und Kontextwechsel können zur Irritation der eigenen Sichtweisen führen und damit wichtige Bildungs- und Lernprozesse anstoßen“ (Thimmel/Chehata/Riß 2011, S. 14). Im Projekt „young workers for europe“ nahmen Jugendliche und junge Erwachsene, die sich in berufsvorbereitenden Maßnahmen oder einer außerbetrieblichen Berufsausbildung befanden, an Handwerkseinsätzen im Ausland teil. Judith Dubiski und Felix Ludwig zeigen in ihren Evaluationen, welche Chancen in der Verknüpfung von internationaler, berufsbezogener und politischer Bildung (hier besonders historisch-politischer Bildung) stecken. Über die Träger der Jugendberufshilfe, die am Projekt beteiligt waren, konnte eine Zielgruppe angesprochen werden, die sonst nicht nur von Internationaler Jugendarbeit, sondern auch von politischer Bildung wenig erreicht wird (Dubiski 2014 und Ludwig 2014).

## Kinder als Zielgruppe (an-)erkennen

Zu den bisher wenig erreichten Zielgruppen zählen zweifelsohne Kinder. Weder gibt es einen expliziten Politikunterricht in der Grundschule noch gibt es eine explizite außerschulische „politische Kinderbildung“. Dennoch weist nicht nur die bekannte Untersuchung des Deutschen Kinderhilfswerks auf einen „Zusammenhang zwischen früher Beteiligung und dem Engagement bis ins Erwachsenenalter“ (Deutsches Kinderhilfswerk e.V. 2007) hin. Drei Studien der jüngsten Zeit gehen der Frage genauer nach. Katrin Asal und Hans Peter Burth konnten zeigen, dass Kinder bereits in der Grundschule über politische Vorstellungen verfügen. Anhand der empirischen Ergebnisse geben die Forscher\_innen Hinweise auf mögliche Anknüpfungspunkte und didaktische Konzepte für einen politischen Sachunterricht im Primarbereich (siehe Asal/Burth 2016). Auch Anke Götzmann untersuchte die Entwicklung politischen Wissens in der Grundschule. Die Autorin folgert aus den Ergebnissen ihrer Untersuchung, dass politisches Lernen als verbindlicher Teil in die Lehr- und Bildungspläne der Grundschule aufgenommen werden und politische Themen häufiger in Schulbüchern und Materialien für den Sachunterricht berücksichtigt werden sollten (Götzmann 2015). Elisabeth Richter, Teresa Lehmann und Benedikt Sturzenhecker begleiteten mehrere Jahre die Entwicklung des Konzepts „Die Kinderstube der Demokratie“, ein Projekt mit Kindertageseinrichtungen, an dem vor allem Vorschulkinder teilnahmen. Sie kamen zu dem Schluss, „dass die Kinder auf der kognitiven, der praktischen und der moralischen Ebene Demokratie nicht nur können, sondern dass sie demokratische Partizipation [...] – trotz aller bürokratischer Begleiterscheinungen – auch wollen“ (Richter/Lehmann/Sturzenhecker 2017, S. 263). Für die politische Bildung in Schule und Jugendbildung stellt sich aufgrund dieser und weiterer Untersuchungen die Frage, ob sie nicht früher beginnen und damit auch „jüngere“ Zielgruppen adressieren sollte.

**i** Zu den bisher „wenig erreichten Zielgruppen“ zählen auch Kinder.

## Professionalität schärfen

Viele der empirischen Untersuchungen weisen darauf hin, dass der Transfer der Erkenntnisse zumindest teilweise erhebliche Anforderungen an die Praxis und vor allem an die professionellen Kompetenzen politischer Bildner\_innen stellt. Wiederholt wird deutlich, dass es zuallererst pädagogische Kompetenzen sind. Gefordert werden die intensive Beobachtung und Orientierung an den Interessen der Zielgruppen sowie eine akzeptierende Haltung, die Anerkennungserfahrungen ermöglicht, das systematische Erkennen und Eröffnen von Partizipationsmöglichkeiten und die Orientierung an den Wünschen und Ideen der Zielgruppe (siehe Schwerthelm 2015), das Hinterfragen der eigenen Perspektive und des eigenen sowie des institutionellen Habitus (siehe Bremer/Kleemann-Göhring/Wagner 2015).

**i** Anforderungen an professionelle Kompetenzen politischer Bildner\_innen

Spezielle didaktische bzw. methodische Fähigkeiten, vor allem im Umgang mit Unterschieden werden ebenfalls verlangt: „ambitionierte Professionelle“, die „Neues aufschließen und den Bogen zwischen dem Einzelnen und dem Gemeinwesen exemplarisch herstellen können und auf diese Weise zum Nachdenken und Nachfühlen anregen“ (Balzter/Ristau/Schröder 2014, S. 214), eine Qualifizierung für das professionelle Austragen von Konflikten (siehe Zick/Küpper/Krause 2016), „interdisziplinäres Denken“ und „die Ausbildung einer Reflexions-, Deutungs- und Handlungskompetenz [...], die sich auf einen didaktischen und pädagogischen Umgang mit Heterogenität bezieht. Diese muss für kulturelle und soziale Merkmale der jugendlichen Schülerinnen und Schüler sensibel sein und sollte nicht nur auf die unterschiedlichen Vorstellungen

Mehr Aus- und Weiterbildung  
des pädagogischen Perso-  
nals für gelingende politische  
Bildung



zu Sachthemen Bezug nehmen“ (Gessner 2014, S. 313f, siehe auch Behrens 2014). Folgerichtig wird darauf hingewiesen, dass die Aus- und Weiterbildung des pädagogischen Personals als Bedingungen für gelingende politische Bildung sichergestellt werden müsse (siehe Balzter/Ristau/Schröder 2014 und Bremer/Kleemann-Göhring/Wagner 2015). Nimmt man diese Ratschläge ernst, wird es wohl nicht nur darum gehen, um Ressourcen für eine solche Qualifizierung zu streiten, sondern auch um das Verständnis für die Notwendigkeit zu ringen, mehr allgemein- und sozialpädagogische Kompetenzen im Professionsverständnis zu verankern.

## Anders fördern

Maßnahmen politischer  
Bildung, mit denen bisher  
wenig erreichte Zielgruppen  
angesprochen werden sollen,  
sind in der Regel aufwendiger  
als andere.



Neben diesen diversen Anforderungen an das professionelle Handeln machen die vorgestellten Forschungen zu Zugängen deutlich, dass Maßnahmen politischer Bildung, mit denen bisher wenig erreichte Zielgruppen angesprochen werden sollen, in der Regel aufwendiger sind als andere. Es werden vorbereitende, heranzuführende und begleitende Maßnahmen benötigt, mit denen Vertrauen aufgebaut und mit denen die Zielgruppe in die Konzeption und Durchführung von Bildungsmaßnahmen einbezogen werden kann. Sie setzen entsprechend voraus, dass möglichst kontinuierlich mit der Zielgruppe gearbeitet werden kann. Dafür benötigt man qualifiziertes Personal, Zeit – und damit Geld. Kaum ein Projekt in der letzten Zeit hat dies so deutlich gezeigt wie das dreiteilige Projekt zur „Weiterbildung und Weiterbildungsberatung für ‚Bildungsferne‘“ (siehe Bremer/Kleemann-Göhring/Wagner 2015). Die Projekte brachten mit der Erkenntnis, dass und wie „bildungsferne“ Zielgruppen erreicht werden können, auch die Einsicht, dass die Ressourcen für die Arbeit mit diesen Zielgruppen bei den Trägern häufig nicht vorhanden sind. Eine Folge der Projektreihe waren daher auch Verhandlungen mit Fördergebern über entsprechende Unterstützungsmöglichkeiten (siehe die Interviews mit Projektbeteiligten auf der Webseite der Transferstelle politische Bildung: <https://transfer-politische-bildung.de/transfermaterial/praxisbeispiele>).

Eng geführte Förderbedin-  
gungen können zu  
einem Hindernis werden.



Aber es geht nicht nur um ausreichende Fördermittel. Viele der beschriebenen Zugänge sind partizipativ angelegt, von daher notwendig ergebnisoffen und oft auch experimentell. Hierbei können eng geführte Förderbedingungen zu einem Hindernis werden. Die Erfahrung zeigt, dass Kooperationen wie die von Schulen mit außerschulischen Trägern oder von Trägern aus unterschiedlichen Arbeitsbereichen, ebenso wie generationenübergreifende Maßnahmen, häufig durch eine ressortgebundene Förderlogik behindert werden. Das Gleiche gilt für die Einordnung von Angeboten der Jugendarbeit, für die sich die Frage stellen kann, was „noch“ politische Bildung ist und was „nicht mehr“. Vor dem Hintergrund der bisherigen empirischen Befunde sollte eine der übergeordneten Fragen sein, ob die Maßnahmen geeignet sind, an politische Bildungsgelegenheiten heranzuführen oder diese durch weiterreichende pädagogische Maßnahmen zu ermöglichen. Positive Rahmenbedingungen für Kooperationen können geschaffen werden, wenn Fördermittel bereitgestellt werden, die den Prozesscharakter von Kooperationen berücksichtigen, also die Finanzierung einer gemeinsamen Planung und Antragsstellung ermöglichen, die für das Gelingen eines kooperativen Projektes ebenso wichtig sind wie die gemeinschaftliche Durchführung (siehe Hunger/Metzger 2011).

## Mehr forschen

Zu guter Letzt macht die Bilanz des Jahresthemas deutlich, dass es nach wie vor zu wenig empirische Forschung dazu gibt, wie politische Bildung eine *politische Bildung für alle* werden kann. Es fehlt an Erkenntnissen zu Zielgruppen allgemein und an Untersuchungen zur Ausgestaltung politischer Bildung oder zum Habitus von politischen Bildner\_innen und Institutionen im Besonderen. Die bisherigen Erkenntnisse reichen nur punktuell über die Forschungsergebnisse hinaus, die bereits 2011 (Becker 2011, S. 28-39) zu verzeichnen waren. Immerhin bestätigen sie, was damals nur als Vermutung geäußert werden konnte, nämlich: (Noch) unausgeschöpfte Möglichkeiten gibt es für die politische Bildung reichlich. Und: Es gibt viel zu tun, um es ihr zu ermöglichen, diese auch zu nutzen.

### i

Es gibt nach wie vor zu wenig empirische Forschung dazu, wie politische Bildung eine politische Bildung für alle werden kann.

## Literatur

Die im Folgenden nicht aufgeführten Literaturangaben finden Sie in der annotierten Literaturliste am Ende dieser Broschüre sowie in unserer Online-Datenbank: <https://transfer-politische-bildung.de/datenbank>

**Ahlheim, Klaus/Heger, Bardo (2006):** *Wirklichkeit und Wirkung politischer Erwachsenenbildung*, Schwalbach/Ts.

**Becker, Helle (2008):** „Ein Ganzes ist mehr wert als die Hälfte“ (türkisches Sprichwort) – Zur Qualität von interkulturellen Jugendkulturprojekten aus pädagogischer Sicht. In: Institut für Kulturpolitik der Kulturpolitischen Gesellschaft (Hrsg.) (2008): *Interkulturelle Bildung – Ein Weg zur Integration*, Bonn/Essen.

**Becker, Helle (2013):** Was darf's denn sein, Fremde? Politische Bildung für skeptische Jugendliche. In: *Journal für politische Bildung*, Schwalbach/Ts., S. 54-60.

**Besand, Anja/Jugel, David (2015a):** *Inklusion und politische Bildung – gemeinsam denken!* In: Dönges, Christoph/Hilpert, Wolfram/Zurstrassen, Bettina: *Didaktik der inklusiven politischen Bildung*. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn, S. 45-59.

**Besand, Anja/Jugel, David (2015b):** Zielgruppenspezifische politische Bildung jenseits tradierter Differenzlinien. In: Dönges, Christoph/Hilpert, Wolfram/Zurstrassen, Bettina: *Didaktik der inklusiven politischen Bildung*. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn, S. 99-109.

**Böhnisch, Lothar/Fritz, Karsten/Maier, Katharina (2006):** *Politische Erwachsenenbildung – Trendbericht zur empirischen Wirklichkeit der politischen Bildungsarbeit in Deutschland*, Weinheim/München.

**Bremer, Helmut (2007):** *Soziale Milieus, Habitus und Lernen: Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung*, Weinheim/München.

**Bremer, Helmut (2008):** Das „politische Spiel“ zwischen Selbstausschließung und Fremdausschließung. In: *Außer-schulische Bildung*, 3-2008, S. 266-272.

**Bremer, Helmut (2010):** Zielgruppen in der Praxis. Erwachsenenbildung im Gefüge sozialer Milieus. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 10, Wien, 2010, S. 04-2 – 04-11.

**Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2017):** 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland.

**Calmbach, Marc (2007):** Bund der deutschen katholischen Jugend & Misereor (Hrsg.): Wie ticken Jugendliche? SINUS Milieustudie U27, Aachen.

**Chehata, Yasmine/RiB, Kathrin/Thimmel, Andreas (2010):** Vielfalt on tour – Internationale Jugendbegegnungen in der Migrationsgesellschaft. Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprojekts „InterKulturell on Tour“. Deutsche Sportjugend e.V., IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V., JUGEND für Europa, Deutsche Agentur JUGEND IN AKTION, Naturfreundejugend Deutschlands e.V., transfer e.V., VIA – Verband für Interkulturelle Arbeit e.V., Köln.

**Deutsches Kinderhilfswerk e.V. (Hrsg.) (2007):** Vita gesellschaftlichen Engagements. Eine Studie zum Zusammenhang zwischen früher Beteiligung und dem Engagement bis ins Erwachsenenalter. Die Studie ist ein Beitrag des Deutschen Kinderhilfswerkes im Projekt „mitWirkung!“. (Auswertung der Befragung: Dr. Hartmut Wedekind, Mathias Daug), Berlin.

**Education, Audiovisual and Culture Executive Agency EACEA (2013):** Political Participation and EU Citizenship: Perceptions and Behaviours of Young People. Evidence from Eurobarometer surveys, Brüssel.

**Education, Audiovisual and Culture Executive Agency EACEA (2010):** Youth Participation in Democratic Life. EACEA 2010/03. Final Report, Brüssel.

**Gaiser, Wolfgang/Rijke, Johann de (2007):** Partizipation junger Menschen. Trends in Deutschland und der europäische Kontext. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 2 (2007) 4, S. 421-438.

**Kronauer, Martin (2015):** Politische Bildung und inklusive Gesellschaft. In: Christoph Dönges/Wolfram Hilpert/Bettina Zurstrassen: Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn, S. 18-29.

**Mecheril, Paul (2015/2013):** Kulturell-ästhetische Bildung. Migrationspädagogische Anmerkungen. In: Kubi Online, URL: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturell-aesthetische-bildung-migrationspaedagogische-anmerkungen> (abgerufen am 15.04.2017).

**Neugebauer, Gero (2007):** Politische Milieus in Deutschland. Die Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn.

**Rathje, Stefanie (2006):** Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts, in: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht, Darmstadt, 11. Jahrgang Nummer 3 (September 2006), URL: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/396> (abgerufen am: 15.04.2017).

**Reich-Claassen, Jutta (2010):** Warum Erwachsene (nicht) an Weiterbildungsveranstaltungen partizipieren. Einstellungen und prägende Bildungserfahrungen als Regulative des Weiterbildungsverhaltens. Eine qualitativ-explorative Untersuchung erwartungswidriger Teilnahme und Nichtteilnahme an Erwachsenenbildung, IX, Münster.

**Rheingold-Institut (2005):** Das Ende der Zielgruppen? Verfassungsmarketing als Königsweg. URL: [http://www.rheingold-marktforschung.de/veroeffentlichungen/artikel/Das\\_Ende\\_der\\_Zielgruppen\\_Verfassungsmarketing\\_als\\_Koenigsweg\\_.html](http://www.rheingold-marktforschung.de/veroeffentlichungen/artikel/Das_Ende_der_Zielgruppen_Verfassungsmarketing_als_Koenigsweg_.html) (abgerufen am: 15.04.2017).

**Reuter, Julia (2002):** Ordnungen des Anderen. Zum Problem des Eigenen in der Soziologie des Fremden, Bielefeld.

**Steinfeld, Thomas (2008):** Nichts Idyllisches. Assimilation und Integration – ideologisch besetzte Begriffe, In: Süddeutsche Zeitung vom 13. Februar 2008, S. 13.

**Transferstelle politische Bildung (2015):** Politische Bildung und Neue Medien. Bericht der Transferstelle politische Bildung zum Jahresthema 2015. URL: <https://transfer-politische-bildung.de/schwerpunkte/15-neue-medien> (abgerufen am 15.04.2017).

**Weiß, Anja (2001):** Rassismus wider Willen. Ein anderer Blick auf eine Struktur sozialer Ungleichheit, Opladen.



Von roten und blauen Kreisen

## Anja Besand | Von roten und blauen Kreisen

### Oder: Wie kommen wir zu einer inklusiveren politischen Bildung?

Seit dem Erstarken rechtspopulistischer Bewegungen ist politische Bildung in aller Munde. Es gibt geradezu einen Boom an Texten und Vortragsformaten, in denen darüber reflektiert wird, was jetzt – also z. B. nach dem Brexit in Großbritannien, nach dem Wahlsieg von Donald Trump in den USA, oder, um in mein Heimatbundesland Sachsen zu blicken, nach dem Erstarken der Pegida-Bewegung – eigentlich zu tun sei. In diesen Beiträgen kommt in der einen oder anderen Form, aber doch sehr regelmäßig, die politische Bildung vor. Sie soll es jetzt richten. Es kommt aber noch ein zweiter Aspekt häufig zur Sprache, und das ist die Forderung nach einer inklusiveren politischen Kultur und Kommunikation. Inklusion und politische Bildung, das scheinen die Schlüssel zur Lösung des Problems zu sein. Ich kann durchaus Kolleginnen und Kollegen verstehen, die in diesem Zusammenhang davor warnen, die politische Bildung nicht schon wieder zur „Feuerwehr“ zu machen und sie als Reparaturbetrieb für an sich schwer lösbare gesellschaftliche Probleme zu verstehen. Ich glaube gleichzeitig aber auch, dass wir durchaus darüber nachdenken sollten, was wir im Bereich der politischen Bildung tatsächlich zu einer inklusiveren politischen Kommunikationskultur beitragen können. Die politische Bildung kann das Problem sicher nicht allein lösen, aber sie sollte schon überlegen, was ihr Beitrag zur Lösung sein könnte.



Was kann politische Bildung zu einer inklusiveren politischen Kommunikationskultur beitragen?

### Über zielgruppenspezifische politische Bildung

Bevor wir uns allerdings einer Lösung zuwenden können, gilt es zunächst, eine ehrliche Bestandsaufnahme zu machen. Die Frage wäre dementsprechend: Ist es der politischen Bildung wirklich nicht gelungen, mit allen Bevölkerungsgruppen ins Gespräch zu kommen? Zu dieser Frage wurde in der politischen Bildung in den vergangenen 10 bis 15 Jahren sehr viel diskutiert. Ausgangspunkt war die insbesondere von Siegfried Schiele vorgetragene Diagnose, dass politische Bildung es bis heute nicht geschafft hat, Zielgruppen zu erreichen, die sich nicht bereits für Politik interessieren, und damit beständig damit beschäftigt ist, die Bekehrten zu bekehren (vgl. beispielsweise Schiele 2011). Schieles Intervention war der Ausgangspunkt für eine aufgeregte Debatte, die im Kern darauf gerichtet war zu zeigen, dass sich sehr wohl Zugänge zu schwer erreichbaren Zielgruppen eröffnen lassen. Politische Bildung für „politisch Verdrossene“ (Frech 2011), „politische Bildung für bildungsferne Milieus“ (Detjen 2007), für „Jugendliche aus prekären Lebenslagen“ (Kohl/Seibring 2012), „politische Bildung im Alter“ (Biermann et. al 2015), „politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft“ (Behrens/Motte 2006) oder „gendersen-sible politische Bildung“ (Derichs-Kunstmann 2012) – das alles sind Überschriften und Begriffe, unter denen die entsprechenden Debatten zusammengefasst werden können (vgl. dazu auch systematisch Besand/Jugel 2015). Was man hier sieht, ist: Politische Bildung denkt in Zielgruppen. Je spezifischer Zielgruppen beschrieben werden können, desto besser können Bildungsangebote auf diese abgestimmt werden. Das ist eine Grundüberzeugung der politischen Bildung und vor allem der Förderprogramme zur außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung der letzten 15 Jahre gewesen. Wer mit einem Projekt keine spezifische Zielgruppenbeschreibung verbunden hat, der konnte die Förderung eigentlich gleich vergessen. Aber ist es tatsächlich sinnvoll, im Rahmen von politischer Bildung immer spezifischere Angebote zu entwickeln und damit Bildungsangebote zu realisieren, in denen nur noch Menschen zusammenkommen, die sich im Hinblick auf die zugrunde gelegten Kategorien ähneln?



Ist es sinnvoll, immer spezifischere Angebote politischer Bildung zu entwickeln?

Beim Versuch, sich den Erfolg rechtspopulistischer Akteure zu erklären, werden gegenwärtig gerade ganz andere Forderungen an die politische Bildung gestellt. Plötzlich klagen sich pädagogische Akteure selbst an, sie hätten den Zugang zu Menschen verloren, die nicht einer urban sozialisierten und im weitesten Sinn liberalen gesellschaftlichen Gruppe angehören, die Vielfalt als Bereicherung empfindet und der Globalisierung grundsätzlich eher freundlich gegenübersteht. Während ich diesen Satz schreibe, habe ich einen jungen Kollegen aus Großbritannien vor Augen, der in einem sehr aufschlussreichen Vortrag mit dem Titel „Why Brexit happened – and what to do next“ vor einer Karte von Großbritannien steht, deren Wahlkreise, abhängig vom Ausgang des Brexit-Votums, entweder in Rot für „OUT“ oder in Blau für „IN“ gekennzeichnet sind, und der mit einer gehörigen Portion Fassungslosigkeit in der Stimme erklärt, dass er nach einer ehrlichen Selbstprüfung sagen muss, dass er insgesamt nur vier Tage seines Lebens an Orten verbracht hat, die sich mehrheitlich dafür entschieden haben, die Europäische Union verlassen zu wollen (Betts 2016). Betts verbindet diese Feststellung mit der Forderung nach mehr politischer Bildung – und zwar einer politischen Bildung, in der sich alle gesellschaftlichen Gruppen gemeinsam darüber verständigen können, was der Fall ist und welche Forderungen sich auf dieser Grundlage sinnvoll entwickeln lassen. Nimmt man diese Forderungen ernst, geht es also um so etwas wie das Gegenteil einer zielgruppenspezifischen politischen Bildung oder mit Betts Worten „We need a more inclusive approach.“

## Inklusive politische Bildung – was kann das sein?

Forderung nach einer politischen Bildung für alle Menschen



Die Forderung nach inklusiveren Bildungsformaten, die Betts in seiner Muttersprache erhebt, ließe sich für unseren Zusammenhang als Forderung nach einer politischen Bildung für alle Menschen übersetzen. Das zu betonen ist sehr wichtig, denn mit dem Inklusionsbegriff werden im deutschen Sprachraum nicht selten sehr spezifische Konzepte assoziiert, die auf die Integration behinderter Menschen in schulische Regelstrukturen gerichtet sind. Analysiert man die Papiere und Stellungnahmen, die im März 2014 beim ersten Workshop der Bundeszentrale für politische Bildung zu Fragen inklusiver politischer Bildung vorgestellt wurden, stößt man entsprechend auf eine Fülle ganz unterschiedlicher Begriffsvorstellungen (u.a. Ackermann 2014; Besand 2014; Gerdes 2014; Weißenö 2014; Zurstrassen 2014). Darüber hinaus findet man auch Bedenken, die dem Begriff entgegengebracht werden (u.a. Weißeno 2014; Detjen 2014). Die Vorstellungen über Inklusion, die in der politischen Bildung bislang zugänglich sind, unterscheiden sich deshalb gleich in mehreren Bereichen. Ein gemeinsamer Kern all dieser Vorstellungen scheint jedoch zu sein, dass es bei Inklusion darum gehe, Zugang, Teilhabe und Selbstbestimmung zu erlangen, die durch Rücksichtnahme auf die individuellen Bedarfe des Subjekts – nicht durch die Anpassung des Subjekts – ermöglicht werden sollen (u.a. Hinz 2003; Feyerer 2012; Wocken 2009). Unterschiede lassen sich jedoch hinsichtlich der Benennung der zu inkludierenden Subjekte, der Inklusionsformen und -strategien sowie der von Inklusion betroffenen gesellschaftlichen Teilbereiche und der theoretischen Begründung dieser Vorstellungen identifizieren.

Umfassende Definition des Begriffs „Inklusion“ für die politische Bildung



Im „Zentrum für inklusive politische Bildung“, das wir 2014 in Dresden gegründet haben (Besand/Hölzel 2015), schlagen wir eine umfassende Definition des Begriffs Inklusion für die politische Bildung vor. Mit dem Begriff Inklusion muss nach unserer Auffassung ein in allen gesellschaftlichen Teilbereichen vernetzt verlaufender Wandlungsprozess verstanden werden, der darauf abzielt, jedem Menschen in allen gesellschaftlichen Lebensbereichen auf Grundlage seiner individuellen Bedarfe Zugang, Teilhabe und Selbstbestimmung zu ermöglichen (Besand/Jugel 2015). Legen wir diese Definition von Inklusion in der politischen Bildung zu Grunde, dann

geht es tatsächlich und genau wie Betts das auch andeutet, um nicht mehr und nicht weniger als um eine politische Bildung für ALLE Menschen. Nur inklusive politische Bildung ist in der Lage, die Herausforderungen, die sich in den gegenwärtigen extrem polarisierten gesellschaftlichen Problemlagen abzeichnen, angemessen zu adressieren.

## Inklusive politische Bildung – ein schöner Traum?

Aber kann man mit einem so umfassenden Inklusionsbegriff in unserem Bildungsbereich überhaupt arbeiten? Die Frage ist durchaus naheliegend und wird auch wiederholt gestellt. Im „Zentrum für inklusive politische Bildung“ reagieren wir auf diese Frage mit Gelassenheit. Denn obwohl auf den ersten Blick die normativen Erwartungen, die sich durch eine solche Formulierung ergeben, kaum gesteigert werden können, sind wir in der politischen Bildung mit dieser Perspektive seit Jahren vertraut. In der politischen Bildung geht es schon immer darum, alle Menschen zu erreichen (Sander 2004, S. 14ff; Schiele 2009, S. 38ff). Politische Bildung hat sich noch nie als Elitenprojekt verstanden. Sie ist nicht allein auf die Ausbildung zukünftiger politischer Leistungsträger\_innen gerichtet, sondern hat das Ziel, die Ausbildung politischer Urteils- und Handlungskompetenzen aller Bürger\_innen – und mehr als das, aller Menschen – zu unterstützen. Sie entwickelt dazu auch seit langem Instrumente. Der Beutelsbacher Konsens beispielsweise, der als berufsethisches Grundkonzept zu weltanschaulicher Ausgewogenheit mahnt, stellt in diesem Sinn sicher, dass Menschen unterschiedlicher Überzeugung und Einstellung Zugang zu Bildungsprozessen haben. Konzepte wie Adressaten- oder auch Problemorientierung dienen ebenfalls der Öffnung von Bildungsangeboten. Eine Bestandaufnahme, welche Konzepte der politischen Bildung unter inklusionstheoretischer Perspektive neu in den Blick genommen werden sollten, haben wir im Jahr 2015 vorgelegt (Besand/Jugel 2015).

**i** Konzepte wie Adressaten- oder Problemorientierung dienen der Öffnung von Bildungsangeboten.



Abb. 1: Zentrale Begriffe der politischen Bildung und ihr Bezug zur Inklusionsdebatte

**i**  
Es liegen bereits Instrumente  
vor, um Bildungsprozesse  
inklusiver zu gestalten.

Im Rahmen dieses Beitrags besteht weder der Raum noch die Möglichkeit, all diese Bezüge systematisch sichtbar zu machen und ausführlich darzustellen. Es ist nichts desto trotz wichtig, darauf hinzuweisen, dass wir in der Diskussion um politische Bildung seit Jahren daran gewöhnt sind, inklusive Perspektiven einzunehmen. Wir stehen in diesem Kontext nicht am Anfang, sondern es liegen uns bereits entwickelte Instrumente vor, mit deren Hilfe sich Bildungsprozesse in unserer Domäne inklusiver gestalten lassen. Dass wir uns mit dem bisher Erreichten dennoch möglicherweise nicht zufriedengeben können (Schiele 2009; Kohl/Seibring 2012; Besand 2014, u.Ä.), heißt nicht, dass wir uns im Hinblick auf die bildungspolitische Herausforderung, die sich mit dem Stichwort Inklusion verbindet, nicht schon auf den Weg gemacht hätten. Diesen Weg weiter zu gehen, könnte der Beitrag der politischen Bildung zur Lösung der gegenwärtigen Krise sein.

## Literatur und Vorträge

**Ackermann, Karl-Ernst (2014):** Politische Bildung für eine inklusive Gesellschaft. URL: <http://www.bpb.de/lernen/werkstatt-politikdidaktik-inklusive/180603/k-e-ackermann-politische-bildung-fuer-eine-inklusive-gesellschaft> (abgerufen am 09.08.2014).

**Behrens, Heidit/Motte, Jan Hrsg. (2006):** Politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft, Schwalbach/Ts.

**Besand, Anja/ Hölzel, Tina (2015):** Eine inklusive Zukunft in der politischen Bildung ermöglichen! In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.) (2015): Inklusion. Wege in die Teilhabegesellschaft. Frankfurt a.M., S. 435-440.

**Besand, Anja/ Jugel, David (2015):** Zielgruppenspezifische politische Bildung jenseits tradierter Differenzlinien. In: Dönges, Christoph/Hilpert, Wolfram/Zustrassen, Bettina (Hrsg.) (2015): Didaktik der inklusiven politischen Bildung, Bonn

**Besand, Anja (2014):** „Inklusive Didaktik der politischen Bildung“? Überlegungen als Beitrag zur Definition eines Begriffs (aus Sicht der Politikdidaktik). URL: <http://www.bpb.de/ler-nen/werkstatt-politikdidaktik-inklusive/180745/a-besand-inklusive-didaktik-der-politischen-bildung> (abgerufen am 09.08.2015).

**Betts, Alexander:** Why Brexit happened – and what to do next? Vortrag im Rahmen der Reihe TED Ideas worth spreading, URL: [https://www.ted.com/talks/alexander\\_betts\\_why\\_brexit\\_happened\\_and\\_what\\_to\\_do\\_next](https://www.ted.com/talks/alexander_betts_why_brexit_happened_and_what_to_do_next) (abgerufen am 13.04.2017).

**Henning, Eike et. al (2016):** Politische Bildung im Alter, Schwalbach/Ts.

**Derichs-Kunstmann, Karin (2012):** Wie sieht ein gender-sensibles politisches Bildungsangebot aus? URL: <http://www.bpb.de/gesellschaft/gender/gender-mainstreaming/147269/wie-sieht-ein-gender-sensibles-politisches-bildungsangebot-aus?p=all> (abgerufen am 27.03.2017).

**Detjen, Joachim (2007):** Politische Bildung für bildungsferne Milieus. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Bonn, 32-33/2007, S. 3-8.

**Feyerer, Ewald (2012):** Offene Fragen und Dilemmata bei der Umsetzung der UN-Konvention. URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/89> (14.08.2014).

**Frech, Siegfried/Juchler, Ingo (Hrsg.) (2011):** Bürger auf Abwegen? Politikdistanz und politische Bildung, Schwalbach/Ts.

**Gerdas, Jürgen (2014):** Subjektorientierung, Menschenrechtsbildung und Demokratie-Lernen als wichtige Elemente einer ‚Inklusiven politischen Bildung‘. URL: <http://www.bpb.de/lernen/projekte/inklusive-politisch-bilden/180315/subjektorientierung-menschenrechtsbildung-und-demokratie-lernen> (abgerufen am 27.03.2017).

**Hinz, Andreas (2003):** Inklusion - mehr als nur ein neues Wort?! In: Lernende Schule, Seelzen, 23, 6/2003, S. 15-17.

**Kohl, Wiebke/Seibring, Anne (Hrsg.) (2012):** „Unsichtbares“ Politikprogramm? Bonn.

**Sander, Alfred (2004):** Inklusive Pädagogik verwirklichen - zur Begründung des Themas. In: Schnell, Irmtraud/ Sander, Alfred (Hrsg.) (2004): Inklusive Pädagogik, Bad Heilbrunn, S. 11-22.

**Schiele, Siegfried (2009):** *Elementarisierung politischer Bildung*. In: *Informationen zur Politischen Bildung* Bd. 30, Innsbruck–Bozen–Wien.

**Schiele, Siegfried (2011):** *Politische Bildung einmal anders*. In: Frech, Siegfried/Juchler, Ingo (Hsrg.) (2011) *Bürger auf Abwegen? Politikdistanz und politische Bildung*, Schwalbach/Ts.

**Weißeno, Georg (2014):** *Inklusiver Politikunterricht*. URL: <http://www.bpb.de/lernen/werkstatt-politikdidaktik-inklusive/180319/g-weisseno-inklusive-politikunterricht> (abgerufen am 18.08. 2014).

**Wocken, Hans (2009):** *Inklusion & Integration. Ein Versuch, die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren*. Manuskript seines Beitrages bei der Integrationsforscher/innen-Tagung in Frankfurt. In: [http://inklusion20.de/material/inklusion/Inklusion%20vs%20Integration\\_Wocken.pdf](http://inklusion20.de/material/inklusion/Inklusion%20vs%20Integration_Wocken.pdf) (abgerufen am 13.04.2017).

## Prof. Dr. Anja Besand

---



Prof. Dr. Anja Besand ist Professorin für Didaktik der politischen Bildung an der Technischen Universität Dresden und Mitglied im Expert\_innenrat der Transferstelle politische Bildung. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Politische Bildung, Politikvermittlung, fachdidaktische Lehr-/Lernforschung und die Bedeutung von Medien im Politikunterricht.



Wir brauchen eine differenzierte Herangehensweise an Zielgruppen, um Zugänge zu politischer Bildung zu schaffen.

## Prof. Dr. Achim Schröder | Wir brauchen eine differenzierte Herangehensweise an Zielgruppen, um Zugänge zu politischer Bildung zu schaffen.

### Empirische Studien bestätigen Erreichbarkeit Jugendlicher mit geringerem Bildungsstatus

An der Hochschule Darmstadt habe ich seit 2000 drei empirische Studien durchgeführt, die den „wenig erreichten Zielgruppen“ eine besondere Aufmerksamkeit widmen und belegen, dass und wie diese Gruppen erreicht werden. Allerdings wurden in den Studien mit den im Fachdiskurs bislang gebräuchlichen Begriffen operiert, wie „sozial benachteiligte Jugendliche“, „Jugendliche mit Migrationshintergrund“, „bildungsferne und politikferne Jugendliche“. Die Problematisierung dieser Begriffe in den letzten Jahren und besonders im Vorfeld zur Jahrestagung der Transferstelle hat deren Schattenseiten deutlich gemacht.

**i** Empirische Studien zu wenig erreichten Zielgruppen

Zum einen tragen diese Begriffe zu einer *Individualisierung* von gesellschaftlichen Problemen und Ursachen bei. Denn Jugendliche, die in ihren subjektiven Haltungen als bildungsfern und politikfern agieren, sind zumeist unter familiären und sozialen Verhältnissen aufgewachsen, in denen Politik und Bildung als unzugängliche, ja sogar als subjektiv „unberechtigte“ Felder erscheinen.

Zum anderen tragen diese Begriffe zu einer *Pauschalisierung und Kulturalisierung* von Problemen und Konflikten bei. Das wird besonders an dem Label „Jugendliche mit Migrationshintergrund“ deutlich. Während der Begriff eigentlich eingeführt wurde, um nicht mehr von Ausländer\_innen zu sprechen, sondern vielmehr auf den Einfluss von Migrationserfahrung zu verweisen, eignet sich das Label aber gerade nicht zur Beschreibung von Zugangsproblemen zu Bildung und Politik. Denn die Unterschiede zwischen Migrant\_innen sind in dieser Hinsicht im Prinzip genau so groß wie die der autochthonen Bevölkerung. Die soziale Lage dieser Menschen hat sich als viel einschränkender oder determinierender erwiesen als ihre Migrationserfahrung.

Es spricht somit vieles dafür, über schwer erreichbare Zielgruppen zu sprechen. Zugleich entbindet uns diese zusammenfassende Thematisierung nicht von der Aufgabe, differenziert spezifische soziale Benachteiligungen – und damit auch wieder Untergruppen – in den Blick zu nehmen.

**i** Zusammenfassung und Differenzierung von sozialen Benachteiligungen

Für eine *kritische politische Jugendbildung* sind diejenigen Zielgruppen von spezieller Bedeutung, die von den Mechanismen der ökonomischen Ungleichheit, der sozialen Exklusion, der Bildungsbenachteiligung und der fehlenden politischen Teilhabe besonders betroffen sind. Wie viele jüngere Untersuchungen belegen, bestimmt der soziale Ort des Aufwachsens immer noch weitgehend darüber, welche Ausbildung eine Familie ihren Kindern finanzieren kann und welche Bildungsgüter sowie kulturellen Kompetenzen sie ihnen im tagtäglichen Austausch vermittelt. Darüber hinaus verweist die aktuelle politische Entwicklung einmal mehr darauf, dass viele Menschen der unteren sozialen Klassen, die als Nicht-Wähler\_innen dem Politikbetrieb bereits jahrelang den Rücken gekehrt hatten, nun durch Hassparolen eingefangen werden und teilweise der neuen Rechten ihre Stimme geben (Schröder 2017).

## Politische Jugendbildung auf dem Prüfstand (2004)

2002 bis 2004 habe ich mit Nadine Balzter und Thomas Schroedter im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend die „Politische Bildung“, die über den entsprechenden Titel im Kinder- und Jugendplan des Bundes (KJP) gefördert wird, bundesweit evaluiert. Die quantitative Bestandsaufnahme kam über eine Fragebogenerhebung an alle geförderten Träger zustande. Für detaillierte Beschreibungen und eine vertiefende Analyse wurden Einzelinterviews und Gruppendiskussionen mit Jugendbildungsreferent\_innen und Leitungspersonen der Zentralstellen des KJP durchgeführt.

Auch Jugendliche mit einem geringeren Ausbildungsstatus werden vermehrt durch die politische Bildung erreicht.

**i** Die Fragebogenerhebung hat in Bezug auf die erreichten Zielgruppen ergeben, dass auch Jugendliche mit einem geringeren Ausbildungsstatus vermehrt durch die politische Bildung erreicht werden. Die quantitative Auswertung zeigt einen vergleichsweise hohen Anteil an Hauptschüler\_innen, Realschüler\_innen sowie Auszubildenden und Berufstätigen bei den Adressaten der politischen Bildung. In den über den KJP geförderten Veranstaltungen politischer Bildung waren 59 Prozent der Teilnehmenden Schüler\_innen. Davon entfielen 24 Prozent auf Gymnast\_innen, 19 Prozent auf Hauptschüler\_innen und 16 Prozent auf Realschüler\_innen. Fasst man die letzten beiden Gruppen zusammen, so kommt man immerhin auf 35 Prozent der Teilnehmenden. Vergleicht man diese Zahlen mit der statistischen Verteilung der Schüler\_innen auf die verschiedenen Schultypen insgesamt, so kommen sich die Anteile recht nah. Mit anderen Worten, es ist der politischen Bildung offenbar über Kooperationen mit Schulen gelungen, Schüler\_innen aus Haupt- und Realschule weitgehend einzubeziehen. Auch die Ansprache von Berufstätigen (15 Prozent), Auszubildenden (14 Prozent) und Erwerbslosen (4 Prozent) kann als beachtlich gelten (Schröder/Balzter/Schroedter 2004, S. 108ff.<sup>1</sup>).

Kooperationen mit Schulen als Zugang zu Schüler\_innen aus Haupt- und Realschulen

## Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule (2011)

Wissenschaftliche Begleitung zur Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule

**i** Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung eines hessischen Jugendaktionsprogramms zur Kooperation von Jugendarbeit und Schule (2007-2010) habe ich mit Ulrike Leonhardt Gruppendiskussionen mit Schüler\_innen und ihren Pädagog\_innen vertiefend ausgewertet. In der Falldarstellung einer Politikwerkstatt mit sehr gegensätzlichen Sichtweisen von zwei Schüler\_innengruppen (mit verschiedener sozialer Lage und Teilhabe) heißt es: „Der außerschulische Pädagoge hat in der Politikwerkstatt die wichtige Rolle eines einfühlsamen Begleiters – oder „Begleitfigur“ wie ein Mädchen es nennt – phasenweise offenbar gut ausfüllen können, indem er auf die zurückhaltenden Schülerinnen und Schüler individuell zugeht, sie in ihrer Befindlichkeit erreichte und zu mehr Beteiligung ermunterte. Offenbar ist jedoch erheblich mehr an Stärkung, Stützung und Anerkennung erforderlich, bevor Jugendliche, die sich zu den gesellschaftlichen Verlierern zählen, den Mut und das Selbstbewusstsein entwickeln, das Politische nicht als etwas Fremdes und nur als Schulfach zu absolvierendes, sondern als mit einem selbst Verbundenes betrachten zu können. Andererseits liegt genau hierin die zentrale Aufgabe und Kompetenz der Jugendarbeit, diese Selbstbestimmung sukzessive zu ermöglichen“ (Schröder/Leonhardt 2011, S. 87).

<sup>1</sup> Dieses Buch befindet sich nicht mehr im Verlagsprogramm; Restexemplare können beim Autor gegen 7,- € bezogen werden: [achim.schroeder@h-da.de](mailto:achim.schroeder@h-da.de)

## Wie politische Bildung wirkt (2014)

Die Studie „Wie politische Bildung wirkt. Wirkungsstudie zur biographischen Nachhaltigkeit politischer Jugendbildung“ basiert zu großen Teilen auf narrativen Einzelinterviews, in denen Effekte zur Sprache kommen, die politische Bildungsveranstaltungen bei den Teilnehmenden nachhaltig ausgelöst haben. Die Interviews wurden ca. fünf Jahre nach den jeweiligen Veranstaltungen politischer Bildung durchgeführt, um die Auswirkungen auf den weiteren Lebensweg der ehemaligen Teilnehmenden herauszufinden. Ich habe die Studie zusammen mit Nadine Balzter und Yan Ristau durchgeführt.<sup>2</sup>

Speziell für die Zielgruppe der *bildungsbenachteiligten* und dem Politischen eher fernstehenden Jugendlichen erweist sich die außerschulische politische Bildung als äußerst relevant und wirksam. Das belegen die 23 untersuchten Bildungsbiographien, von denen mindestens vier zu jenen gehören, deren Entwicklung durch die politische Bildung zu einer grundlegenden Erweiterung des bisherigen Erfahrungshorizonts beigetragen haben und deshalb von uns als „das Andere aufzeigend“ kategorisiert wurden. In diesen Fällen unterstützte und begleitete politische Bildung die Jugendlichen und hatte einen außergewöhnlich großen Einfluss auf berufliche Orientierungen, ehrenamtliches Engagement, Bewusstwerdungsprozesse und Grundfähigkeiten. Damit einher ging oftmals ein Bildungsaufstieg.

Um eine breite sozialstrukturelle Zusammensetzung der Teilnehmenden an der Wirkungsstudie zu erreichen, gab es ein besonderes Bemühen um die Zielgruppe derjenigen mit einem geringeren Bildungsstatus. Denn die Barrieren zur Teilnahme an einem Interview sind – wie zur Teilnahme an Bildungsveranstaltungen – höher als bei anderen (Balzter/Ristau/Schröder 2014, S. 216). 6 von den 23 im Rahmen der Studie interviewten jungen Erwachsenen haben einen *Migrationshintergrund*. Dies entspricht annähernd dem Anteil Jugendlicher mit Migrationshintergrund an der Gesamtgruppe von 25 Prozent, die durch Angebote politischer Jugendbildung erreicht werden (Balzter/Ristau/Schröder a.a.O., S. 206).

Teilnehmende mit Migrationshintergrund konnten in allen vier, von uns entwickelten Wirkungstypen (politisches Engagement, berufliche Orientierung, politisch aufgeklärte Haltung, Erwerb politisch aktivierbarer Grundfähigkeiten) gefunden werden. Jugendliche mit Migrationshintergrund erleben in ihrer Lebensphase nicht nur die jugendspezifischen und adoleszenztypischen Belastungen, sondern müssen sich zudem mit migrationsspezifischen Themen auseinandersetzen. Somit haben sie eine *doppelte Transformationsanforderung* zu bewältigen (Balzter/Ristau/Schröder ebd.). Die politische Bildung kann in dieser Hinsicht dazu beitragen, die Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen zu bewältigen sowie Selbstwertgefühl und Anerkennung zu fördern.

Die Wirkungsstudie belegt ebenso wie eine Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung (Schröder 2016) die Theorien von Pierre Bourdieu (1994) und verweist auf die *große Bedeutung der Familie für die politische Sozialisation*. So finden Kinder und Jugendliche, die in einer sozial belasteten Familie mit wenig Bildungskapital aufwachsen, ein schwaches Anregungsmilieu in dieser Hinsicht vor. Sie erleben sich als weit entfernt von den gesellschaftlichen Macht- und Einflusszonen.

**i** Wirkungsstudie zur biographischen Nachhaltigkeit politischer Jugendbildung

**i** Für die Zielgruppe der bildungsbenachteiligten und dem Politischen eher fernstehenden Jugendlichen erweist sich außerschulische politische Bildung als relevant und wirksam.

**i** Politische Bildung kann bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund dazu beitragen, Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen zu bewältigen.

<sup>2</sup>Auch für den englischen Sprachraum stehen die Ergebnisse der Studie seit März 2017 über ein peer reviewed Journal zur Verfügung (Balzter/Ristau/Schröder 2017).

In einigen Fällen der Wirkungsstudie konnten sich die Jugendlichen von der Bildungs- und Politikferne ihres familiären Milieus befreien, wenn die ersten Anregungen über markante Erfahrungen und wegweisende Personen weiteren Nährboden fanden und auch kollektive Anbindungen ermöglichten. Insofern ist die soziale Herkunft im Hinblick auf die Fähigkeiten und Motivationen, sich an Bildung und Politik zu beteiligen, zwar als prägend und begrenzend anzusehen – nicht aber als determinierend.

**i** *Perspektivisch* möchte ich herausstellen, dass eine vermehrte Kooperation der politischen Bildung vor allem mit der Offenen (und gemeinwesenorientierten) Kinder- und Jugendarbeit die Chance bietet, einen Zugang zu sozial und politisch benachteiligten Zielgruppen zu finden oder auszubauen. Denn diese Zielgruppen haben von ihrer lebensgeschichtlichen Erfahrung und ihrem gesellschaftlichen Status her eine besondere Distanz gegenüber institutionalisierten Formen politischer Bildung und politischen Handelns. Sie empfinden sich von den Angeboten nicht angesprochen und haben aufgrund ihres sozialen Status nicht das „Gefühl, berechtigt zu sein, sich überhaupt mit Politik zu beschäftigen, ermächtigt zu sein, politisch zu argumentieren, über die Autorität zu verfügen, um über Politisches in politischen Begriffen zu sprechen [...]“ (Bourdieu 1994, S. 639). Die Offene Jugendarbeit findet den Zugang zu diesen Zielgruppen über ihre Sprache, ihre Themen und über tragfähige Beziehungen. Auf dieser Grundlage lassen sich Formen der politischen Artikulation und des Handelns entwickeln, in denen die Probleme, Sehnsüchte und auch sozialen und politischen Interessen der Jugendlichen zum Ausdruck kommen (KV OKJA 2017, S. 3). Oftmals mangelt es in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit umgekehrt an konzeptionellen Kompetenzen und institutionellen Möglichkeiten, diese Artikulationen und Interessen weitergehend aufzugreifen und mit einem Verstehen von gesellschaftlichen Verhältnissen und politischen Zusammenhängen zu verknüpfen – entsprechend kann politische Bildung ihre spezifischen Kompetenzen und Möglichkeiten einbringen.

## Literatur

**Balzter, Nadine/Ristau, Yan/Schröder, Achim (2014):** *Wie politische Bildung wirkt. Wirkungsstudie zur biographischen Nachhaltigkeit politischer Jugendbildung*, Schwalbach/Ts.

**Balzter, Nadine/Ristau, Yan/Schröder, Achim (2017):** *Political Youth Education in Germany. Presenting a Qualitative Study on its Biographically Long-Term Effects*. *Journal of Social Science Education*, Bielefeld, 16, 1/2017, S. 21-31. URL: <http://www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/1560> (abgerufen am 10.04.2017).

**Bourdieu, Pierre (1994):** *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*, Frankfurt. (zuerst erschienen 1979)

**KV OKJA (Kooperationsverbund Offene Kinder- und Jugendarbeit) (2017):** *Positionspapier zum Reformprozess des SGB VIII*. URL: [https://achschoeder.files.wordpress.com/2016/12/kvokja\\_positionspapiersgbviireform\\_2017-02-10.pdf](https://achschoeder.files.wordpress.com/2016/12/kvokja_positionspapiersgbviireform_2017-02-10.pdf) (abgerufen am 10.04.2017).

**Schröder, Achim (2016):** „In kleinen Schritten die Welt verändern.“ *Ausgewählte qualitative Daten der FES-Studie und ihre biographische Deutung*. In: Gaiser, Wolfgang/Hanke, Stefanie/Ott, Kerstin (Hrsg.) (2016): *Jung – Politisch – Aktiv?! Politische Einstellungen und politisches Engagement junger Menschen in Deutschland*, Bonn, S. 107-130.

**Schröder, Achim (2017):** *Demokratie in der Krise oder Zeitenwende? Repräsentation, soziale Ungleichheit und Emotionen in der Politik*. In: *Außerschulische Bildung. Zeitschrift der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung*, Berlin, 1/2017, S. 51-56. URL: [http://www.adb.de/download/publikationen/AB\\_1-17\\_Jahresthema.pdf](http://www.adb.de/download/publikationen/AB_1-17_Jahresthema.pdf) (abgerufen am 16.03.2017).

**Schröder, Achim/Balzter, Nadine/Schroedter, Thomas (2004):** *Politische Jugendbildung auf dem Prüfstand. Ergebnisse einer bundesweiten Evaluation*, Weinheim und München.

**Schröder, Achim/Leonhardt, Ulrike (2011):** *Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule. Wie Jugendarbeit schulisches Lernen erweitert*, Schwalbach/Ts.

## Prof. Dr. Achim Schröder

---



Prof. Dr. Achim Schröder ist Jugend- und Bildungsforscher, bis 2015 Direktor des Instituts für Soziale Arbeit und Sozialpolitik (isasp) an der Hochschule Darmstadt. Er ist Mitglied im Expert\_innenrat der Transferstelle politische Bildung. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in den Feldern Politische Jugendbildung, Pädagogische Konflikt- und Gewaltforschung, Jugendarbeit und Schule, Adoleszenz und Gesellschaft.

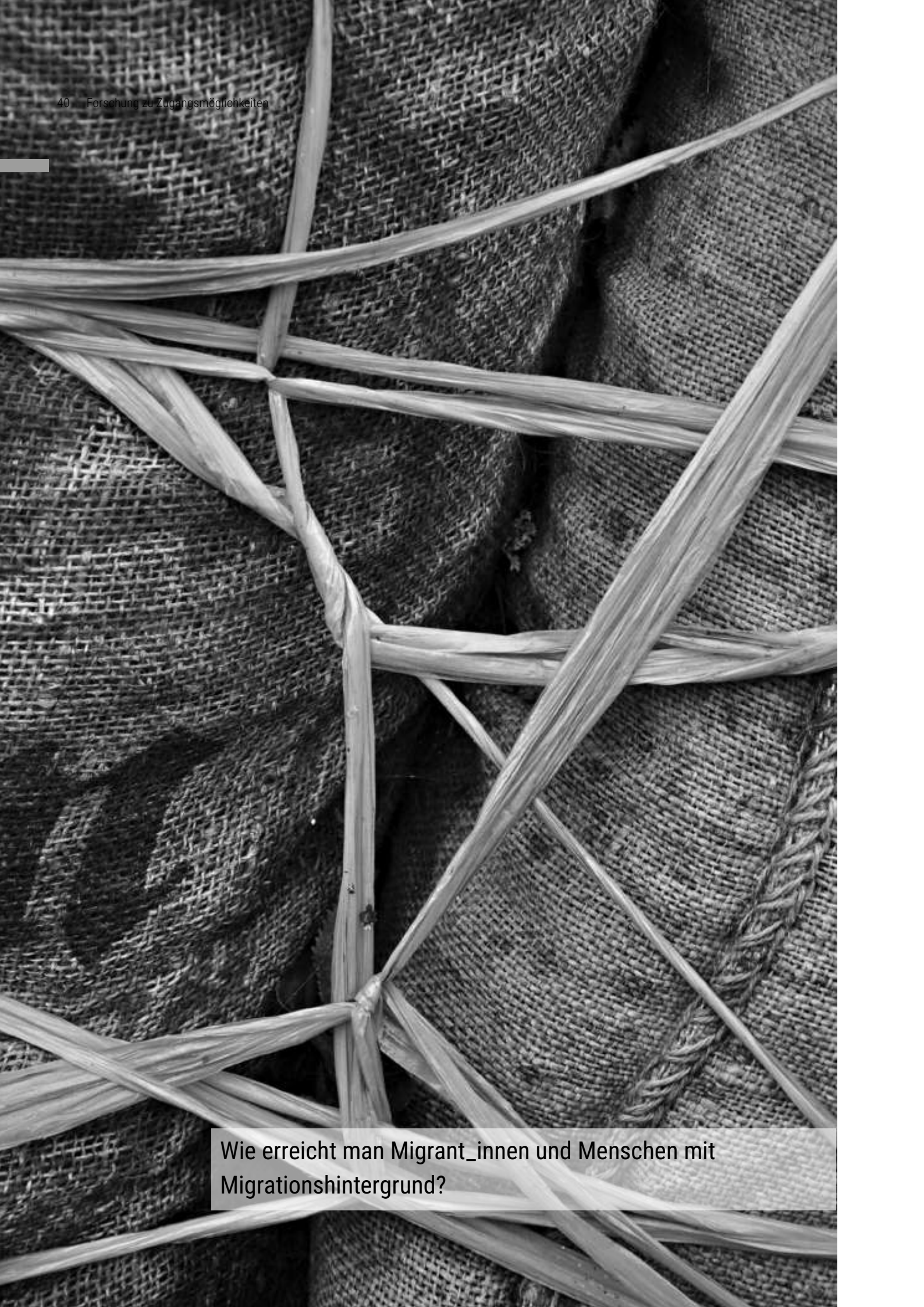
Webseite: <https://achschroeder.net>

## Zum Weiterlesen

---

Interview mit Nadine Balzter „Wie politische Bildung wirkt“: <http://bit.ly/balzter>

Datenbankeintrag: *Wie politische Bildung wirkt. Wirkungsstudie zur biografischen Nachhaltigkeit politischer Jugendbildung.* <https://transfer-politische-bildung.de/datenbank/#/d28>



Wie erreicht man Migrant\_innen und Menschen mit Migrationshintergrund?

## Veronika Fischer | Wie erreicht man Migrant\_innen und Menschen mit Migrationshintergrund?

### Über Zugangsmöglichkeiten in der Familienbildung und die Übertragbarkeit von Forschungsbefunden auf die politische Bildung

#### Begriffliche Klärung und rechtliche Grundlagen

Familienbildung soll im Folgenden als „Unterstützung von Familien durch bildende Angebote bezeichnet werden, die zu einer erfolgreichen Familienerziehung beitragen, eine bedürfnisorientierte Gestaltung des Familienlebens erleichtern, ein möglichst problemloses Durchlaufen des Lebens- und Familienzyklus ermöglichen sowie zur Nutzung von Chancen für die gemeinsame positive Weiterentwicklung und ein partnerschaftliches Miteinander anhalten“ (Textor 2001, S. 2).

Im Sinne des Prinzips der Lebensweltorientierung (Thiersch 2011, S. 45) bezieht sich Familienbildung konsequent auf ihre Adressaten und berücksichtigt deren spezifische Selbstdeutungen und individuellen Handlungsmuster unter gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen. Insofern hat sie auch die durch Migration geprägten Lebensverhältnisse in den Blick zu nehmen wie den jeweiligen Migrationsverlauf, den Rechtsstatus, Religionszugehörigkeit, Mehrsprachigkeit, tradierte herkunftsorientierte Werte, Normen, Erziehungsziele, herkunftsbedingte Rollenmuster, Familienstrukturen und Diskriminierungstatbestände. Familienbildung hat sich in diesem Zusammenhang auch mit den spezifischen Benachteiligungen und Asymmetrien auseinanderzusetzen, die im Zuge von Migrationsprozessen entstanden sind (Fischer 2011, S. 419). Lebensweltorientierte Familienbildung nutzt ihre rechtlichen, institutionellen und professionellen Ressourcen dazu, den Familienmitgliedern zu Selbstständigkeit, Selbsthilfe und sozialer Gerechtigkeit zu verhelfen. Damit sind auch die Umrisse eines diversitätsbewussten Bildungsansatzes skizziert (Fischer 2016, S. 65-132).

**i** Lebensweltorientierung als Prinzip der Familienbildung

Eine strukturelle Besonderheit der Familienbildung besteht in ihrer Zweigleisigkeit, einerseits Teil der Erwachsenenbildung und andererseits offizieller Bestandteil der Jugendhilfe zu sein. Familienbildung richtet sich – gemäß SGB VIII §§ 16-21 – zwar grundsätzlich an alle Familien, sie wird diesem Anspruch aber nur eingeschränkt gerecht. Für sie gilt, was die Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 144 und S. 181) auch für die Weiterbildung insgesamt festgestellt hat, dass „weiterhin ein starkes Gefälle zwischen unterschiedlichen Personengruppen [...] [besteht]: Erwachsene mit Migrationshintergrund, maximal Hauptschulabschluss und ohne abgeschlossene Berufsausbildung bleiben unterrepräsentiert.“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung a.a.O., S. 159). Disparitäten im Bildungsbereich werden inzwischen von relevanten Vertreter\_innen der Bildungsforschung auf die soziale Herkunft der Betroffenen zurückgeführt. Bereits im Kindesalter werden die Weichen für spätere Bildungskarrieren gestellt, sind Menschen aus ressourcenarmen Milieus (geringes Einkommen, niedriges Bildungsniveau etc.) in der Regel benachteiligt (Melhuish 2013, S. 209; Walper/Stemmler 2013, S. 24; Holz/Hock 2006). Umso wichtiger ist die Rolle der Familienbildung, die bereits früh – vor dem Übergang in den Elementarbereich – einsetzt und Eltern bei der Erziehung und Bildung ihrer Kinder unterstützen kann.

## Barrieren und Zugangswege zur Familienbildung

Die Gründe für Zugangsbarrieren zur Elternarbeit, Familien- und Weiterbildung können nach drei Aspekten unterschieden werden: a) Belastende Lebenslagen (wie Schichtarbeit, unsichere Bleibeperspektive, Leben im Übergangwohnheim, geringes Einkommen); b) subjektive Hemmschwellen (niedrige/fehlende Bildungsabschlüsse, Sprach- und Kommunikationsbarrieren, psychosoziale Belastungen etc.) und c) institutionelle Barrieren (überwiegend schriftsprachliche Werbung, fehlende muttersprachliche Kontaktpersonen, Bürokratie, fehlende interkulturelle Kompetenz des Personals etc.) (Fischer/Krumpholz/Schmitz 2007, S. 50f; Sacher 2012, S. 310; Gaitanides 2011, Bremer/Kleemann-Göhring/Wagner 2013).

Die vergleichende Untersuchung von Janet Boddy et al. (2009) verdeutlicht, dass die Adressatenansprache bei Eltern mit Migrationshintergrund aus ressourcenarmen Milieus besonders schwierig ist und nicht nur ein deutsches Phänomen darstellt. Sie stellt für alle fünf untersuchten Länder (Dänemark, Frankreich, Deutschland, Italien und die Niederlande) fest: „All five countries had encountered difficulties with engaging particular groups of parents, including fathers and parents from socio-economically disadvantaged and minority ethnic communities“ (Boddy et al. 2009, S. 3).

**i** Nach Durchsicht relevanter Fachliteratur, die sich u.a. mit effizienteren Wegen der Adressatenansprache beschäftigt, können folgende Empfehlungen festgehalten werden (Fischer/Krumpholz/Schmitz 2007, S. 69ff; Fischer 2010, Gaitanides 2011, Anakonde GbR 2015, Müller et al. 2016):

- Werbung über Mund-zu-Mund-Propaganda statt mittels Printmedien
- direkte Ansprache über Mittler\_innen/Multiplikator\_innen/Brückenpersonen mit Kenntnissen der Muttersprache der Adressaten
- Ansprache durch Kooperationspartner in Netzwerken und Einrichtungen der Migrationsarbeit
- Ansprache durch Migrantenorganisationen<sup>1</sup> und Kursleitungen mit Kontakten zur Zielgruppe.

**i** Um die Zielgruppen zu erreichen, haben sich außerdem folgende Rahmenbedingungen als günstig erwiesen:

- Zugang durch niedrigschwellige offene Angebote (z. B. Elterncafés)
- Aufsuchende Elternarbeit (z. B. „HIPPY“ – (Home Instruction for Parents of Pre-school Youngsters) (Zwengel 2006, S. 220)
- Nutzung der Infrastruktur der Migrant\_innencommunity im Stadtteil

<sup>1</sup>Der in der Fachliteratur gängige Begriff „Migrantenorganisationen“ wird hier zugrunde gelegt im Sinne von Organisationen, die von Zugewanderten für Zugewanderte gegründet worden sind. Ludger Pries stellt in diesem Zusammenhang fest, dass es „keine allgemeingültige Definition dessen, was unter Migrantenorganisationen bzw. Migrantenselbstorganisationen (MSOs) verstanden wird“ gibt. Er versteht unter MSOs daher allgemein „Verbände, (1) deren Ziele und Zwecke sich wesentlich aus der Situation und den Interessen von Menschen mit Migrationsgeschichte ergeben und (2) deren Mitglieder zu einem Großteil Personen mit Migrationshintergrund sind und (3) in deren internen Strukturen und Prozessen Personen mit Migrationshintergrund eine beachtliche Rolle spielen“ (Pries 2013).

- Angebote in Wohnortnähe (kurze Wege), Sozialraumorientierung
- Verlagerung der Angebote der Elternbildung in die Bildungswelten der Kinder (Kita und Grundschule)
- niedrige Gebühren oder Gebührenerlass
- Kinderbetreuung
- Zusammenarbeit mit Dolmetscher\_innen.

Auf den Einsatz von Brückenpersonen, Begegnungen im Stadtteil, die Zusammenarbeit mit Migrantenorganisationen und Vernetzung soll im Folgenden näher eingegangen werden, weil sich diese Ansätze auch auf politische Bildungsarbeit übertragen lassen.

## Einsatz von Brückenpersonen

In einer Expertise für das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge haben Ruth Michalek und Anna Laros (2008) „Multiplikatorenmodelle“ (wie z. B. „FemmesTische“, „HIPPY“, „Rucksack“ oder „Elternlotsen“) untersucht, die mit Brückenpersonen arbeiten und sich gerade im Hinblick auf die Ansprache von bildungsfernen Familien als nützlich erwiesen haben. 86 Prozent der Teilnehmenden der untersuchten Programme stammten aus „der Unterschicht bzw. der unteren Mittelschicht“ (Michalek/Laros 2008, S. 28), so dass mit diesen Ansätzen vor allem bildungsferne Personen erreicht wurden.

**i** Brückenpersonen als Möglichkeit bildungsbenachteiligte Personen zu erreichen

Radmila Blickenstorfer benennt eine Reihe von Kompetenzen, die Multiplikator\_innen, also auch Brückenpersonen, für die Migrationsarbeit mitbringen sollten: Bilingualität, ein Bewusstsein für die Heterogenität der Zielgruppen, Kenntnis über die Lebenssituation und Familienkultur im jeweiligen Milieu und Kenntnisse des Bildungssystems sowie außerschulischer Einrichtungen. Um als Vertrauensperson anerkannt zu werden, sind außerdem Empathie und Verschwiegenheit unabdingbar (Blickenstorfer 2009, S. 72).

Als erfolgreich hat sich beispielsweise die aufsuchende Arbeit von Multiplikator\_innen bzw. Mischformen von home-based und center-based<sup>2</sup> Programmen gezeigt. Dadurch können bildungsferne Gruppen eingebunden werden, die mit reinen center-based Programmen nicht erreicht werden. Die Multiplikator\_innen stellen eine Brücke zwischen den Familien und den Institutionen dar und ermöglichen so die Ansprache und Einbindung der Zielgruppen (siehe auch Münz/Heisig 2011, S. 338; Pietsch/Ziesemer/Fröhlich-Gildhoff 2010, S. 74; Rummel/Naves 2005, S. 11).

Zu ähnlichen Ergebnissen kommen wissenschaftliche Untersuchungen zur Rolle von Elternbegleiter\_innen, die im Rahmen des Bundesprogramms „Elternchance ist Kinderchance“ (Müller et al. 2016) und des kommunalen Projekts „Brücke“ in Gelsenkirchen (Fischer 2012, S. 35) eingesetzt worden sind. Bei dem Projekt „Brücke“ handelt es sich um die Fortbildung von zweisprachigen Elternbegleiterinnen, die als Multiplikatorinnen in neun Grundschulen in Gelsenkirchen ausgebildet wurden. Das Ziel des Projekts bestand darin, Elternbegleiterinnen zur Leitung von

<sup>2</sup>Home-based Programme sind auf den häuslichen Bereich und Lernprozesse in der Familie bezogen (z. B. Hausbesuchsprogramme wie „HIPPY“ oder „Opstapje“). Center-based Programme werden in den (Familien-) Bildungsinstitutionen durchgeführt. Sie basieren in der Regel auf einer „Komm-Struktur“.

Gesprächskreisen zu befähigen, um Eltern zu motivieren, sich aktiv am Schulleben zu beteiligen. Zugleich sollten die Eigenpotenziale der Elternbegleiter\_innen gestärkt und Methoden zur Unterstützung der Eltern bei der Förderung schulischer Lernprozesse der Kinder vermittelt werden (Fischer ebd.).

**i** In beiden Projekten konnte die Kooperation mit den jeweiligen Bildungsinstitutionen (Kita, Grundschule) verbessert werden, was mit einem höheren Interesse der Eltern an Mitbestimmung und Mitgestaltung in der Einrichtung einherging (Fischer ebd.; Müller et al. 2016). In der Stärkung der Elternrolle als Interessensvertretung in den Einrichtungen liegt eine wichtige Schnittstelle zur politischen Bildung. Im Sinne politischer Bildung gelingt dieser Ansatz dann, wenn Eltern im Mitwirkungsprozess eine Chance sehen, ihren eigenen Zielen – wie Bildungsgerechtigkeit und optimale Förderung ihrer Kinder – näher zu kommen.

„In der Stärkung der Elternrolle als Interessensvertretung in den Einrichtungen liegt eine wichtige Schnittstelle zur politischen Bildung.“

## Begegnungsprogramm in der Stadtteilarbeit

Familienbildungseinrichtungen sind auch Foren des interkulturellen Dialogs. Angesichts zunehmender Wertekonflikte (Rolle der Frau, Kopftuchstreit, Beschneidung, arrangierte Ehen, Islamismus, Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus) ist es umso dringlicher, Raum für Begegnung und Gespräche zu schaffen, um Familien unterschiedlicher sozio-kultureller Herkunft einander näher zu bringen. Ein solches Programm ist „join!“ vom praepaed e. V. – Verein für präventive Pädagogik, das zurzeit an acht Standorten erprobt wird. Hier werden Begegnungen von Stadtteilmfamilien und Familien mit Fluchtgeschichte initiiert (in Familientandems), um Kontakt auf Augenhöhe zu ermöglichen und Vorurteile abzubauen. Das Programm basiert auf der wissenschaftlichen Erkenntnis, dass Vorurteile unter bestimmten Voraussetzungen durch Kontakte abgebaut werden können (u.a. Pettigrew/Tropp 2008). „Daten der Langzeitstudie Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit 2011 belegen den positiven Einfluss von Kontakt auf die Einstellung zu Asylsuchenden“ (Küpper/Zick 2016, S. 27). Evaluationsergebnisse zum Projekt stehen noch aus. Ein niederschwelliges Programm wie „join!“ schafft erst die Voraussetzungen für tiefergehende Bildungsprozesse, die auch das politische Bewusstsein der Beteiligten verändern können. Damit kann ein Grundstein zu einer politischen Bildungsarbeit gelegt werden.

**i** Niedrigschwellige Angebote als Voraussetzung von Bildungsprozessen, die das politische Bewusstsein verändern können.

## Zusammenarbeit mit Migrantenorganisationen

**i** Als Beispiel für bürgerschaftliches Engagement in der Familienbildung sei auf das Elternnetzwerk NRW verwiesen. Das Elternnetzwerk NRW ist ein Zusammenschluss von inzwischen 270 Migrantenorganisationen und verschiedenen Organisationen im Bereich der Elternarbeit ([www.elternnetzwerk-nrw.de](http://www.elternnetzwerk-nrw.de)). Elternvereine sind vor allem als Reaktion auf schulische Benachteiligtenlagen von Kindern und Jugendlichen aus Familien mit Migrationshintergrund<sup>3</sup> entstanden. Die betroffenen Eltern sahen die Interessen ihrer Kinder im Hinblick auf eine angemessene Förderung im Bildungssystem (vor allem im sprachlichen und kulturellen Bereich) nicht eingelöst

Elternnetzwerk NRW als Beispiel für bürgerschaftliches Engagement in der Familienbildung.

<sup>3</sup>Zu den Familien mit Migrationshintergrund zählen die in einem Haushalt zusammenlebenden Eltern-Kind-Gemeinschaften mit Kindern unter 18 Jahren, „bei denen mindestens ein Elternteil eine ausländische Staatsangehörigkeit besitzt, die deutsche Staatsangehörigkeit durch Einbürgerung erhielt oder Spätaussiedler ist, unabhängig davon, ob diese Personen zugewandert sind oder in Deutschland geboren wurden“ (BMFSFJ 2016, 14).

und haben sich als Selbsthilfeverbund und zwecks einer gemeinsamen Interessenvertretung zusammengeschlossen.

Der Aufbau eines Netzwerks und schließlich die Etablierung als landesweiter Verband 2007 bedeuteten sowohl einen Machtzuwachs nach außen als auch eine Stärkung (Empowerment) der Selbsthilfekräfte nach innen. Im Hinblick auf ein gemeinsames Ziel wurden Kräfte gebündelt und Ressourcen zusammengeführt, so dass man wechselseitig von dem Wissen, den Fähigkeiten und Fertigkeiten der anderen profitieren konnte und auch heute noch nach diesem Prinzip arbeitet. Gerade den Elternfortbildungen im Netzwerk kommt hierbei eine besondere Rolle zu, weil sie dazu beigetragen haben, das Selbstbewusstsein der Eltern und ihre Erziehungskompetenz zu stärken, ihre Kenntnisse über das Bildungssystem und die Bildungspolitik zu vertiefen und ihre Rolle als Interessensvertretung zu klären (Fischer/Krumpholz/Schmitz 2011, S. 458-472). Inzwischen wird das Netzwerk auch als bildungspolitischer Akteur wahrgenommen, um Stellungnahmen zu wichtigen Themen der Bildungspolitik gebeten und mit Bildungsprojekten beauftragt.

Eine Expertise des Sachverständigenrats für Integration und Migration (2014) empfiehlt den Bildungsinstitutionen eine enge Zusammenarbeit mit Migrantenorganisationen, weil sie eher in der Lage sind, ihre Landsleute zu erreichen. Wichtig ist allerdings in diesem Zusammenhang, dass die Beteiligten ein partnerschaftliches Verhältnis pflegen, in dem beide Parteien voneinander profitieren können (Hunger/Metzger 2011) und keine die andere für ihre Zwecke instrumentalisiert – das gilt auch für die politische Bildung.



Empfehlung zur Zusammenarbeit von Bildungs- und Migrantenorganisationen

## Literatur

- Anakonde GbR (2015):** Bericht zur Evaluation des gebührenfreien Angebots der Familienbildung „Elternstart NRW“. Im Auftrag des Ministeriums für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport NRW. URL: [https://familienbildung-in-nrw.de/fileadmin/user\\_upload/Images/Content/fachkraefte/elternstartNRW/Evaluationsbericht\\_ElternstartNRW\\_2015.pdf](https://familienbildung-in-nrw.de/fileadmin/user_upload/Images/Content/fachkraefte/elternstartNRW/Evaluationsbericht_ElternstartNRW_2015.pdf) (abgerufen am 15.03.2017).
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016):** Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration, Bielefeld.
- Bremer, Helmut/Kleemann-Göhring, Mark/Wagner, Farina (2015):** Weiterbildung und Weiterbildungsberatung für „Bildungsferne“. Ergebnisse, Erfahrungen und theoretische Einordnungen aus der wissenschaftlichen Begleitung von Praxisprojekten in NRW, Bielefeld.
- Blickenstorfer, Radmila (2009):** Strategien der Zusammenarbeit. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hrsg.) (2009): Migration und schulischer Wandel. Elternbeteiligung, Wiesbaden, S. 69-87.
- Boddy, Janet et al. (2009):** International Perspectives on Parenting Support Non-English Language Sources, London. URL: [www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/DCSF-RR114.pdf](http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/DCSF-RR114.pdf) (abgerufen am 07.01.2016).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2016):** Familien mit Migrationshintergrund: Analysen zur Lebenssituation, Erwerbsbeteiligung und Vereinbarkeit von Familie und Beruf, Berlin.
- Fischer, Veronika/Krumpholz, Doris/Schmitz, Adelheid (2007):** Zuwanderung – Eine Chance für die Familienbildung. Bestandsaufnahme und Empfehlungen zur Eltern- und Familienbildung in Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf.
- Fischer, Veronika/Krumpholz, Doris/Schmitz, Adelheid (2011):** Stärkung der Selbsthilfepotenziale und Vernetzung – das Elternnetzwerk NRW. In: Fischer, Veronika/Springer, Monika (Hrsg.) (2011): Handbuch Migration und Familie. Grundlagen für die Soziale Arbeit mit Familien, Schwalbach/Ts., S. 458-472.
- Fischer, Veronika et al. (2010):** Praxisleitfaden Interkulturelle Öffnung der Familienbildung. Hrsg. vom Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf.

**Fischer, Veronika (2011):** Eltern- und Familienbildung. In: Fischer, Veronika/Springer, Monika (Hrsg.) (2011): Handbuch Migration und Familie. Grundlagen für die Soziale Arbeit mit Familien. Schwalbach/Ts., S. 419-433.

**Fischer, Veronika/Springer, Monika (2011):** Handbuch Migration und Familie. Grundlagen für die Soziale Arbeit mit Familien, Schwalbach/Ts.

**Fischer, Veronika (2012):** Im Blickpunkt: Migration. Eltern stärken – Teilhabe verbessern. Eine Expertise im Rahmen des Projekts: Familienbildung während der Grundschulzeit. Sorgsame Elternschaft „fünf bis elf“, Wuppertal.

**Fischer, Veronika (2016):** Der Diversity-Diskurs und schulisch orientierte Soziale Arbeit. In: Fischer, Veronika/Genenger-Stricker, Marianne/Schmidt-Koddenberg, Angelika (Hrsg.) (2016): Soziale Arbeit und Schule. Diversität und Disparität als Herausforderung, Schwalbach/Ts.

**Gaitanides, Stefan (2011):** Zugänge der Familienarbeit zu Migrantenfamilien. In: Fischer, Veronika/Springer, Monika (Hrsg.) (2011): Handbuch Migration und Familie. Grundlagen für die Soziale Arbeit mit Familien, Schwalbach / Ts., S. 323-333.

**Holz, Gerda/Hock, Beate (2006):** Infantilisierung von Armut begreifbar machen – Die AWO-ISS-Studien zu familiärer Armut. In: Vierteljahrshefte zur Wirtschaftsforschung, Berlin 75, 1/2006, S. 77-88.

**Hunger, Uwe/Metzger, Stefan (2011):** Kooperation mit Migrantenorganisationen. Studie im Auftrag des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge, Münster. URL: [https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Studien/2011-kooperationmigrantenorganisationen.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Studien/2011-kooperationmigrantenorganisationen.pdf?__blob=publicationFile) (abgerufen am 28.12.2016).

**Küpper, Beate/Zick, Andreas (2016):** Zwischen Willkommen und Hass. Einstellung der deutschen Mehrheitsbevölkerung zu Geflüchteten. In: Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis. Gute Flüchtlinge, schlechte Flüchtlinge?! Schwalbach/Ts., 1, 1/2016, S. 13-32.

**Melhuish, Edward (2013):** Die frühkindliche Umgebung: langfristige Wirkungen frühkindlicher Bildung und Erziehung. In: Kompetenzteam Wissenschaft des Bundesprogramms „Elternchance ist Kinderchance“, Correll, Lena/Lepperhoff, Julia (2013) (Hrsg.). Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung. Weinheim und Basel, S. 209-222.

**Michalek, Ruth/Laros, Anna(2008):** Multiplikatorenmodelle für die Arbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund. Expertise für das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg.

**Müller, Dagmar et al. (2015):** Evaluation des Bundesprogramms „Elternchance ist Kinderchance – Elternbegleitung der Bildungsverläufe der Kinder“. Abschlussbericht, München.

**Münz, Angelika/Heisig, Sandra (2011):** Determinanten von erfolgreichen Übergängen in Ausbildung – erfolgreiche Elternarbeit an den Schulen. In: Migration und Soziale Arbeit, Weinheim und Basel, 33, 4/2011, S. 337-341.

**Pietsch, Stefanie/Ziesemer, Sonja/Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2010):** Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen – Internationale Perspektiven. Ein Überblick: Studien und Forschungsergebnisse, München.

**Pettigrew, Thomas/Tropp, Linda (2006):** A meta-analytic test of intergroup contact theory. In: Journal of Personality and Social Psychology, 90, 5/2006, S. 751-783.

**Pries, Ludger (2013):** Was sind Migranten(selbst)organisationen? URL: <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdossiers/158870/was-sind-migrantenselbstorganisationen> (abgerufen am: 02.05.2017).

**Rummel, Beate/Naves, Annegret (2005):** Interkulturelle Sprachförderung und Elternbildung im Elementarbereich. Zwischenevaluation des Programms in den ersten zehn Kindertageseinrichtungen, Essen.

**Sacher, Werner (2012):** Elternarbeit mit Migranten. In: Matzner, Michael (Hrsg.) (2012): Handbuch Migration und Bildung, Weinheim und Basel, S. 301-314.

**Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration/Forschungsbereich (Hrsg.) (2014):** Migrantenorganisationen in der kooperativen Elternarbeit: Potenziale, Strukturbedingungen, Entwicklungsmöglichkeiten, Berlin. URL: <https://www.stiftung-mercator.de/de/publikation/migrantenorganisationen-in-der-kooperativen-elternarbeit> (abgerufen am 02.05.2017).

**Textor, Martin R. (2001):** Familienbildung als Aufgabe der Jugendhilfe. URL: [http://www.ipzf.de/Familienbildung\\_Jugendhilfe.pdf](http://www.ipzf.de/Familienbildung_Jugendhilfe.pdf) (abgerufen am 17.03.2017).

**Thiersch, Hans (2011):** *Diversity und Lebensweltorientierung.* In: Leiprecht, Rudolf (Hrsg.) (2011): *Diversitätsbewusste Soziale Arbeit*, Schwalbach/Ts., S. 45-59.

**Verein für präventive Pädagogik (Hrsg.):** *Das Projekt „join!“.* URL: <http://www.praepaed.de/join> (abgerufen am 16.03.2017).

**Walper, Sabine/Stemmler, Mark (2013):** *Eltern als Bildungsvermittler für ihre Kinder stärken. Das Bundesprogramm „Elternchance ist Kinderchance“ und seine Evaluation.* In: Kompetenzteam Wissenschaft des Bundesprogramms „Elternchance ist Kinderchance“, Correll, Lena/Lepperhoff, Julia (2013) (Hrsg.). *Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung.* Weinheim und Basel, S. 21-43.

**Zwengel, Almut (2006):** *Drei Ansätze zur interkulturellen Elternarbeit im Vergleich.* In: *Migration und Soziale Arbeit*, Weinheim und Basel, 28, 3/4/2006, S. 219-225.

## Prof. Dr. Veronika Fischer

---



Prof. Dr. Veronika Fischer ist Professorin für Erziehungswissenschaft an der Hochschule Düsseldorf im Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften und Mitglied im Expertenrat der Transferstelle politische Bildung. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Erziehung und Bildung im Migrationskontext, Migrationssozialarbeit, Erwachsenenbildung/Familienbildung, Gruppenpädagogik und Diversity.



„Netzwerke erleichtern den Zugang zu ‚bildungsfernen‘ Zielgruppen.“

## „Netzwerke erleichtern den Zugang zu ‚bildungsfernen‘ Zielgruppen.“

### Interview mit Helmut Bremer



Helmut Bremer ist Professor für politische Erwachsenenbildung an der Universität Duisburg-Essen und Mitglied im Expert\_innenrat der Transferstelle politische Bildung. In den Jahren 2009 bis 2014 war er für die wissenschaftliche Begleitung dreier Projekte zur Weiterbildung und Weiterbildungsberatung „bildungsferner“ Zielgruppen verantwortlich. Die Ergebnisse der Begleitung hat er gemeinsam mit Mark Kleemann-Göhring und Farina Wagner in dem Buch „Weiterbildung und Weiterbildungsberatung für 'Bildungsferne'“. Ergebnisse, Erfahrungen und theoretische Einordnungen aus der wissenschaftlichen Begleitung von Praxisprojekten in NRW“ veröffentlicht. Im Gespräch mit der Transferstelle politische Bildung erläutert er zentrale Befunde.

**i** Weiterbildung und Weiterbildungsberatung für „Bildungsferne“

**Transferstelle politische Bildung:** Sie haben sich in Ihrer Untersuchung mit Weiterbildungsangeboten für „Bildungsferne“ beschäftigt. Können Sie zum Einstieg für uns definieren: Wer oder was ist „bildungsfern“?

**Helmut Bremer:** „Bildungsfern“ wird im Gegensatz zu „bildungsbenachteiligt“ selten definiert. Alltagssprachlich – und nach meinem Eindruck auch in der wissenschaftlichen Literatur – wird „bildungsfern“ häufig verwendet zur Beschreibung von Menschen, die vermeintlich der Bildung fern stehen als ihre Mitmenschen, sich sozusagen subjektiv davon distanzieren. Das bekommt leicht einen stigmatisierenden Charakter und erklärt Bildungsferne als ein Problem, das von den Lernenden zu lösen ist. Es wäre jedoch fatal, die Verantwortung dafür nur bei den Subjekten abzuladen. Ebenso müssen die Bildungsinstitutionen mit in den Blick genommen werden. Denn auch die stehen bestimmten Menschen fern, haben wenig Affinität zu deren Motivlagen, Beratungsbedarfen, Interessen und Alltagsthemen. Wir nennen das die „doppelte Verankerung“ von Bildungsferne – in den Personen und auch in den Institutionen. Und damit wird auch deutlich, dass der Begriff der Bildungsferne, so wie ich ihn verwende, letztlich die Nähe oder Ferne zu Bildungsinstitutionen meint.

**i** Auch Bildungsinstitutionen stehen bestimmten Menschen fern.

**TpB:** Was war denn das Besondere an den drei Projekten, die sie beobachtet haben, und wie wurde dort eine Nähe zur jeweiligen Zielgruppe hergestellt?

**HB:** Die drei Projekte wurden durch eine Initiative des Landes Nordrhein-Westfalen angestoßen. Weiterbildungseinrichtungen sollten neue Wege zur Ansprache von bisher benachteiligten oder wenig erreichten Zielgruppen erproben. In der Projektvorbereitung spielte daher die Alltagsnähe der Bildungsangebote eine entscheidende Rolle. Um die Distanz zwischen Bildungsinstitution und Zielgruppe zu überbrücken, kamen schließlich Konzepte „aufsuchender Bildungsarbeit“ ins Spiel, die Arbeit mit sogenannten Vertrauens- oder Brückenmenschen, also Schlüsselpersonen. Das Besondere ist zum einen, dass solche Konzepte tatsächlich schrittweise umgesetzt wurden, zum anderen vielleicht, dass die beteiligten Einrichtungen dabei neue Vernetzungsstrukturen aufgebaut haben, die über die üblichen regionalen Bildungslandschaften hinausreichen – und

**i** Aufsuchende Bildungsarbeit kann Distanz zwischen Bildungsinstitution und Zielgruppe überbrücken.

**i** Menschen oder Institutionen einbinden, die eine Affinität, Erfahrung oder Nähe zu den jeweiligen Zielgruppen haben.

Aufbau neuer  
Vernetzungsstrukturen

**TpB:** Wie sieht die Arbeit mit Brückenmenschen in der Praxis aus? Haben Sie ein Beispiel für uns?

**HB:** Eine Einrichtung im Raum Aachen, die wir begleitet haben, hatte Akteure aus der Region zu einem Workshop eingeladen. Es kamen Leute aus den unterschiedlichsten Kontexten: Menschen, die die „Tafeln“ organisieren, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Jobcenter oder von Kitas. Die meisten kannten sich untereinander nicht und wussten wenig über Weiterbildung. Gemeinsam wurde dann ausgelotet, zu welchen Gruppen die einzelnen Akteure eine Nähe haben, wer zu bestimmten Gruppen über professionelle oder ehrenamtliche Arbeit Kontakt hat. Im Laufe des Tages arbeiteten die Teilnehmenden des Workshops heraus, für welche Gruppe sie als Brückenmenschen fungieren können und um welche Bildungsinteressen es gehen könnte. In Einzelgesprächen mit den Akteuren wurde dann eine konkrete Strategie für den weiteren Verlauf überlegt, um direkt mit Lernenden oder potenziellen Lernenden in Kontakt zu kommen. Aus dieser Veranstaltung heraus sind auch konkrete Bildungsangebote entstanden. Es war ein Prozess und der Workshop war der Auftakt dafür.

**i**  
Wie sieht die Arbeit mit  
Brückenmenschen in der  
Praxis aus?

**TpB:** Die Netzwerkstrukturen ließen sich also verstetigen? Was war dafür nötig?

**HB:** Die Netzwerke müssen natürlich gepflegt werden. Mit diesen Vertrauens- oder Schlüsselpersonen, die in der Lebenswelt der Zielgruppe verankert sind oder über ihre Profession in Kontakt mit ihr stehen, muss man dauerhaft in Kontakt bleiben. Das braucht Zeit und Personalressourcen, sonst passiert quasi nichts mehr. Wenn solche Modellprojekte zu Ende gehen, dann sind diese privilegierten Bedingungen in der Regel nicht mehr da, dann hat auch das Personal der Träger keine Ressourcen mehr für diese Netzwerkarbeit. Dabei ist es für die Arbeit mit Schlüsselpersonen entscheidend, dass Weiterbildungseinrichtungen nicht nur einen einmaligen Impuls geben, sondern dass solche Vernetzungen routinisiert und aufrechterhalten werden.

**TpB:** Vor welchen Herausforderungen steht denn speziell die politische Bildung bei der Erreichung „bildungsferner“ Zielgruppen? Gibt es dazu Befunde in Ihrer Untersuchung?

**HB:** Gerade bildungsbenachteiligte Menschen aus bestimmten Milieus, die wenig an Bildung oder Weiterbildung teilnehmen, distanzieren sich häufig von Politik im engeren Sinne oder wollen wenig davon wissen – genauso wenig wie von politischer Bildung. In der Erwachsenenbildung und auch in der politischen Bildung wird nun oft, implizit oder explizit, von den Lernenden gefordert, sich zu engagieren und sich in den Prozess einzubringen. Das politische System und dessen Institutionen sind jedoch häufig nicht sehr zugänglich, gerade „Bildungs- und Politikferne“ haben es nicht leicht, daran zu partizipieren, weil sie die „Spielregeln“ nicht richtig beherrschen oder sich das nicht zutrauen. Das Feld politischer Bildung für diese Gruppen zu öffnen, ohne die Erwartung zu haben, dass sie sich zu Politik im engeren Sinne positionieren, ist eine große Herausforderung für viele Institutionen. Denn die politische Bildung muss hier mit einem weiten Politikbegriff arbeiten und dort ansetzen, wo die Menschen anfangen, ihre Interessen zu artikulieren, gesellschaftliche Problemlagen zu benennen oder persönliche Erfahrungen von Diskriminierung oder Benachteiligung zur Sprache bringen. Politisch relevante Themen haben alle im Kopf, oft aber ohne dass sie das selbst als politische Meinungsäußerung verstehen. Eine Studie des Sinus-Instituts aus dem Jahr 2012 zum Politikinteresse bildungsferner Jugendlicher hat hierfür den programmatischen Begriff des „unsichtbaren Politikprogramms“ geprägt. Diesen

**i**  
Politische Bildung muss  
mit einem weiten  
Politikbegriff arbeiten.

Blick auf politische Bildung mussten einige der Träger in den von uns beobachteten Projekten erst entwickeln.

**TpB:** Wo sehen Sie vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen die Chancen und Möglichkeiten von Praxisforschung?

**HB:** Im Idealfall kommt hier ein fruchtbarer Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis zustande. Und Praxisforschung, so wie wir sie betrieben haben, bietet die Möglichkeit, Konzepte aus dem sprichwörtlichen Elfenbeinturm in die Praxis zu übertragen und zu erproben. Eine zentrale Beobachtung war jedoch, dass auch die Einrichtungen aufgrund des Austausches neue Wege gegangen sind. Sie haben dabei ungewohnte Erfahrungen gemacht, für die sie einen Reflexionsraum brauchten. In unserer wissenschaftlichen Begleitung ist daraus ein gemeinsamer Prozess entstanden, in dem wir eng mit den Einrichtungen kooperiert haben und eine Art Reflexionsfolie für die Praxis waren. Für eine solche Begleitung bedarf es natürlich einer gewissen Vertrauensbeziehung. Wenn die wissenschaftliche Begleitung jedoch in erster Linie der Überprüfung oder Kontrolle dient, wie häufig von Auftrag- oder Fördermittelgebern gewünscht, dann unterminiert dies dieses Vertrauen. Dieses Problem hatten wir in der Projektbegleitung glücklicherweise nicht, dennoch gab es auf den einen oder anderen unserer Vorschläge auch abwehrende Reaktionen. Meist ging es dabei jedoch um ganz pragmatische Dinge, wie etwa die bestehenden Förderstrukturen, die bestimmte Vorgehensweisen erschweren. Das sind Probleme, die wir vorab nicht berücksichtigt hatten, die aber für die Praktikerinnen und Praktiker in den Einrichtungen fundamental sind. Die größte Chance der Praxisforschung liegt jedoch meines Erachtens in der Möglichkeit des gemeinsamen Reflektierens dessen, was man tut. Davon profitieren letztlich beide Seiten – Wissenschaft und Praxis.

**i** Gemeinsame Reflexion als größte Chance der Praxisforschung

## Zum Weiterlesen

*Interview mit Friedhelm Jostmeier von der LAAW NRW „Die Finanzierung der Einrichtungen muss auf einen angemessenen Stand gebracht werden.“: <http://bit.ly/jostmeier>*

*Interview mit Monika Schwidde und Helga Lütkefend von der VHS im Kreis Herford „Die Integration von ‚Bildungsfernen‘ ist für uns inzwischen eine Querschnittsaufgabe.“: <http://bit.ly/VHSherford>*

*Interview mit Rainer Reißmayer vom Nell-Breuning-Haus „Aufsuchende Beratung funktioniert immer.“: <http://bit.ly/rissmayer>*

*Datenbankeintrag: Bremer, Helmut/Kleemann-Göhring Mark/Wagner, Farina (2015): Weiterbildung und Weiterbildungsberatung für „Bildungsferne“. Ergebnisse, Erfahrungen und theoretische Einordnungen aus der wissenschaftlichen Begleitung von Praxisprojekten in NRW, Bielefeld (174 S.). <https://transfer-politische-bildung.de/datenbank/#/d54>*



Der „Erinnerungspark“ in  
Kommeno/Griechenland  
kurz vor der Fertigstellung.  
(Projekt „young workers  
for europe“).



„Durch die Träger der Jugendberufshilfe bekamen wir Zugang  
zu ‚bildungsfernen‘ Jugendlichen.“

## „Durch die Träger der Jugendberufshilfe bekamen wir Zugang zu ‚bildungsfernen‘ Jugendlichen.“

### Interview mit Verena Reichmann, aktuelles forum e. V.



Verena Reichmann ist Bildungsreferentin beim aktuellen forum e. V. Sie war pädagogische Mitarbeiterin im Projekt „young workers for europe“. Dieses Projekt richtete sich an Jugendliche und junge Erwachsene, die sich in berufsvorbereitenden Maßnahmen oder einer außerbetrieblichen Berufsausbildung befanden und die durch das Projekt an Handwerkseinsätzen im Ausland teilnehmen konnten. Im Interview berichtet sie, wie „bildungsferne“ junge Erwachsene für das Projekt erreicht wurden und welche Rolle politische Bildungsarbeit dabei spielte.

**Transferstelle politische Bildung:** An welche Zielgruppe richtete sich das Projekt „young workers for europe“ und wie haben Sie diese erreicht?

**Verena Reichmann:** Das Projekt richtete sich an junge Erwachsene zwischen 16 und 25 Jahren, die im Übergang von der Schule in den Beruf waren. Genauer gesagt an Jugendliche, die sich in einer berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme, einer außerbetrieblichen Ausbildung oder in anderen Qualifizierungsmaßnahmen der Jugendberufshilfe befanden. Um diese zu erreichen haben wir mit Trägern der Jugendberufshilfe und der Jugendsozialarbeit in Nordrhein-Westfalen zusammengearbeitet.



Kooperation von Jugendarbeit und Jugendberufshilfe bei Maßnahmen im Ausland

**TpB:** Wie wurden die Jugendlichen ausgewählt?

**VR:** Bei den Trägern der Jugendberufshilfe haben wir vor Ort zunächst Informationsveranstaltungen für die Jugendlichen durchgeführt. Da die Träger der Jugendberufshilfe später auch an den internationalen Projekten beteiligt waren, kümmerten sie sich anschließend um die Bewerbungsverfahren und die Auswahl der Teilnehmenden. Gemeinsam mit den Jugendlichen überlegten die Träger, wer teilnehmen kann. Die Entscheidung, wer dann tatsächlich mit ins Ausland zu den Handwerksprojekten fahren kann, trafen die Träger während der folgenden Vorbereitungsmodule.

**TpB:** Welche Bedeutung hatte die Kooperation mit den Trägern der Jugendberufshilfe?

**VR:** Wenn man ein Projekt für „bildungsferne“ junge Menschen macht, reicht es nicht, das Angebot einfach auszuschreiben und im klassischen Sinne zu bewerben. Die Träger sind dabei sehr wichtig für uns, weil wir über sie den Zugang zu den „bildungsfernen“ Jugendlichen bekommen. Daher haben wir unsere Zusammenarbeit mit den Trägern der Jugendberufshilfe weiter ausgebaut. Die Träger haben außerdem zusammen mit dem aktuellen forum die Projektbegleitung mit jeweils einem Handwerksmeister oder Handwerksmeisterin und einer pädagogischen Fachkraft vor Ort im Ausland übernommen.



Wie erreicht man „bildungsferne“ junge Menschen?

**TpB:** Welche politische Dimension hatte das Projekt?

**VR:** Das Projekt „young workers for europe“ wurde über das Bundesprogramm XENOS finanziert, das integrierte Aktivitäten gegen Diskriminierung, Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus in arbeitsmarktbezogenen Maßnahmen an der Schnittstelle zwischen (Berufs-)Schule, Ausbildung und Arbeitswelt fördert.

Schon durch die Leit- und Förderrichtlinien des XENOS-Programms hat das Projekt einen politischen und bildenden Auftrag. Wir wollten jungen Menschen in einem an ihrer Lebenswelt orientierten Format ermöglichen, Gemeinschaft und gegenseitige Verantwortung zu erleben. Sie sollten die Erfahrung machen können, Projekte partizipativ mitzugestalten, ihre Fähigkeiten einzubringen, Europa kennenzulernen und sich mit der gemeinsamen Geschichte und politischen Themen auseinanderzusetzen.

**TpB:** Welche Rolle spielte politische Bildung in den Handwerksprojekten?

**i VR:** Wir haben mit den Jugendlichen Projekte an verschiedenen europäischen Erinnerungsorten durchgeführt. In Griechenland haben sie eine Gedenkstätte gebaut, an einer alten Synagoge Renovierungsarbeiten vorgenommen oder einen jüdischen Friedhof gereinigt. Durch die Arbeit in einer Gedenkstätte in einem slowakischen Dorf konnten die Jugendlichen erleben, dass nicht alle Orte nach dem zweiten Weltkrieg wieder aufgebaut wurden. In einem weiteren Projekt wurden die Verfolgungsgeschichte und die gegenwärtige Lebenssituation der Sinti und Roma in Rumänien aufgegriffen. In einem Dorf mit 80 Prozent Roma-Anteil wurden Unterstellplätze für Mülltonnen gebaut, weil es keine Müllentsorgung gab. In Zusammenarbeit mit der Peter Maffay Stiftung wurden Gespräche mit dem Bürgermeister geführt, damit die Mülltonnen auch einmal in der Woche geleert werden. Die Jugendlichen haben dadurch ganz andere Lebensumstände erlebt und konnten ein Bewusstsein für die Gründe entwickeln, warum Menschen in andere Länder flüchten.

Im Vorfeld wurden sie für die spezifische Thematik des jeweiligen Erinnerungsortes sensibilisiert. Es gab Vorbereitungsseminare zu den jeweiligen Ländern, in denen auch die Verbindung zwischen der deutschen und der Geschichte des Gastlandes thematisiert wurde. Wir haben die Jugendlichen dabei als sehr offen erlebt, sich auch mit der politischen Situation des jeweiligen Landes zu beschäftigen.

**TpB:** Welche Erkenntnisse hat das aktuelle Forum aus dem Projekt mitgenommen?

**i VR:** Im ganzen Projekt hat sich gezeigt, dass politische Bildung mehr vermitteln kann als politisches Wissen. Es wurden Handlungskompetenzen und Soft-Skills ermöglicht, soziale Bedingungen des Zusammenlebens erlebt und die Erfahrung der Mobilität vermittelt. Die Jugendlichen und jungen Erwachsenen erhielten Einblick in andere Arbeits-, Lebens- und gesellschaftliche Bedingungen.

Das Projekt wurde wissenschaftlich evaluiert. Die Evaluation hat gezeigt, dass die Teilnehmenden durch die verschiedenen Qualifizierungen im Vorfeld und durch den Auslandsaufenthalt ihre Fähigkeit zum Perspektivwechsel und ihre Kritikfähigkeit ausgebaut haben. Die Jugendlichen zeigten ein lebensweltlich orientiertes Politikverständnis und ein verstärktes Interesse an Ungerechtigkeit im eigenen Umfeld und in der Gesellschaft. Sie wollen ihre eigenen Lebensräume mitgestalten und etwas verändern. Sie suchen nach Sprachrohren, Kommunikationskanälen und Austauschmöglichkeiten, sie wollen über Probleme, Sehnsüchte und Interessen sprechen.

Deutlich wurde in unseren Projekten auch, dass sie sich gern für andere einsetzen und sich für eine konkrete soziale Sache engagieren wollten. Sie waren immer sehr stolz darauf, ein soziales Projekt zu unterstützen oder an einem Ort der Erinnerung etwas zu errichten.

**TpB:** Welche Erkenntnisse haben Sie bezüglich dieser Zielgruppe für die weitere politische Bildungsarbeit mitgenommen?

**VR:** Wir haben festgestellt, dass einige Jugendliche gar keinen Geschichtsunterricht in der Schule hatten und wir dies kompensieren mussten. Viele haben uns erzählt, dass sie noch nie bei einer Gedenkstätte waren. Wir haben also erst einmal Interesse für ein Thema geweckt. Weil viele Jugendliche nach dem „young workers“ Projekt den Wunsch äußerten, auch in Deutschland mal eine Gedenkstätte zu besuchen, haben wir mit ihnen das Konzentrationslager Buchenwald besucht.

Insgesamt wurde deutlich, dass die Zielgruppe viel Betreuung und Begleitung braucht. Durch die intensive Vor- und Nachbereitung haben die Projekte dann aber bei den Jugendlichen eine große Wirkung. Die Vor- und Nachbereitung haben wir aufgrund der Evaluationen in den Folgeprojekten noch ausgeweitet.



Intensive Vor- und Nachbereitung der Projekte haben eine große Wirkung.

**TpB:** Was waren die Gründe dafür?

**VR:** Im „young workers“ Projekt bestand die Nachbereitung aus einem dreitägigen Seminar. Wir haben festgestellt, dass viele Jugendlichen mit etwas zeitlichem Abstand besser formulieren können, was sie gelernt haben. Daher haben wir in den Folgeprojekten ein paar Wochen nach den ersten Nachbereitungs- und Präsentationstagen mit den Jugendlichen ein weiteres Auswertungsseminar durchgeführt. Dort haben wir dann nochmal ausgewertet, was sie mitgenommen haben, was sich durch das Projekt verändert hat und welche Ziele sie jetzt für ihren weiteren beruflichen Werdegang haben.

**TpB:** Wie kam die intensivere Nachbereitung an?

**VR:** Die Jugendlichen haben das sehr gut angenommen. Auch die Träger der Jugendberufshilfe fanden es ziemlich gut, dass wir noch einmal intensiver nachbereitet haben, weil die Jugendlichen dann genauer reflektieren konnten, was das Erlebte für sie für Wirkungen hat.

**TpB:** Inwiefern wurde die Vorbereitung aufgrund der Evaluation in den Folgeprojekten verändert?

**VR:** Wir haben in den Vorbereitungsmodulen zum Beispiel das interkulturelle Kompetenztraining sowie das Team- und Konflikttraining ausgeweitet. Außerdem haben wir im Vorfeld mehr Gespräche geführt. Zum Beispiel haben wir mit dem Träger der Jugendberufshilfe vorab intensiver geschaut, was die Jugendlichen brauchen. Auch die Vorbereitungsreisen des betreuenden Personals haben an Bedeutung gewonnen.

Ein weiteres Ergebnis der Evaluation war, dass den Jugendlichen im „young workers“ Projekt der Austausch mit anderen Jugendlichen vor Ort fehlte. Daher haben wir in den Folgeprojekten auch einen Schwerpunkt auf Jugendbegegnungen eingebaut. Die Jugendlichen haben mit Jugendlichen aus dem Gastland zusammengearbeitet und auch die Gruppe aus dem Gastland wurde auf diese Zusammenarbeit vorbereitet.

**TpB:** Was waren die Gründe, das Projekt „young workers for europe“ evaluieren zu lassen?

**VR:** Wir wollten überprüfen, ob wir unsere Ziele erreichen und ein Feedback von wissenschaftlicher Seite bekommen. Wir wollten wissen, wie das Projekt wirkt und wie wir es weiterentwickeln können.



Unterstützung durch  
Austausch zwischen  
Wissenschaft und Praxis

Außerdem gibt es bisher zu internationalen Projekten mit unserer Zielgruppe kaum wissenschaftliche Untersuchungen. Wir finden, dass man sich durch einen solchen Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis unterstützen kann. Daher wollten wir der Wissenschaft ein praktisches Beispiel zur Verfügung stellen und für die Fachwelt sowie die Politik vorzeigbare Ergebnisse gewinnen.

**TpB:** Wie verlief die Zusammenarbeit mit der Wissenschaft und was ist für eine gute Zusammenarbeit hilfreich?

**VR:** Die Zusammenarbeit war sehr gut und gegenseitig unterstützend. Da wir eine Zielgruppe erreicht haben, zu der viele andere Träger keinen Zugang haben, war das Interesse auf Seiten der Wissenschaft groß. Für die quantitative Evaluation haben wir zum Beispiel gemeinsam Fragebögen für die Teilnehmenden entwickelt. Hilfreich war, dass die Wissenschaft uns eine Software empfohlen hat, mit denen wir die Antworten digital übertragen konnten. Das hat dann natürlich auch die Auswertungen für die Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen vereinfacht. Die Fachhochschule in Köln hat uns außerdem regelmäßig über Zwischenstände informiert und wir haben Gespräche zu den Auswertungsdaten geführt.

Wichtig ist ein gegenseitiges Verständnis und Wertschätzung für die jeweils unterschiedliche Herangehensweise und Zielsetzung. Auch Transparenz und regelmäßige Rücksprachen sind wichtig.

**TpB:** Welchen Einfluss hatten das Projekt und die Evaluation auf die Arbeit des aktuellen forums über das Projekt hinaus?



Projektarbeit hat  
zielgruppenspezifische Kom-  
petenzen ausgebaut.

**VR:** Das Projekt hat unsere Kompetenzen hinsichtlich dieser Zielgruppe deutlich erweitert. Ein weiteres Projekt, das die gewonnenen Erkenntnisse aufgreift, ging gerade an den Start. Es heißt „young workers for romania“.

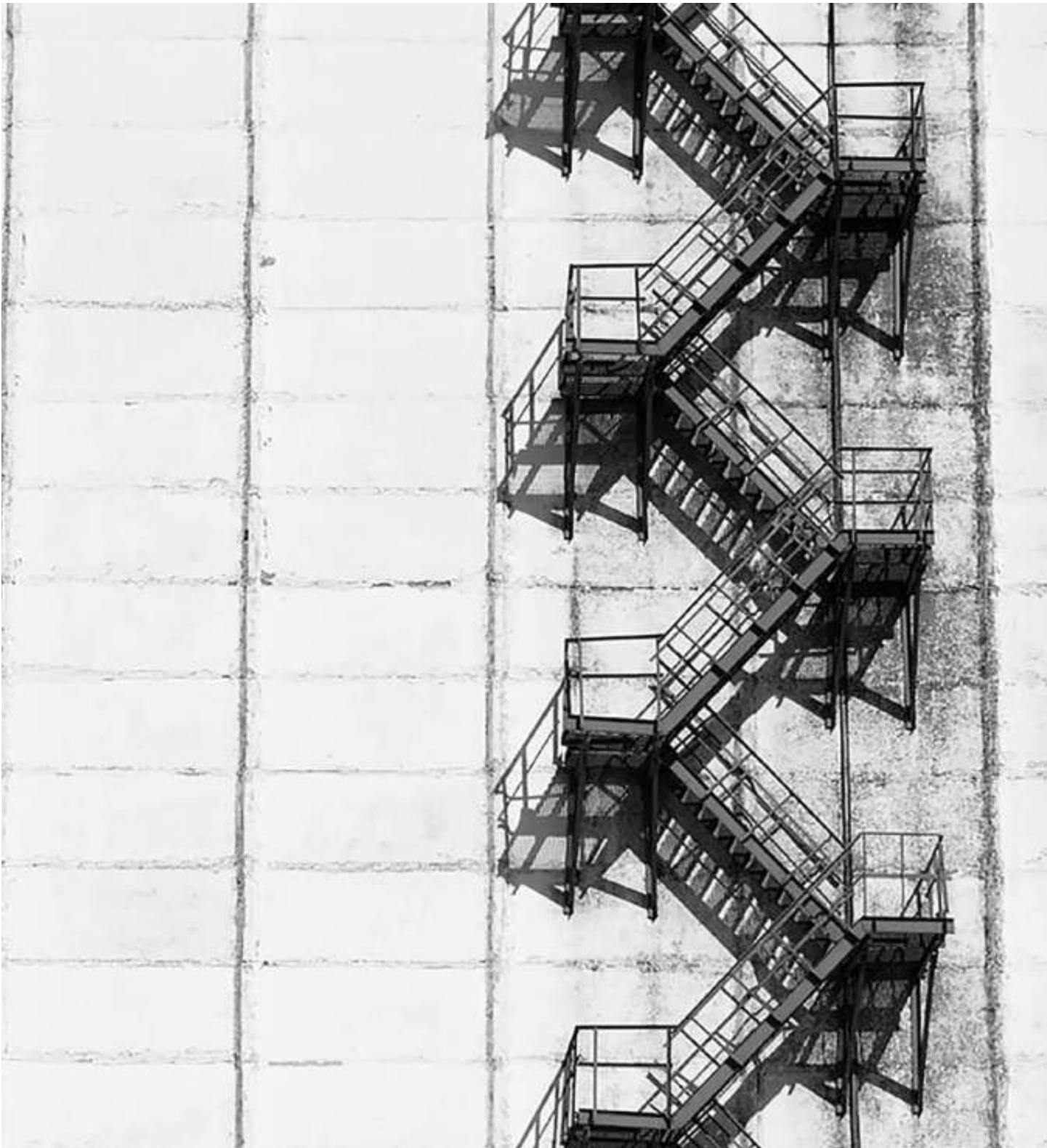
Aufgrund unserer Erfahrungen und Kompetenzen hat uns das Land Nordrhein-Westfalen den Auftrag gegeben, die Internationale Jugendarbeit für „benachteiligte“ junge Menschen weiterzuentwickeln. Dafür hat das aktuelle forum „die Servicestelle NRW: Für mehr internationale Jugendarbeit“ eingerichtet. Außerdem haben wir die Federführung für eine Arbeitsgruppe „International mobil zum Beruf“ übernommen und führen bundesweite Werkstattgespräche zum Thema „Internationale Mobilität am Übergang“.

## Zum Weiterlesen

---

Datenbankeintrag zu den Evaluationen des Projekts „young workers for europe“:  
<https://transfer-politische-bildung.de/datenbank/#/d122>

Projektdokumentation: <http://bit.ly/aktuelles-forum>





„Wir brauchen Themen, zu denen auch Menschen mit sehr extremen Vorstellungen noch hinkommen.“

## „Wir brauchen Themen, zu denen auch Menschen mit sehr extremen Vorstellungen noch hinkommen.“

### Interview mit Andreas Zick



Prof. Dr. Andreas Zick ist Sozialpsychologe, Professor für Sozialisation und Konfliktforschung und Leiter des Instituts für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung (IKG) an der Universität Bielefeld. Er forscht u. a. zu Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und ist Mitautor der „FES-Mitte-Studie“. Im Interview beschreibt er welche Zielgruppen politische Bildung besonders in den Blick nehmen sollte und wie Zugangsmöglichkeiten aussehen können.

**Transferstelle politische Bildung:** Welche Personengruppen sollte politische Bildung aktuell ganz besonders in den Fokus nehmen und welche Zugangsmöglichkeiten sehen Sie zu diesen Gruppen?

**Andreas Zick:** Zum einen fällt in unseren Untersuchungen auf, dass in den letzten Jahren unter den jüngeren Befragten zwischen 16 und 30 Jahren die menschenfeindlichen und auch rechtsextremen Einstellungen deutlich höher sind, als bei den Befragten zwischen 30 und 60 Jahren. Außerdem bestätigt sich der klassische Befund, dass die über 60-Jährigen besonders empfänglich für demokratieproblematische Einstellungen sind.

**i** Für jüngere und ältere Menschen müssen andere politische Ansprachen gefunden werden.

Gemeinsam ist diesen beiden Gruppen, dass sie in einem höheren Wettbewerb in der Gesellschaft stehen. Ältere Menschen, die einen Ort finden, und junge Menschen, die in die Gesellschaft hineinwachsen müssen. Letztere sind wieder eine sehr wichtige Zielgruppe geworden, denn es ist ja ein dramatischer Befund, dass die Ressentiments gegen Einwanderung unter den Jüngeren so hoch sind. Offensichtlich muss man da andere politische Ansprachen finden.

Eine weitere große Gruppe sind die Nichtwählerinnen und Nichtwähler. In unseren Studien sehen wir, dass diese nicht anders politisch denken, fühlen und handeln als Wählerinnen und Wähler. Sie ähneln aber im Bereich politischer Einstellungen in Bezug auf die gemeinsame gesellschaftliche Identität eher dem Profil der AfD als denen anderer Parteien. Und das wirft wieder die Frage auf, warum das Bild, dass die AfD als Zukunft suggeriert, so viel attraktiver ist für Nichtwählerinnen und Nichtwähler als das aller anderen Parteien.

**i** Nichtwähler\_innen sollten von politischer Bildung in den Fokus genommen werden.

**TpB:** Woran liegt das Ihrer Meinung nach?

**AZ:** Der Populismus hat es viel einfacher. Das ist ein altes Muster, er bietet einfache Antworten und die Menschen glauben daran. Problematisch ist, dass der Populismus Menschen offensichtlich erfolgreich ihre gesellschaftliche Ohnmacht suggerieren kann. Er spricht bestimmte Machtansprüche und Zugehörigkeitsansprüche an und suggeriert selbst denjenigen, die gar keinen Einfluss nehmen wollen, dass sie keine Macht haben. Und der Populismus schafft es, Misstrauen gegenüber anderen zu schüren. Bilder von einer Islamisierung drücken das leicht sichtbar aus.

**TpB:** Welche Rolle kann da politische Bildung spielen?

**AZ:** Politische Bildung muss diese Mechanismen aufzeigen und erklären. Es reicht nicht zu sagen, dass der Populismus böse ist und man dieses oder jenes tun sollte. Politische Bildung muss die Mechanismen aufdecken, mit denen bestimmte demokratische Einstellungen erst erzeugt werden. Das kann man lernen und auch vermitteln, das ist aber nicht erfolgt.

**TpB:** Welche Zugangsmöglichkeiten sehen Sie zu den von Ihnen erwähnten Gruppen?

**i**  
Zugangswege zu  
jungen Menschen

**AZ:** Man kann junge Menschen nach ihren Motiven, Ängsten und Sorgen fragen. Wir verlieren Jugendliche, weil ihnen radikale Milieus offensichtlich etwas bieten, was ihnen die Gesellschaft nicht bietet. Wir könnten zum Beispiel sehr viel mehr in den sozialen Netzwerken tun. Im Bereich Rechtsextremismus und Menschenfeindlichkeit sehen wir, dass Radikalisierung über soziale Netzwerke einfacher und leichter funktioniert. Wir müssen uns fragen, ob politische Bildung da eigentlich angemessen aufgestellt ist. Das ist zwar ein sehr schwieriges Unterfangen, weil die Jugend nach Autonomie sucht und nicht von außen gesteuert oder beeinflusst werden möchte. Aber politische Bildung kann Möglichkeiten schaffen, kreativ an politischen Entscheidungen teilzuhaben.

Bei jungen Menschen muss auch klar sein, dass die Vorstellungen von Politik direkt etwas mit ihrem Alltag zu tun haben. Es reicht nicht zu sagen: „Wir sind eine Schule ohne Rassismus“, Jugendliche brauchen eine Stimme und einen Ort, an dem sie ihre Kritik äußern können. Genau das möchte ja auch das Projekt „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“. Politische Bildung sollte sich auch immer fragen, welche Kommunikations- und Reflexionsformate Jugendliche brauchen.

**i**  
Politische Bildung sollte das  
Thema Leistungsdruck mit in  
den Blick nehmen.

Ebenso sollten wir berücksichtigen, dass bei Jugendlichen Leistungsdruck eine große Rolle spielt. Interessieren sich manche vielleicht mehr für politische Bildung, wenn sie zugleich eine Kompensation für den Leistungsdruck bietet? Das ist zwar eine dramatische Frage, über die wir aber mal nachdenken könnten.

**TpB:** Welche Rolle spielt das Thema Gewalt?

**i**  
Radikalisierung und  
Gewalt sind Themen bei  
denen Jugendliche abgeholt  
werden können.

**AZ:** Gewalt ist ein wichtiges Thema für Jugendliche. Aus der Mobbing- und Bullyingforschung wissen wir, dass man dafür auch das Thema Zivilcourage mit jungen Menschen attraktiv nutzen kann. Zum Beispiel habe ich nach dem Attentat in Paris festgestellt, dass gerade in den Schulen und Betrieben junge Menschen darüber diskutieren, warum sich andere ihrer Generation so sehr radikalisieren, dass sie eine so bestialische und facettenreiche Gewalt ausüben. Bei diesen Fragen muss man Jugendliche abholen. In vielen Schulen und Betrieben wurde das aber überhaupt nicht thematisiert. Das passierte nur punktuell, wenn sich einzelne Lehrerinnen und Lehrer kompetent fühlten. In dem Moment hätte man sehr viele weiterreichende Diskussionen führen können. Jugendliche beschäftigen sich beispielsweise auch mit Hate-Speech und fragen sich, wie weit sie gehen können. In bestimmten Bereichen wie zum Beispiel Mobbing ist schon viel gemacht worden, aber mit dem Blick auf menschenfeindliche Radikalisierungen könnte man auch im Bereich von politischer Bildung noch einiges ausprobieren.

**TpB:** Haben Sie dazu ein Beispiel?

**AZ:** Wir haben mit der Amadeu Antonio Stiftung in Schulen ein sehr gutes Projekt zum Thema Ungleichwertigkeitsvorstellungen entwickelt. Um die Schülerinnen und Schüler zu erreichen, haben

wir uns dazu entschieden, nicht über die direkte Ansprache von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit zu gehen, sondern diese Themen über das Thema Gleichwertigkeit zu diskutieren. Wir haben das Thema Abwertung nicht direkt adressiert, weil dann oft sofort die Schotten hochgehen unter dem Motto: „Wir sind ja alle tolerant, Rassismus hat mit mir nichts zu tun“. In den Schulen haben wir dann einen ganzen Tag lang mit Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern über gemeinsame Vorstellungen von Gleichwertigkeit und Ungleichwertigkeit gesprochen. Das wurde kombiniert mit einer Diskussion über Kinderrechte, denn die Frage nach Gleichwertigkeit ist ja immer auch eine Rechtsfrage. Hilfreich war, dass das Projekt an Schulen durchgeführt wurde, da so auch die Kommunen dahinterstanden. Und wir konnten feststellen, dass das Projekt dann auch dort längerfristige Effekte hatte, wo die Institutionen es unterstützen und es nicht nur von einzelnen Lehrerinnen und Lehrern getragen wurde.



Projekt zum Thema Ungleichwertigkeitsvorstellungen

**TpB:** Über welche Themen kann politische Bildung Menschenfeindlichkeit und Rassismus noch aufgreifen?

**AZ:** Ein Thema, dass viele junge Menschen beschäftigt, ist zum Beispiel „Schubladendenken“. Die Gesellschaft konfrontiert sie ständig mit Bildern, welche Muslime und Islam als etwas „Anderes“ darstellen. Wir haben gerade in einer Studie festgestellt, dass viele Schülerinnen und Schüler aber keine klaren Kategorien von muslimischen Menschen und Islam haben. Sie wachsen zum Beispiel in einer Region mit einem hohen Anteil an muslimischen Menschen auf und stellen fest, dass diese Kategorien die Wirklichkeit nicht erklären. Das heißt, sie haben diese Schubladen gar nicht, lernen aber, dass sie in der Mehrheitsgesellschaft offensichtlich sehr wichtig sind. Und jetzt stellt sich die Frage, wie Bildung und auch politische Bildung darauf reagiert. Mache ich die Schubladen sichtbar und auffällig oder sage ich den Lehrerinnen und Lehrern, dass die Schülerinnen und Schüler die Schubladen, die sie beseitigen wollen, gar nicht haben. Man kann als Lehrerin und Lehrer, als politische Bildnerin und Bildner, als Erzieherin und Erzieher verlernen, andere ständig mit Stereotypen zu bedrohen.

Mir fällt noch ein wichtiges Thema ein: Meiner Erfahrung nach bekommt man Aufmerksamkeit, wenn man aufzeigt, wie andere Menschen von Menschenfeindlichkeit geschädigt werden. Es lässt sich gut vermitteln, dass Stereotypen und Vorurteile bedrohlich sind. Das heißt, ich rede nicht über Rassismus und Theorien, sondern ich rede darüber, wie eigentlich die Perspektive meines sozialen Raumes durch die Augen eines wohnungslosen Menschen ist. Über die Möglichkeit, Perspektiven von Opfern von Vorurteilen einnehmen zu können, wird leichter verständlich, wie die Mechanismen der Abwertung der Menschenfeindlichkeit funktionieren.



Aufzeigen, wie andere Menschen von Menschenfeindlichkeit geschädigt werden

**TpB:** Welche Akteure oder Personen(gruppen) sollte politische Bildung (noch) stärker in ihre Arbeit mit einbeziehen?

**AZ:** Wir beschäftigen uns sehr viel mit Gewalt. In dem Zusammenhang ist zum Beispiel auch die Polizei teilweise Vermittler bzw. Sozialisationsagent. Wo Jugendliche auf Behörden und Institutionen treffen, haben wir für den Bereich der politischen Bildung zu wenig Aus- und Weiterbildung. Da könnte man sehr viel mehr machen.

Auch Eltern sind Sozialisationsagenten, die eigentlich mit in die politische Bildung eingeschlossen werden müssen. Das Problem ist aber, dass sie keine Möglichkeit bekommen sich zu bilden. Man muss versuchen Eltern wieder stärker in das System zu integrieren. Wenn Schülerinnen und Schüler in der Schule tolle Projekte zum Thema Rassismus durchführen, dann kommen bei



Eltern müssen mehr in politische Bildung einbezogen werden.

der Projektpräsentation die Lehrkräfte und die Schülerinnen und Schüler, nur die Eltern nicht. So stellen junge Menschen fest, dass es offensichtlich Parallelwelten gibt, dass die Gesellschaft in Parallelwelten eingerichtet ist und dass das auch so sein soll.

**TpB:** Sie haben auch ältere Menschen als wichtige Zielgruppe für die politische Bildung angesprochen. Was zeigen Ihre Untersuchungen in Bezug auf diese Gruppe?

**AZ:** Bei älteren Menschen zeigen sich höhere Werte vor allem im Bereich Antisemitismus, Sexismus und Islam- und Muslimfeindlichkeit. Im Bereich rechte extremer Einstellungen finden wir den höchsten Wert immer beim nationalen Chauvinismus.

Bei den älteren Menschen müssen wir zwischen verschiedenen Effekten unterscheiden. Wir bräuchten eigentlich Längsschnittstudien, um abzuschätzen, ob die These stimmt, dass wir im Alter immer wertkonservativer werden oder ob wir dann einfach sensibler auf einen bestimmten Zeitgeist reagieren. Wir sehen bei den älteren Befragten die höchsten Werte bei denjenigen, die aus der Gesellschaft rauszurutschen drohen. Und da suggeriert Populismus eine Einbindung, ohne dass ich groß etwas tun muss. Die höchsten Werte bei Vorurteilen und rechtsextremen Einstellungen in der Mitte der Gesellschaft haben ältere arbeitslose ostdeutsche Frauen. Diese Gruppe hat tatsächlich die stärksten sozialen Probleme, wenn sie keinen Migrationshintergrund hat.

**i** Viele ältere Menschen haben eine andere politische Bildung erfahren.

Viele Ältere haben eine andere politische Bildung erfahren und sind auf diese neue Form einer kommunikativen, sehr schnellen und sehr offenen Gesellschaft nicht hinreichend vorbereitet. Sie sind daher anfälliger für Populismus.

Und dann gibt es eine Gruppe von Älteren, die sich von den Versprechen des Populismus angesprochen fühlt, nochmal ein ganz neuer Akteur in der öffentlichen Diskussion zu werden unter dem Motto: „Wir geben dir eine Stimme und du kannst hier sagen, was du denkst“. Das zeigt zum Beispiel auch das Buch von Thilo Sarrazin. Wenn man die Buchmarktanalysen studiert, sieht man, dass es die älteren Männer mit ihren alten Männlichkeitsvorstellungen sind, die das Buch lesen.

**TpB:** Welche Möglichkeit sehen Sie für politische Bildung, ältere Menschen zu erreichen?

**AZ:** In Veranstaltungen der politischen Bildung haben wir bereits sehr viel ältere Teilnehmende. Meiner Meinung nach müsste man aber genau das Thema aufgreifen, das Ältere interessiert, die Überalterung. Über die Frage: „Was kann ich tun in der Gesellschaft?“, müsste man einen Zugang finden. In den letzten zwei Jahren konnten wir mit der Willkommenskultur ein sehr schönes Projekt beobachten, in dem ältere Menschen für sich einen politischen Ort gefunden haben. In den Unterkünften von geflüchteten Menschen tauchten auf einmal ältere Menschen auf, die vorher praktisch nur hinter den Gardinen in ihren Häusern saßen. Es gibt also dieses ehrenamtliche Potenzial, dass man mit politischer Bildung aufgreifen kann. Ich würde mich freuen, wenn wir in den Unterkünften dann auch die Möglichkeit hätten, älteren Menschen ein Weiterbildungsangebot anbieten zu können, zum Beispiel im Bereich des Asylrechts. Unsere Studien zeigen auch, dass dort noch andere Gruppen auftauchen, die in der politischen Bildung eigentlich eher unterrepräsentiert sind: Menschen mit Migrationshintergrund. Über diese Gruppe sollte man auch nochmal gesondert nachdenken. In vielen Veranstaltungen der politischen Bildung sind

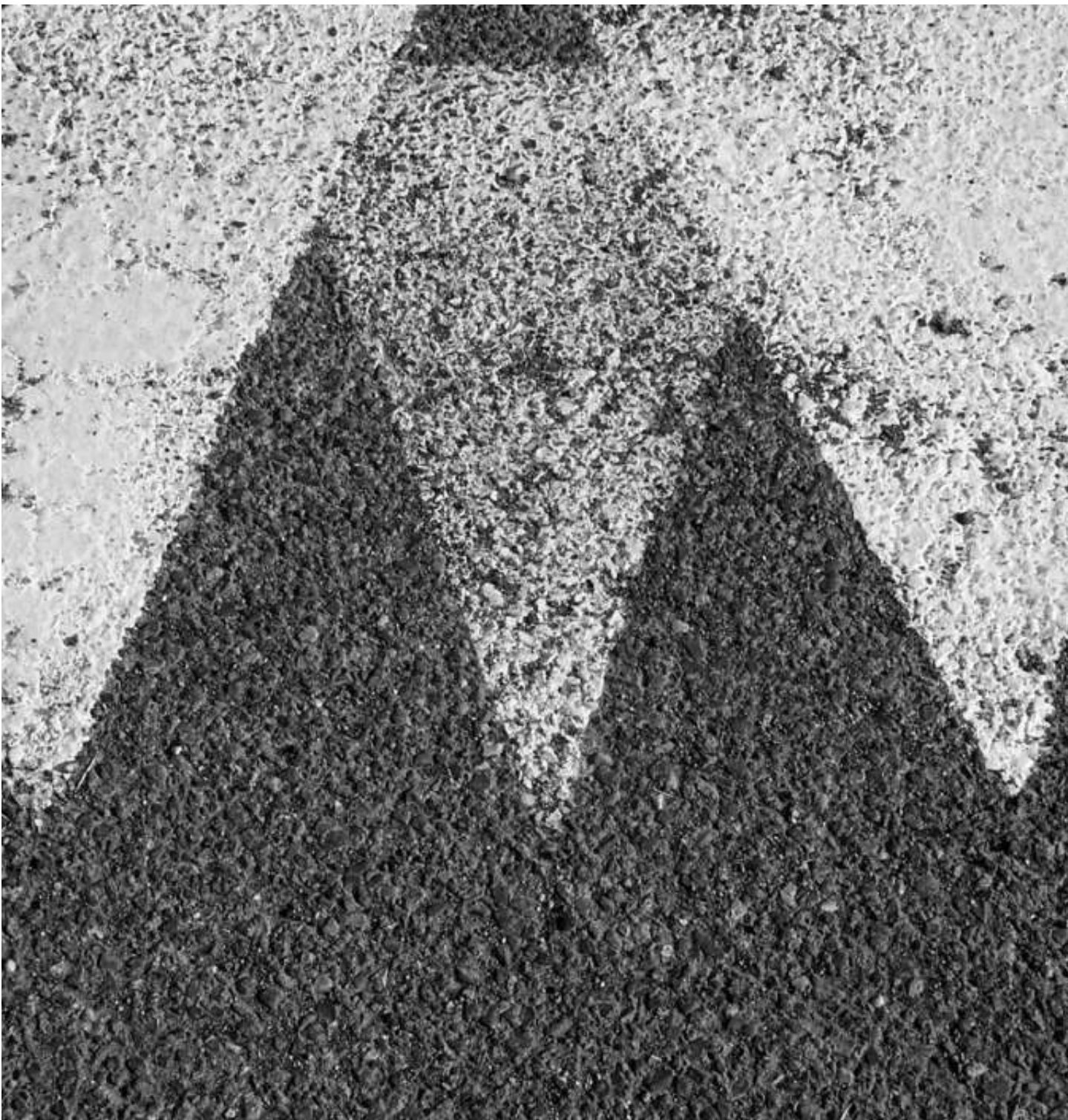
**i** Ehrenamtliches Potenzial kann von politischer Bildung genutzt werden.

Menschen mit Migrationshintergrund zurückhaltender, weil sie denken, das sei etwas für die weiße Mehrheitsgesellschaft, aber noch nicht für sie. Man sollte überlegen, ob man auch diese Zielgruppen zum Beispiel über ehrenamtliche Aktivitäten erreichen kann.

## Zum Weiterlesen

---

Ein weiteres Interview mit Prof. Dr. Andreas Zick „Wir brauchen neue Leitbilder in der politischen Bildung!": <http://bit.ly/zick1>





## Im Gespräch mit Forschung und Praxis

Wir haben zum Thema „Wenig erreichte Zielgruppen der politischen Bildung – Forschung zu Zugangsmöglichkeiten“ mit zahlreichen Forscher\_innen über aktuelle Forschungsergebnisse und mit Praktiker\_innen über ihre Projekte, die wissenschaftlich begleitet wurden, gesprochen. Neben den Interviews mit Prof. Dr. Helmut Bremer, Verena Reichmann vom aktuellen forum und Prof. Dr. Andreas Zick auf den vorherigen Seiten, finden Sie im Folgenden eine Übersicht über weitere Interviews, die Sie alle vollständig auf unserer Webseite lesen können: <http://bit.ly/interviews-zugaenge>

### „Homogenisierung führt dazu, dass ich den Einzelnen nicht mehr sehen und ihm nicht mehr gerecht werden kann.“

---



#### *Interview mit Bettina Lösch*

PD Dr. Bettina Lösch ist Privatdozentin und akademische Rätin. Sie arbeitet im Lehrbereich Politikwissenschaft, Bildungspolitik und politische Bildung der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln. Sie ist Mitherausgeberin des 2016 erschienenen Sammelbands „Geschlecht ist politisch. Geschlechterreflexive Perspektiven in der politischen Bildung“ und ist im Forum kritische politische Bildung organisiert. Im Interview mit der Transferstelle spricht sie darüber, warum wir eine kritische politische Bildung brauchen und wie geschlechterreflexive politische Bildung aussehen kann.

Vollständiges Interview: <http://bit.ly/interview-loesch>

### „Fachkräfte müssen die Offene Kinder- und Jugendarbeit (wieder) als Feld politischer Bildung erkennen.“

---



#### *Interview mit Benedikt Sturzenhecker*

Prof. Dr. Benedikt Sturzenhecker leitete das Projekt „Gesellschaftliches Engagement von benachteiligten Jugendlichen“, ein Teilprojekt von „jungbewegt – Dein Einsatz zählt“ der Bertelsmann Stiftung. Er ist Professor für Sozialpädagogik / außerschulische Bildung und Leiter des Arbeitsbereichs Sozialpädagogik an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. Wir haben ihn zu den Ergebnissen des Projekts und zu den aktuellen Herausforderungen der politischen Bildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit befragt.

Vollständiges Interview: <http://bit.ly/sturzenhecker>

## „Die Integration von ‚Bildungsfernen‘ ist für uns inzwischen eine Querschnittsaufgabe.“

---



### *Interview mit Monika Schwidde und Helga Lütkefend von der VHS im Kreis Herford'*

Im Interview mit der Transferstelle berichten Monika Schwidde und Helga Lütkefend von der VHS im Kreis Herford über ihre Erfahrungen im Vorhaben zum Thema „Weiterbildung und Weiterbildungsberatung für ‚Bildungsferne‘“. Das Projekt der Landesarbeitsgemeinschaft für eine andere Weiterbildung (LAAW) wurde von Prof. Dr. Helmut Bremer von der Universität Duisburg-Essen wissenschaftlich begleitet.

Vollständiges Interview: <http://bit.ly/VHSherford>

## „Aufsuchende Beratung funktioniert immer.“

---



### *Interview mit Rainer Reißmayer vom Nell-Breuning-Haus*

Rainer Reißmayer ist Leiter des Fachbereichs Beratung im Nell-Breuning-Haus und hat dort das Projekt „Weiterbildungsberatung im sozialräumlichen Umfeld“ im Rahmen des von Prof. Dr. Helmut Bremer von der Universität Duisburg-Essen wissenschaftlich begleiteten Vorhabens zum Thema „Weiterbildung und Weiterbildungsberatung für ‚Bildungsferne‘“ geleitet. Im Interview berichtet er u.a. von der Erfahrung in der Zusammenarbeit mit Brückenmenschen und welche Auswirkung das Projekt auf die Einrichtung hatte.

Vollständiges Interview: <http://bit.ly/rissmayer>

## „Die Finanzierung der Einrichtungen muss auf einen angemessenen Stand gebracht werden.“

---



### *Interview mit Friedhelm Jostmeier von der LAAW*

Friedhelm Jostmeier ist Geschäftsführer der Landesarbeitsgemeinschaft für eine andere Weiterbildung (LAAW) NRW e.V. Wir haben ihn zu den Zielen, der Entwicklung und den politischen Konsequenzen des wissenschaftlich begleiteten Gesamtvorhabens „Weiterbildung und Weiterbildungsberatung für ‚Bildungsferne‘“ befragt. Die LAAW war Projektträger bzw. Teil des Trägerkreises der einzelnen Projekte im Gesamtvorhaben.

*Vollständiges Interview: <http://bit.ly/jostmeier>*

## „Ziel sollte nicht ein Fitmachen ‚bildungsferner‘ Zielgruppen für klassische politische Bildung sein.“

---



### *Fünf Fragen an Horst Kückmann von der QUA-LiS NRW*

Horst Kückmann ist Leiter der Supportstelle Weiterbildung in der Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule Nordrhein-Westfalen (QUA-LiS NRW). Wir haben ihm fünf Fragen zu seiner Arbeit beim QUA-LiS und zum Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis gestellt. Er berichtet im Interview u.a., welche spannenden Forschungsarbeiten er zum Thema Zugangsmöglichkeiten empfehlen kann und welchen Forschungsfragen sich politische Bildung in diesem Bereich widmen sollte.

*Vollständiges Interview: <http://bit.ly/kueckmann>*

## „In einem Einwanderungsland muss sich die politische Bildung mit dem für Einheimische ‚Selbstverständlichen‘ befassen.“

---



### *Fünf Fragen an Prof. Dr. Aladin El-Mafaalani*

Prof. Dr. Aladin El-Mafaalani ist Professor für Politikwissenschaft und Politische Soziologie an der Fachhochschule Münster. Er war Mitglied im Expert\_innenrat der Transferstelle politische Bildung zum Jahresthema 2016. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Bildungs-, Migrations- und Stadtforschung. Er berichtet von aktuellen Forschungsprojekten und zentralen Befunden seiner Forschung, die von Relevanz für die politische Bildung sind. Wir haben ihn außerdem gefragt, vor welchen Herausforderungen die politische Bildung im Kontext von Flucht und Asyl aktuell steht.

*Vollständiges Interview: <http://bit.ly/interview-mafaalani>*

## „Mädchen und junge Frauen müssen besonders angesprochen werden.“

---



### *Interview mit Martina Gille*

Martina Gille ist Soziologin und Leiterin des Kompetenzteams Jugend beim Deutschen Jugendinstitut (DJI). Für die Studie des Forums Jugend und Politik der Friedrich-Ebert-Stiftung „Wie politisch ist die heutige Jugend wirklich?“, die gemeinsam mit dem Deutschen Jugendinstitut durchgeführt wurde, hat sie Formen des politischen Engagements untersucht. Nachdem die Shell-Jugendstudie 2015 titelte: „Die deutsche Jugend: politisch wie seit 30 Jahren nicht mehr“ wurde in der Studie danach gefragt, wie sich junge Menschen wirklich politisch beteiligen, welche Faktoren politisches Engagement befördern und was Jugendliche, die sich besonders engagieren, antreibt. Im Gespräch mit der Transferstelle politische Bildung berichtet Martina Gille über die Ergebnisse der Studie und gibt Empfehlungen für die Praxis politischer Bildung.

*Vollständiges Interview: <http://bit.ly/interview-gille>*

## „Die erste Regel im Umgang mit rechtsextremer Jugendkultur: Nicht ignorieren!“

---



### *Fünf Fragen an Rico Behrens*

Prof. Dr. Rico Behrens ist Inhaber des Lehrstuhls für Politische Bildung (Vertretung) an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt. Er spricht über aktuelle Forschungsprojekte, den Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis und gibt Empfehlungen für die Praxis politischer Bildung.

Vollständiges Interview: <http://bit.ly/ricobehrens>

## „Wir brauchen neue Leitbilder in der politischen Bildung.“

---



### *Interview mit Andreas Zick*

Prof. Dr. Andreas Zick ist Sozialpsychologe, Professor für Sozialisation und Konfliktforschung und Leiter des Instituts für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung (IKG) an der Universität Bielefeld. Im Interview beschreibt er den Zusammenhang zwischen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und Leistungsprinzip und erklärt, warum wir neue Leitbilder in der politischen Bildung brauchen.

Vollständiges Interview: <http://bit.ly/zick1>

## „Die politische Bildung sollte aus ihrer Komfortzone herauskommen“.

---



### *Interview mit Viktoria Spaier*

Dr. Viktoria Spaier stellt Erkenntnisse ihrer Studie „Neue Partizipationsmöglichkeiten? Wie Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund das Internet politisch nutzen“ vor. Dabei berichtet sie von E-Mail-Protestaktionen, der Motivation türkischstämmiger Jugendlicher zur politischen Internetnutzung und den Erwartungen Jugendlicher an politische Bildungsangebote im Netz. Sie ist Soziologin und Politikwissenschaftlerin mit einem zusätzlichen Abschluss in Computer Science.

Vollständiges Interview: <http://bit.ly/spaier>



Aktuelle Forschung auf einen Blick

## Aktuelle Forschung auf einen Blick

Die folgende kommentierte Liste enthält aktuelle empirische Forschungsarbeiten, die relevante Ergebnisse zum Thema „Wenig erreichte Zielgruppen der politischen Bildung – Forschung zu Zugangsmöglichkeiten“ erbracht haben. Die Arbeiten wurden in unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen zu verschiedenen Forschungsfragen erstellt.

Der Fokus unserer Recherche lag auf den Jahren 2010 bis 2016. Ausnahmen machen Arbeiten, die Forschungsfragen behandeln, die danach (bis 2016) kaum oder nicht mehr thematisiert wurden.

Unsere Recherche und Analyse richtete sich zunächst auf Untersuchungen, die politische Bildung (Jugend- und Erwachsenenbildung sowie Schulbildung) als Forschungsgegenstand berücksichtigen. Um einen breiten Überblick über wissenschaftliche Erkenntnisse zu liefern, die für die Praxis politischer Bildung relevant sein können, wurde sie um Arbeiten erweitert, die möglichst direkt zu der Beantwortung von Fragen politischer Bildung beitragen.

In unserer kommentierten Literaturliste finden Sie Angaben zu Forschungsarbeiten zu Zugangsmöglichkeiten und zu Forschungsarbeiten zu Dispositionen und Ausgangslagen, die ebenfalls, direkt oder indirekt, Zugangsmöglichkeiten aufzeigen.

Die Liste ist wie folgt gegliedert:

- Kinder
  - Forschung zu Zugangsmöglichkeiten (S. 72)
  - Forschung zu Dispositionen und Ausgangslagen (S. 72)
- Jugendliche und junge Erwachsene
  - Forschung zu Zugangsmöglichkeiten (S. 73)
  - Forschung zu Dispositionen und Ausgangslagen (S. 79)
- Erwachsene
  - Forschung zu Zugangsmöglichkeiten (S. 86)
  - Forschung zu Dispositionen und Ausgangslagen (S. 88)
- Überblick der Forschung zu Teilnehmenden politischer Bildung 2000 bis 2010 (S. 91)

*Alle angegebenen kommentierten Titel finden Sie auch in unserer Datenbank unter:*  
<https://transfer-politische-bildung.de/datenbank>

## ■ Kinder – Forschung zu Zugangsmöglichkeiten

**Richter, Elisabeth/Lehmann, Teresa/Sturzenhecker, Benedikt (2017): So machen Kitas Demokratiebildung. Empirische Erkenntnisse zur Umsetzung des Konzepts »Die Kinderstube der Demokratie«, Weinheim/Basel. (278 S.).**

Kinder können und wollen Demokratie.



Zwischen 2013 und 2016 untersuchten die Autor\_innen sechs Kindertageseinrichtungen, die das Konzept „Die Kinderstube der Demokratie“ realisierten. Gegenstand der Untersuchung war u. a., wie demokratische Praxis in Kindertageseinrichtungen durch eine Verfassung hergestellt wurde und wie die Kinder Demokratie unter den partizipativen Bedingungen der Einrichtungen umsetzten. Außerdem wurde die Zufriedenheit der Kinder mit der demokratischen Praxis untersucht. „Die im Rahmen des Forschungsprojekts geführten Gespräche mit Kindern und Erwachsenen sowie die durchgeführten Teilnehmenden Beobachtungen belegen [...], dass die Kinder auf der kognitiven, der praktischen und der moralischen Ebene Demokratie nicht nur können, sondern dass sie demokratische Partizipation [...] – trotz aller bürokratischer Begleiterscheinungen – auch wollen.“ (Richter/Lehmann/Sturzenhecker 2017, S. 263). Auch wenn die Autor\_innen darauf hinweisen, dass es kein universelles Patentrezept für Demokratiebildung in Kindertageseinrichtungen gibt, arbeiten sie einige übertragbare Gelingensbedingungen heraus. Hierzu gehören u. a. professionelle Rahmenbedingungen wie Zeit und Personal, Organisation der Gremienarbeit sowie eine partizipative bzw. dialogische Grundhaltung der Fachkräfte.

*Bezugsquelle: Beltz Juventa*

## ■ Kinder – Forschung zu Dispositionen und Ausgangslagen

**Asal, Katrin/Burth, Hans Peter (2016): Schülervorstellungen zur Politik in der Grundschule. Lebensweltliche Rahmenbedingungen, politische Inhalte und didaktische Relevanz. Eine theoriegeleitete empirische Studie, Opladen. (155 S.)**

Anknüpfungspunkte und didaktische Konzepte für einen politischen Sachunterricht im Primarbereich



In der Studie aus dem Jahr 2016 untersuchen die Autor\_innen die Vorstellungen zur Politik von Schüler\_innen in der Grundschule. Die Untersuchung zeigt, dass Kinder bereits in der Grundschule über politische Vorstellungen verfügen und auch die kindliche Welt bereits eine politische ist. Anhand der empirischen Ergebnisse geben die Autor\_innen Hinweise auf mögliche Anknüpfungspunkte und didaktische Konzepte für einen politischen Sachunterricht im Primarbereich. Die politischen Vorstellungen der Kinder sind zum Teil stark personenzentriert, politische Personen wie die Bundeskanzlerin oder der Bundespräsident werden eher wahrgenommen als abstraktes politisches Wissen. Hier kann der politische Sachunterricht ansetzen und darüber zu Prozessen und Systemen aufklären. Die befragten Kinder waren politischen Akteur\_innen und Prozessen gegenüber positiv eingestellt. Stereotype und Vorurteile waren kaum vorhanden. Ihre Vorstellungen werden allerdings maßgeblich von Massenmedien beeinflusst.

*Ausführlicher Datenbankeintrag: <https://transfer-politische-bildung.de/datenbank/#/d121>*

*Bezugsquelle: Budrich UniPress*

**Götzmann, Anke (2015): Entwicklung politischen Wissens in der Grundschule, Wiesbaden. (204 S.)**

In ihrer Studie untersucht Anke Götzmann die Entwicklung politischen Wissens in der Grundschule. Hierzu wurden mit 653 Schüler\_innen der Klassenstufen 1 (333) und 4 (320) Interviews geführt, die offene und geschlossene Fragen zu den Fachkonzepten Macht, Öffentlichkeit und Wahlen (nach Weißeno) beinhalteten. Bei den Interviews wurde jeweils ein Kind zu einem der Fachkonzepte befragt. Anke Götzmann zeigt auf, dass sich insbesondere der Migrationshintergrund auf das Wissen der Kinder auswirkte. „Kinder, die angeben, zu Hause nicht nur Deutsch zu sprechen, wissen weniger über die entsprechenden Konzepte.“ (Götzmann 2015, S. 186). Die Autorin folgert aus den Ergebnissen der Interviews, dass Grundschüler\_innen nur dann in der Lage sind, sich über politische Inhalte zu äußern, wenn sie über die nötige Fachsprache verfügen. Diese Fachbegriffe sollten anhand politischer Inhalte erarbeitet werden. Hierzu müsste das politische Lernen als verbindlicher Teil in die Lehr- und Bildungspläne aufgenommen werden, so Anke Götzmann. Außerdem empfiehlt sie, politische Themen häufiger in Schulbüchern und Materialien für den Sachunterricht zu berücksichtigen. Auch die Forschung in diesem Bereich sollte ausgebaut werden, um mehr darüber zu erfahren, ob und wie politisches Lernen im Grundschulunterricht umgesetzt wird.

Bezugsquelle: Springer Verlag



Entwicklung politischen Wissens in der Grundschule

■ *Jugendliche und junge Erwachsene –  
Forschung zu Zugangsmöglichkeiten*

**Behrens, Rico (2014): Solange die sich im Klassenzimmer anständig benehmen. Politiklehrer/innen und ihr Umgang mit rechtsextremer Jugendkultur in der Schule, Schwalbach/Ts. (256 S.)**

Die qualitative Studie beschäftigt sich mit Politiklehrer\_innen und ihrem Umgang mit rechtsextremer Jugendkultur in der Schule. Rico Behrens interviewte hierfür acht Lehrer\_innen. Die Ergebnisse dieser Interviews zeigen, dass die Professionsorientierungen von Lehrpersonen starke Auswirkungen auf die Interpretation von Situationen und die Wahl ihrer Handlungsstrategien hatten. Rico Behrens weist darauf hin, dass sich kein universelles Handlungskonzept aus der Forschung ableiten lässt, wohl aber Orientierungslinien für schulische politische Bildung. Handlungsstrategien, die Aufklärungsarbeit über Rechtsextremismus leisten sollen, funktionierten bei Schüler\_innen, die keine rechtsextremen Orientierungen aufwiesen, aber nicht bei Schüler\_innen, die stärker rechtsextrem orientiert waren. Ein weiteres Spannungsfeld ergab sich, wenn Lehrer\_innen die Auseinandersetzung suchten und Überlegenheit demonstrierten. Auf der einen Seite kam es zu einer Vorbildwirkung und Motivation bei Zielgruppen ohne rechtsextreme Orientierungen, auf der anderen Seite zu einer Art Ritualisierung und Kontaktverlust in Bezug auf rechtsextrem orientierte Schüler\_innen. Eine weitere Strategie war, eine vertrauensvolle Beziehung zu Schüler\_innen mit rechtsextremen Orientierungen aufzubauen. „Gegenseitiger Respekt trug in diesen Fällen dazu bei, dass Lehrkräfte rechtsextreme Orientierungen hinterfragen und erschüttern konnten“ (Behrens 2014, S. 218). Diese Reaktion birgt die Gefahr, dass politische Bildung mehr zu einer Art praktischer Lebenshilfe wird und dass es zu einer Verharmlosung rechtsextremer Verhaltensweisen kommen kann, so der Autor. Rico Behrens beschreibt einige Faktoren gelingender Auseinandersetzung. Hierzu zählen der Aufbau von Hintergrundwissen zu



Hinweise zum Umgang mit rechtsextremer Jugendkultur in der Schule

rechtsextremer Jugendkultur, der Aufbau einer von Vertrauen geprägten Lehrer\_innen-Schüler\_innen-Beziehung und eine unterstützende, offene Atmosphäre im Kollegium. Außerdem sollten die Unterstützung durch Vorgesetzte sichergestellt werden und eine Vernetzung mit Angeboten der außerschulischen politischen Bildung und der Jugendsozialarbeit angestrebt werden. Um subjektive pädagogische und fachdidaktische Theorien zu reflektieren, können supervisorische Unterstützungssysteme genutzt werden. Aus den Ergebnissen der Forschung wurde ein Reflexionstool konzipiert, das für persönliche und kollegiale Reflexionsprozesse genutzt werden kann.

*Bezugsquelle: Wochenschau Verlag*

*Fünf Fragen an Prof. Dr. Rico Behrens „Die erste Regel im Umgang mit rechtsextremer Jugendkultur: Nicht ignorieren!“: <http://bit.ly/ricobehrens>*

### **Besand, Anja/Bierkenhauer, Peter/Lange, Peter (2013): Politische Bildung in digitalen Umgebungen. Eine Fallstudie zum Projekt DU HAST DIE MACHT, o.O. (203 S.)**

**i**  
Zugänge durch  
digitale Formate

Im Projekt „DU HAST DIE MACHT“ wurden eine Website und Auftritte in sozialen Netzwerken wie YouTube oder Facebook entwickelt, um Jugendliche zu erreichen, die Politik (im engeren Sinne) fernstehen. In der Fallstudie sollte untersucht werden, inwieweit die neuen digitalen Formate zur politischen Bildung diese Zielgruppe in ihrer Lebenswelt erreichen konnten. Zusätzlich wurden von den Forscher\_innen die Plattform und der Einbezug in (soziale) Netzwerke bewertet. Die befragten Jugendlichen sollten Stellung dazu nehmen, ob eine angemessene Sprache und Augenhöhe gegeben waren. Die Autor\_innen präsentieren die Ergebnisse der Befragung und analysierten Produktions- und Hintergrundbedingungen. Sie formulieren Perspektiven, Chancen und offene Aufgaben für die politische Bildung mit Blick auf das Web 2.0. Insgesamt konnte das Projekt die Zielgruppe von Jugendlichen zwischen 13 und 24 Jahren erreichen. Einige der Ergebnisse des Projekts sind, dass die Jugendlichen vor allem Videos und kurze Texte mochten und dass die Jugendlichen im Web 2.0 vor allem kommunizieren wollten. Die Autor\_innen empfehlen eine Medienintegration, da vor allem YouTube und Facebook für die Jugendlichen wichtig waren. Die Studie zeigt aber auch, welche Probleme es im Web 2.0 gibt, bestimmten klassischen Beurteilungskriterien politischer Bildung wie Handlungsorientierung, Kontroversität oder dem Überwältigungsverbot zu genügen.

*Bezugsquelle: Robert Bosch Stiftung*

### **Bremer, Helmut/Ludwig, Felix (2014): Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Projektes „Jugend für Politik gewinnen“, Essen. (81 S.)**

**i**  
Positive Effekte durch  
Kooperationen zwischen  
Schule und außerschulischer  
politischer Bildung

Der Abschlussbericht des von der Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen konzipierten Projekts „Jugend für Politik gewinnen“, zeigt auf, welche Effekte Kooperationen zwischen Schule und außerschulischen Trägern politischer Bildung haben können. Im Schuljahr 2013/14 wurden verschiedene Projekte mit Schüler\_innen der achten, neunten und elften Klassen unterschiedlicher Schulen durchgeführt. Neben der Kooperation verschiedener Träger wurde auch der Kontakt zu politischen Entscheidungsträger\_innen gesucht. „Ziele waren vor allem, Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus konkrete und lebensweltnahe Teilhabemöglichkeiten zu geben und zur Überbrückung der gegenseitigen Distanz zwischen Jugend und Politik beizutragen“ (Bremer/Ludwig 2014, S. 5). Die Jugendlichen wurden mittels Fragebögen jeweils in der ersten und zweiten Hälfte des Projekts befragt. Zusätzlich wurden zwei Gruppenwerk-

stätten durchgeführt. Durchweg konnte eine stärkere Sensibilisierung und Mobilisierung für Fragen der Politik festgestellt werden. Hierfür war es wichtig, dass die Schüler\_innen die Themen der Projekte selbst bestimmen konnten, so die Autoren. „Weiterhin bedeutsam war, dass die Kooperationsprojekte einen Kontrast zum normalen Unterricht dargestellt haben, etwa in Bezug auf eine andere Zeittaktung, die Methoden und generell den pädagogischen Umgang“ (a.a.O., S. 69). Die Autoren weisen außerdem auf die Bedeutung der Exkursionen hin, die im Rahmen der Projekte durchgeführt wurden. Als hilfreich für einen Zugang zum Politischen bewerten sie die Berücksichtigung des Habitus der Jugendlichen bei der Entwicklung der Projekte.

Download: [http://bit.ly/bremer\\_ludwig](http://bit.ly/bremer_ludwig)

**Dubiski, Judith (2014): „young workers for europe“ – Ergebnisse der quantitativen Evaluation, Köln. (30 S.) | Ludwig, Felix (2014): ‚Bildungsferne‘ in der internationalen Jugendarbeit. Eine Betrachtung des Projektes ‚young workers for europe‘ des aktuellen forums nrw – Standort Universität Duisburg-Essen, Essen. (29 S.)**

In ihren Berichten stellen Judith Dubiski und Felix Ludwig die Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Evaluation des Projekts „young workers for europe“ vor, das 2012 bis 2014 vom aktuellen forum e. V. getragen und von der Technischen Hochschule Köln und der Universität Duisburg-Essen evaluiert wurde. Im Projekt nahmen Jugendliche und junge Erwachsene, die sich in berufsvorbereitenden Maßnahmen oder einer außerbetrieblichen Berufsausbildung befanden, an Handwerkseinsätzen im Ausland teil. Judith Dubiski und Felix Ludwig zeigen in ihren Evaluationen, welche Chancen in der Verknüpfung von internationaler, berufsbezogener und politischer Bildung (hier besonders historisch-politischer Bildung) stecken. Über die Träger der Jugendberufshilfe, die am Projekt beteiligt waren, konnte eine Zielgruppe angesprochen werden, die sonst nicht nur von Internationaler Jugendarbeit, sondern auch von politischer Bildung wenig erreicht wird. Auch die unterschiedlichen Methoden und die Arbeit vor Ort wirkten für den pädagogischen Prozess positiv. Insbesondere der Abbau von Vorurteilen durch die Begegnung mit Menschen im Ausland und der Beitrag zur historisch-politischen Bildung können hervorgehoben werden. Für die Praxis politischer Bildung geben beide Autor\_innen Hinweise, wie die Verbindung unterschiedlicher pädagogischer Elemente gelingen kann und was für künftige Projekte wichtig ist.

**i** Verknüpfung von internationaler, berufsbezogener und politischer Bildung bietet Chancen

Ausführlicher Datenbankeintrag: <https://transfer-politische-bildung.de/datenbank/#/d122>

Download:

Dubiski, Judith (2014): <http://bit.ly/dubiski> | Ludwig, Felix (2014): <http://bit.ly/ludwig2014>

Interview mit Verena Reichmann, aktuelles forum e. V. „Durch die Träger der Jugendberufshilfe bekamen wir Zugang zu ‚bildungsfernen‘ Jugendlichen.“: <http://bit.ly/aktuellesforum>

**Fuhrmann, Brigitte (2016): Konsequenz dialogische politische Bildung. Professionalisierungsfragen im Rahmen der Projektbegleitung „Dialog macht Schule“. In: Goll, Thomas/Oberle, Monika/Rappenglück, Stefan (Hrsg.) (2016): Herausforderung Migration. Perspektiven der politischen Bildung, Schwalbach/Ts., S. 108-114.**

Brigitte Fuhrmann beschreibt in ihrem Sammelbandeintrag Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts „Dialog macht Schule“. „Dialog macht Schule“ hat vor allem Jugendliche

Peer-Education an Schulen

**i** mit (muslimischem) Migrationshintergrund als Zielgruppe und setzt ein Peer-Education-Konzept ein. Junge Akademiker\_innen und Berufseinsteiger\_innen mit Migrationshintergrund arbeiten hierbei mit Jugendlichen an Schulen. „Ziel des Modellprojekts war es, in konsequent diskursiven [...] und handlungsaktiven Settings [...] mit Schülerinnen und Schülern Gespräche über politische Themen anzuregen“ (Fuhrmann 2016, S. 109). Innerhalb der Dialoggruppen fühlten sich die Schüler\_innen ernst genommen und betrachteten „Dialog macht Schule“ als ein für sie passendes Projekt. Positiv wirkte sich aus, dass die Jugendlichen ihre eigenen Fragen und Probleme diskutieren konnten. Zusätzlich „ist es symbolisch zunächst von höchster Relevanz, dass das Personal des Projekts über ähnliche Herkunftserfahrungen verfügt wie die Schülerinnen und Schüler. Über dieses Merkmal wurde zunächst Nähe zur Zielgruppe aufgebaut. Diese Nähe wirkte als Türöffner und Katalysator für die Intensität der Dialogsitzungen“ (a.a.O., S. 110). Als Herausforderung beschreibt die Autorin, dass bei der Auswahl von Partnerschulen zunehmend Kooperationen mit Gymnasien eingegangen wurden, obwohl das Projekt auf die Arbeit an Haupt- und Realschulen ausgerichtet war. „Wenn *gelingender* Beziehungsaufbau zum Kernkriterium eines Bildungsprozesses gemacht wird, kann das in der Realität der Schule zu einer Fokussierung auf Schularten oder Dialoggruppen führen, in denen dieser Aufbau leichter gelingt“ (a.a.O., S. 113).

*Bezugsquelle: Wochenschau Verlag*

**Oberle, Monika/Leunig, Johanna (2016). Planspiele im Politikunterricht – nur etwas für politisch interessierte Schüler/innen? In: Goll, Thomas/Oberle, Monika/Rappenglück, Stefan (Hrsg.) (2016): Herausforderung Migration. Perspektiven der politischen Bildung, Schwalbach/Ts., S. 125-133.**

Im Sammelbandbeitrag beschreiben die Autorinnen die Ergebnisse einer Befragung von 270 Schüler\_innen der Mittel- bzw. Oberstufe in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen, die zwischen 2013 und 2015 durchgeführt wurde. Die vorgestellte Teilstudie fokussiert die Frage, inwiefern sich politisch interessierte und desinteressierte Schüler\_innen nach einem Planspiel zur Europäischen Union unterscheiden. Insgesamt waren die Schüler\_innen zufrieden mit dem Planspiel und seinen Effekten. Auch wurde der Lerneffekt als eher hoch eingeschätzt. Im mittleren Bereich lagen die Bewertungen, ob das Planspiel das Interesse an der Politik der EU erhöht und zur weiteren Beschäftigung mit der EU bzw. zur politischen Beteiligung motiviert hat. „Die Schüler\_innen äußern einen deutlichen Zuwachs an Verständnis für politische Prozesse und die Funktionsweise der EU [...]. Besonders eindrücklich war für die Lernenden die Einsicht, wie schwierig es ist, zu gemeinsamen Entscheidungen, Kompromissen bzw. »Lösungen« zu kommen. Auch ein positiver Planspieleffekt auf den wahrgenommenen Alltagsbezug der EU [...] wird aus Schülersicht bestätigt“ (Oberle/Leunig 2016, S. 129). Beim Wissenszuwachs fanden sich keine Unterschiede, die durch das Geschlecht, das Alter oder das kulturelle Kapital bedingt waren. Besonders hoch war der Wissenszuwachs bei Schüler\_innen mit geringem Vorwissen und bei Berufsschüler\_innen. Politisch interessierte Schüler\_innen waren zufriedener und fühlten sich stärker motiviert, sich nach dem Planspiel weiter mit der EU zu beschäftigen. Die Ergebnisse zeigen aber auch, dass selbst stark desinteressierte Schüler\_innen vom Planspiel profitieren konnten. „Bei den EU-Kenntnissen sowie dem diskursbezogenen internen Effektivitätsgefühl und dem subjektiven EU-Wissen sind besonders starke Zuwächse zu verzeichnen“ (a.a.O., S. 131). Die Autorinnen folgern: „Ein solches Planspiel alleine ist sicher kein »Allheilmittel«. Ergänzend scheinen weitere Ansätze, wie die reale Begegnung mit Politik [...], die Verdeutlichung der Relevanz politischer Entscheidungen für das eigene Leben sowie bestehender Partizipationsmöglichkeiten, vielversprechend“ (a.a.O., S. 132).

**i**  
Auch sehr desinteressierte  
Schüler\_innen können von  
einem Planspiel im Unterricht  
profitieren.

*Bezugsquelle: Wochenschau Verlag*

**Philosophische Fakultät der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf (2016): Ergebnisse der Online-Befragungen zum Wahl-O-Mat. URL: <http://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/wahl-o-mat/online-befragungen> (abgerufen am 18.12.2016).**

Der Wahl-O-Mat wird als Instrument seit seiner Einführung von der Universität Düsseldorf evaluiert. Auf der Projektseite finden sich die Nutzer\_innenbefragungen für Landtags-, Europa und Bundestagswahlen seit 2004. Etwa 13,3 Millionen Mal wurde das Tool allein bei der Bundestagswahl 2013 genutzt. Es wird im Rahmen der begleitenden Evaluation weiterentwickelt. „Schon diese Zahl deutet die Chancen an, die sich aus dem Wahl-O-Mat für die Steigerung von politischem Interesse und Partizipation – vor allem jüngerer Menschen – ergeben.“ (Philosophische Fakultät der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf 2016). Die Forschung beschäftigt sich u. a. mit den Gründen der Nutzung, demografischen Daten der Nutzer\_innen und den Wirkungen, die aus der Nutzung des Wahl-O-Mat entstehen.

Download: <http://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/wahl-o-mat-forschung/online-befragungen/>

**Schwerthelm, Moritz (2015): Förderung gesellschaftlichen Engagements Benachteiligter in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit – Erfolge und Schwierigkeiten. Zur Evaluation des gleichnamigen Projekts der Bertelsmann Stiftung, Hamburg. (119 S.)**

Moritz Schwerthelm analysiert in seiner qualitativen Studie, wie das gesellschaftliche Engagement benachteiligter Jugendlicher in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (OKJA) gefördert werden kann. In der Evaluation des Projekts „Gesellschaftliches Engagement Benachteiligter in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit fördern – GEBE“, welches von der Bertelsmann Stiftung gefördert wurde, zeigt der Autor Erfolge und bestehende Herausforderungen und gibt im Anschluss praxisorientierte Handlungsempfehlungen. Moritz Schwerthelm zeigt auf, wie durch intensive Beobachtung und Orientierung an jugendlichen Interessen Partizipation und gesellschaftliches Engagement in der OKJA umgesetzt werden können. Die akzeptierende Haltung der Fachkräfte war eine notwendige Voraussetzung dafür, den Jugendlichen Partizipationschancen zu eröffnen, die diese auch nutzten. Die in den Projekten gesellschaftlichen Engagements ermöglichten Anerkennungserfahrungen spielten eine bedeutende Rolle für die Entwicklung und Selbstwahrnehmung der benachteiligten Jugendlichen. Die Fachkräfte eröffneten den Jugendlichen aktiv Partizipationsmöglichkeiten im Alltag, indem sie sich an den Wünschen und Ideen der Jugendlichen orientierten und lernten, systematisch Partizipationsmöglichkeiten zu erkennen und anzubieten. Für Partizipationsprojekte ist es wichtig Verbindlichkeit(en) zu organisieren. Dafür empfiehlt Moritz Schwerthelm u. a. die Einführung formaler Partizipationsverfahren.

**i** Gesellschaftliches Engagement benachteiligter Jugendlicher in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit

Ausführlicher Datenbankeintrag: <https://transfer-politische-bildung.de/datenbank/#/d116>

Bezugsquelle: Verlag Bertelsmann Stiftung

Interview mit Prof. Dr. Benedikt Sturzenhecker „Fachkräfte müssen die Offene Kinder- und Jugendarbeit (wieder) als Feld politischer Bildung erkennen.“: <http://bit.ly/sturzenhecker>

**Thimmel, Andreas/Chehata, Yasmine/Riß, Katrin (2011): Interkulturelle Öffnung der Internationalen Jugendarbeit. Gesamtbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Modellprojekt JiVE „Jugendarbeit international – Vielfalt erleben“, Köln. (245 S.)**

**i**  
Erkenntnisse zur interkulturellen Öffnung aus der Internationalen Jugendarbeit

Die Autor\_innen stellen die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung der drei Teilprojekte des Projekts JiVE („Jugendarbeit international – Vielfalt erleben“), Fachkräfteaustausch, Europäischer Freiwilligendienst und „InterKulturell on tour“ dar. „Es sollte herausgefunden werden, ob und welchen Beitrag die Internationale Jugendarbeit zur Integrationsdebatte und -praxis in der Bundesrepublik leisten kann“ (Thimmel/Chehata/Riß 2011, S. 4). Ziel des Projekts JiVE, das zwischen 2008 und 2010 durchgeführt wurde, war insbesondere eine verstärkte Teilnahme Jugendlicher mit Migrationshintergrund an internationaler Jugendarbeit. Um dieses Ziel zu erreichen wurden u. a. Migrantenselbstorganisationen und Vereine von Jugendlichen mit Migrationshintergrund systematisch in die Internationale Jugendarbeit einbezogen. „In allen drei Projekten konnte nachgewiesen werden, dass die Mobilitätserfahrung im Ausland (oder der Kontakt im Inland mit ausländischen Jugendlichen oder Fachkräften) ein für die teilnehmenden Jugendlichen und Erwachsenen wichtiges und gewinnbringendes Ereignis war und zum Ausgangspunkt für persönliches oder berufsbezogenes Lernen wurde. Mobilität und Kontextwechsel können zur Irritation der eigenen Sichtweisen führen und damit wichtige Bildungs- und Lernprozesse anstoßen“ (a.a.O., S. 14). Schlussfolgerungen aus den Projekten sind u. a., dass die erprobten Tandempartnerschaften weiter gepflegt und konzipiert und Kooperationsprojekte mit Schulen durchgeführt werden sollten, um Jugendliche mit Migrationshintergrund zu erreichen.

Download: <https://www.jugendfuereuropa.de/downloads/4-20-2881/gesamtbericht>

**Wohnig, Alexander (2017): Zum Verhältnis von sozialem und politischem Lernen. Eine Analyse von Praxisbeispielen politischer Bildung, Wiesbaden. (399 S.)**

**i**  
Wie kann die Verbindung von sozialem und politischen Lernen gelingen?

In seiner Publikation stellt Alexander Wohnig die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprojekts „Soziale Praxis & Politische Bildung – Compassion & Service Learning politisch denken“ dar. Im Projekt kooperierten sechs Einrichtungen der politischen Bildung mit dreizehn Schulen, die ein Sozialprojekt organisierten. Die Daten wurden mithilfe von teilnehmender Beobachtung und leitfadengestützten Interviews mit neun Lehrer\_innen und 21 Schüler\_innen gewonnen. „Kern des Modellprojektes war die Durchführung von außerschulischen politischen Nachbereitungsseminaren im Anschluss an die Sozialpraktika der SchülerInnen in Räumlichkeiten der außerschulischen politischen Bildung. Diese hatten den Anspruch, die Sozialerfahrungen der SchülerInnen hinsichtlich ihrer politischen Dimension zu reflektieren“ (Wohnig 2017, S. 16). Alexander Wohnig stellt heraus, unter welchen Bedingungen eine Verbindung von sozialem und politischem Lernen stattfinden kann.

Bezugsquelle: Springer Verlag

## ■ *Jugendliche und junge Erwachsene – Forschung zu Dispositionen und Ausgangslagen*

### **Arnold, Nina et. al. (2011): Sprichst du Politik? Ergebnisse des Forschungsprojekts und Handlungsempfehlungen. (112 S.)**

Für die Studie führten die Autor\_innen insgesamt 27 leitfadengestützte Gruppeninterviews mit Berliner und Brandenburger Schüler\_innen zwischen 16 und 19 Jahren. Zusätzlich wurden zwischen 2010 und 2011 Jugendliche mit Hilfe eines Fragebogens online befragt. 9.360 Befragte waren zwischen 16 und 19 Jahre alt, 12.387 Befragte unter 16 Jahren. Neben Fragen zur Haltung gegenüber Politiker\_innen und der Bewertung ihrer Sprache wurden die Jugendlichen u. a. gefragt, wie und wo sie sich über politische Zusammenhänge informieren und wo in ihrem Alltag Politik eine Rolle spielt. Bildung wurde als Grundlage einer eigenen politischen Position von den Befragten als sehr wichtig eingeschätzt. So war die Schule für die Jugendlichen der wichtigste Ort für die Begegnung mit politischen Themen. Die Autor\_innen geben außerdem Handlungsempfehlungen für den Politikunterricht. Es wird empfohlen, Politikunterricht verbindlich für alle Schulstufen anzubieten und gleichzeitig eine verständliche Sprache zu benutzen sowie Fachbegriffe zu erklären. Gleichzeitig sahen die befragten Jugendlichen alltägliche demokratische Praxis als wirksamste Vermittlung politischer Inhalte an. 78 Prozent der Schüler\_innen stimmten folgerichtig der Aussage zu, dass sich der Politikunterricht mehr mit aktuellen Themen beschäftigen sollte. Zusätzlich sollten auch externe Angebote wahrgenommen werden können. „Die einfachste und wirksamste Form der Vermittlung politischer, insbesondere demokratischer Inhalte sehen die Jugendlichen in der alltäglichen Praxis von Demokratie. Dies könnte ihrer Ansicht nach bereits in der Grundschule beginnen und hätte eine stärkere Mitbestimmung bei schulischen oder auch schulpolitischen Entscheidungen zur Folge“ (Arnold et al. 2011, S. 63).



Jugendliche sehen alltägliche demokratische Praxis als wirksamste Vermittlung politischer Inhalte.

Download: <http://www.sprichst-du-politik.de/download>

### **Balzter, Nadine/Ristau, Yan/Schröder, Achim (2014): Wie politische Bildung wirkt. Wirkungsstudie zur biografischen Nachhaltigkeit politischer Jugendbildung, Schwalbach Ts.**

In der veranstaltungs- und trägerübergreifenden bundesweiten Studie untersuchen Nadine Balzter, Yan Ristau und Achim Schröder die biografische Nachhaltigkeit politischer Jugendbildung. Im Zeitraum von 2010 bis 2013 wurden hierzu biografisch-narrative Interviews sowie Gruppendiskussionen mit jungen Erwachsenen geführt und ausgewertet. Die Befragten hatten rund fünf Jahre zuvor an Veranstaltungen der politischen Jugendbildung teilgenommen und sollten nun die Bedeutung dieser Teilnahme für ihre Lebensverläufe einschätzen. Faktoren, die für eine erfolgreiche politische Jugendbildungsarbeit herausgestellt werden, sind u. a. eine „subjektnahe Ansprache und vielfältige Angebote, die über spezielle Lernorte sowie ambitionierte Professionelle Neues aufschließen und den Bogen zwischen dem Einzelnen und dem Gemeinwesen exemplarisch herstellen können und auf diese Weise zum Nachdenken und Nachfühlen anregen“ (Balzter/Ristau/Schröder 2014, S. 214). Zudem werden in der Studie extensive Erfahrungs- und Zeiträume als eine Grundvoraussetzung auf dem Weg zu einer politischen Willensbildung der Jugendlichen genannt, auch wenn der Impuls zur Beschäftigung mit politischen Themen schon durch eine Veranstaltung gegeben werden kann. Es wird darauf hingewiesen, dass eine solide Förderung sowie die Aus- und Weiterbildung des pädagogischen Personals als Rahmenbedingungen für gelingende politische Bildung sichergestellt werden müssen.

Ausführlicher Datenbankeintrag: <https://transfer-politische-bildung.de/datenbank/#/d28>

Bezugsquelle: Wochenschau Verlag

Interview mit Nadine Balzter „Wie politische Bildung wirkt.“: <http://bit.ly/balzter>

**Beierle, Sarah/Tillmann, Frank/Reißig, Birgit (2016): Jugend im Blick – Regionale Bewältigung demografischer Entwicklungen. Abschlussbericht. Projektergebnisse und Handlungsempfehlungen, München. (56 S.)**

Die Studie des Deutschen Jugendinstituts beschäftigt sich mit dem Aufwachsen junger Menschen unter Bedingungen des demografischen Wandels in acht ländlich geprägten Kreisen in Deutschland. Dabei ging es auch um die Frage, wie (im weitesten Sinn politische) Partizipationsmöglichkeiten für Jugendliche im ländlichen Raum geschaffen werden können. Es wurden vorhandene Daten analysiert und Expert\_inneninterviews sowie Gruppendiskussionen mit Jugendlichen durchgeführt. Zusätzlich fanden Workshops mit jugendpolitischen Verantwortlichen der Landkreis-, Landes- und Bundesebene statt. Die Ergebnisse der Gruppendiskussionen zeigen, dass die Jugendlichen über nur wenige Freizeitangebote und Angebote der Jugendhilfe verfügen. Aufbauend auf den Ergebnissen der Studie geben die Autor\_innen Empfehlungen für eine jugendgerechtere Demografiepolitik. Dazu zählen eine Kombination aus Komm- und Geh-Strukturen und die Etablierung/Revitalisierung mobiler Angebote der Jugendarbeit. Gleichzeitig müsste die nicht-motorisierte Individualmobilität gestärkt werden. Weiterhin empfehlen sie verschiedene jugendgerechte Partizipationsansätze. „Partizipationsprozesse für Jugendliche sollten einen möglichst konkreten Anlass bzw. Gegenstand in den Mittelpunkt stellen, der für die Lebenswelt der jungen Menschen von großer Bedeutung ist“ (Beierle/Tillmann/Reißig 2016, S. 47f). Außerdem werden alltagsbezogene Partizipationsmöglichkeiten empfohlen. „Um Jugendliche insgesamt mit partizipativen Elementen zu erreichen, ist eine Etablierung demokratischer Beteiligung in den verschiedensten Alltagsbereichen erforderlich, d.h. auch außerhalb gewählter Gremien und zeitlich dauerhaft in allen sie betreffenden Kontexten. Beispielsweise könnte über die Öffnungszeiten von Jugendfreizeiteinrichtungen, die Terminierung der Schülerbeförderung sowie die Ausgestaltung des schulischen Lebens durch Jugendliche selbst demokratisch entschieden werden“ (a.a.O., S. 48).

Download: <http://bit.ly/Jugend-im-Blick>

**Besand, Anja (2014): Monitor politische Bildung an beruflichen Schulen. Probleme und Perspektiven, Bonn. (236 S.)**

Anja Besand untersucht die zentralen Chancen, Bedarfe und Probleme politischer Bildung an beruflichen Schulen. In der qualitativen Studie wird ein Überblick über die Infrastruktur und Stellung von politischer Bildung an berufsbildenden Schulen gegeben und das Verhältnis zwischen politischer und beruflicher Bildung dargestellt. Die explorative Studie, die im Rahmen des durch die Robert Bosch Stiftung initiierten und finanzierten Projekts „Analyse und Entwicklung politischer Bildung im Bereich der beruflichen Bildung“ an der Technischen Universität Dresden durchgeführt wurde, sollte Ausgangspunkte für die Fortentwicklung des Felds identifizieren. Anja Besand zeigt auf, dass politische Bildung an beruflichen Schulen ein wichtiger Zugang zu Jugendlichen und jungen Erwachsenen sein kann. Das Interesse der Schüler\_innen an politischer Bildung war unterschiedlich, jedoch durchaus vorhanden. Politische Bildung ist hier



Herausforderungen  
der Arbeit in ländlichen  
Regionen



Politische Bildung an  
beruflichen Schulen kann  
ein wichtiger Zugang zu  
Jugendlichen und jungen  
Erwachsenen sein.

besonders dann erfolgreich, wenn sie an der (auch beruflichen) Lebenswelt der Schüler\_innen ansetzt, so Besand. Sie sieht die Verbesserung des Unterrichts an beruflichen Schulen als Chance für die politische Bildung an, diese besondere Zielgruppe – Jugendliche und junge Erwachsene im Übergang zum Beruf – zu erreichen und macht konkrete Vorschläge, wie die Situation an berufsbildenden Schulen zu verbessern ist.

Ausführlicher Datenbankeintrag: <https://transfer-politische-bildung.de/datenbank/#/d30>

Bezugsquelle: Bundeszentrale für politische Bildung/bpb

Interview mit Prof. Dr. Anja Besand „Es gibt ein großes Interesse an Politik“:  
<http://bit.ly/Interview-Besand>

### **Calmbach, Marc et al. (2016): Wie ticken Jugendliche 2016? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. (493 S.)**

„Wie ticken Jugendliche? Eine sehr kurze Antwort darauf ist: unterschiedlich“ (Calmbach et al. 2016, S. 460). Die dritte Studie des Sinus Instituts untersucht die Lebenswelten von Jugendlichen zwischen 14 und 17 Jahren in Deutschland. Sie bietet u. a. einen Überblick über Haltungen und Einstellungen zu Flucht und Asyl, Nation und Nationalität sowie Klimaschutz und kritischem Konsum. Die Sinus-Studie gibt Aufschluss über die verschiedenen Lebenswelten Jugendlicher, ihre Einstellungen und Wertorientierungen. Für die politische Bildung bietet die Studie in vielen Themenfeldern zielgruppenspezifische Anknüpfungspunkte für die pädagogische Arbeit.



Jugendliche ticken sehr unterschiedlich.

Ausführlicher Datenbankeintrag: <https://transfer-politische-bildung.de/datenbank/#/d120>

Bezugsquelle: Springer Verlag

### **Calmbach, Marc/Borgstedt, Silke (2012): »Unsichtbares« Politikprogramm? Themenwelten und politisches Interesse von »bildungsfernen« Jugendlichen. In: Kohl, Wiebke/Seibring, Anne (Hrsg.) (2012): »Unsichtbares« Politikprogramm? Themenwelten und politisches Interesse von »bildungsfernen« Jugendlichen, Bonn. (127 S.)**

Für die Studie wurden 39 Interviews mit „bildungsfernen“ Jugendlichen zwischen 14 und 19 Jahren geführt. Gefragt wurde nach den Freizeitinteressen der Jugendlichen. Ergänzt wurden die Ergebnisse dazu durch „quantitative Repräsentativbefunde zu Freizeitinteressen aus einer Markt-Media-Studie“ (Calmbach/Borgstedt 2012, S. 43). Zentrale Ergebnisse der Studie waren, dass die befragten Jugendlichen kein Interesse an institutionalisierter Politik und politischen Repräsentant\_innen hatten. „Politik findet auf einem anderen Planeten statt – für viele sogar in einem anderen Sonnensystem“ (a.a.O., S. 76). Wird der Politikbegriff jedoch weiter gefasst, z. B. wenn es darum ging, Ungerechtigkeit im eigenen Umfeld oder der Gesellschaft wahrzunehmen oder Interesse an der Gestaltung von Lebensräumen zu haben, so zeigt sich, dass die Jugendlichen durchaus nicht als politikfern zu bezeichnen sind. Auch ohne einen entgrenzten Politikbegriff waren Interesse und Teilhabe am politischen Diskurs vorhanden. Den Jugendlichen selbst war dies allerdings nicht bewusst. „Die Ergebnisse der Studie legen die Vermutung nahe, dass ein Mehr an herkömmlichen, formalen Politikunterricht sicher nicht dazu führen wird, dass sich eine höhere Anzahl »bildungsferner« Jugendlicher politisch interessiert oder gar engagiert. Zu gering ist das Interesse an und zu groß die Distanz zu Themen, Medien und Repräsentan-

Viele Themen politischer Bildung sind für „bildungsferne“ Jugendliche anschlussfähig.



ten des »legitimen« politischen Diskurses“ (a.a.O., S. 78). Trotzdem wird aus der Studie ersichtlich, dass es viele Themen der politischen Bildung gibt, die für „bildungsferne“ Jugendliche anschlussfähig sind. Wichtig ist dabei, dass ein Bezug zu ihren Lebensverhältnissen hergestellt wird, so die Autor\_innen. Außerdem müssen Projekte, die zu Engagement führen sollen, den Jugendlichen verdeutlichen, dass sie als vollwertige Subjekte gesellschaftlichen Handelns ernst genommen werden. „Es muss also darum gehen, die speziellen Kompetenzen der Jugendlichen gesellschaftlich geltend zu machen“ (a.a.O., S. 79). Für die politische Bildung schlussfolgern die Autor\_innen: „Politische Bildner müssen also »Übersetzungsarbeit« leisten, um ihr politisches Curriculum in die Lebenswelt der Jugendlichen transportieren zu können – und zwar auf mehreren Ebenen: inhaltlich, sprachlich, didaktisch, medial“ (ebd.).

*Bezugsquelle: Bundeszentrale politische Bildung/bpb (vergriffen) / Bezug über Bibliotheken*

**Gaiser, Wolfgang/Hanke, Stefanie/Ott, Kerstin (Hrsg.) (2016): Jung – politisch – aktiv?! Politische Einstellungen und politisches Engagement junger Menschen. Ergebnisse der FES-Jugendstudie 2015. (200 S.)**

Politisches Interesse dominiert bei der Motivation von Jugendlichen für politisches Engagement.



Die Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung aus dem Jahr 2015 untersucht politische Einstellungen und politisches Engagement junger Menschen im Alter von 14 bis 20 Jahren. Insgesamt wurden 2.075 Jugendliche online befragt, 20 von ihnen nahmen an vertiefenden Interviews teil. In der Studie wurde u. a. danach gefragt, wie sich junge Menschen politisch beteiligen, welche Faktoren politisches Engagement befördern und was Jugendliche, die sich besonders engagieren, antreibt. Einige Erkenntnisse der Studie waren, dass sich die befragten Jugendlichen nicht in ihrem Engagement festlegen wollten. 42 Prozent beteiligten sich politisch-gesellschaftlich, 16 Prozent politisch. Es gab eine Vielfalt an Handlungsformen, die häufig unkonventionell und temporär waren. „[D]ie Bereitschaft, in Institutionen mitzuwirken, in Parteien mitzuarbeiten, Ämter zu übernehmen oder Mitglied in einem Jugendparlament bzw. kommunalen Gremium zu werden, fällt im Großen und Ganzen gering aus“ (Gaiser/Hanke/Ott 2016, S. 30). Gleichzeitig wurde in der Studie festgestellt, dass einige Gruppen schwerer Zugang zu Politik fanden, hierzu zählten Mädchen und junge Frauen, formal niedrig gebildete Jugendliche und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Als dominierender Motivationsfaktor für politisches Engagement konnte das politische Interesse herausgestellt werden. Außerdem weisen die Autor\_innen auf die sozialisierende Wirkung von Bildung und der Schule hin und geben die Empfehlung: „Schulen sollten ein Lernort für Demokratie sein und nicht nur einen Beitrag zur Schaffung von »Humankapital« leisten, sondern auch demokratische Orientierungen und Sozialkapital mit einem Nutzen für Einzelne und die Gemeinschaft stärken.“ (a.a.O., S. 69). Des Weiteren wird in der Publikation darauf aufmerksam gemacht, dass „sich die politische Jugendbildung mit dem Augenmerk auf sozial- und bildungsbenachteiligte Jugendliche in dem Dilemma [befindet; TpB], dass sich jenseits der Bildungsveranstaltungen nur bedingt geeignete und offene politische Gruppen und Aktivitäten anbieten, an die diese Jugendlichen andocken können“ (a.a.O., S. 128).

*Bezugsquelle: Verlag J.H.W. Dietz Nachf.*

*Interview mit Martina Gille „Mädchen und junge Frauen müssen besonders angesprochen werden.“: <http://bit.ly/Interview-Gille>*

**Gessner, Susann (2014): Politikunterricht als Möglichkeitsraum. Perspektiven auf schulische politische Bildung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, Schwalbach/Ts. (342 S.)**

Für die qualitative Studie führte Susann Gessner 13 Interviews mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund der zehnten Klasse. „Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, aus den qualitativen lebenswelt- und alltagsnahen Daten heraus eine Theorie über die Rezeptionsweisen schulischer politischer Bildung (Fachunterricht) von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu generieren und zu überprüfen“ (Gessner 2014, S. 78). Die Autorin folgert aus den Ergebnissen, dass es wichtig ist, die Jugendlichen als Ausgangspunkt für den Politikunterricht zu nehmen. Bildungs- und Lernangebote sollten entsprechend variieren. „Es geht also um eine am Menschen, am Subjekt orientierte politische Bildung, die vor allem induktiv mit den Konzepten der Schülerinnen und Schüler selbst arbeitet“ (a.a.O., S. 312). Der Politikunterricht bietet die Chance, in einem institutionell schützenden Rahmen, Haltungen und Sichtweisen zu verhandeln. Jugendliche können im Unterricht Politik als eigene Denkweise entwickeln. Sie benötigen den Politikunterricht auch, um sich sprechend mitteilen zu können, so die Autorin. Dafür braucht es offene und gleichberechtigte Bedingungen und Voraussetzungen. Susann Gessner richtet ihr Augenmerk in der Studie auf die individuellen und lebensweltlichen Bedingungen der Schüler\_innen und zeigt auf, wie sie sich politisch bilden. Sie folgert, dass interdisziplinäres Denken notwendig ist und empfiehlt „die Ausbildung einer Reflexions-, Deutungs- und Handlungskompetenz [...], die sich auf einen didaktischen und pädagogischen Umgang mit Heterogenität bezieht. Diese muss für kulturelle und soziale Merkmale der jugendlichen Schülerinnen und Schüler sensibel sein und sollte nicht nur auf die unterschiedlichen Vorstellungen zu Sachthemen Bezug nehmen“ (a.a.O., S. 313f).

**i** Jugendliche als Ausgangspunkt für politische Bildung

*Bezugsquelle: Wochenschau Verlag*

**Hajji, Rahim/Achour, Sabine (2015): Wie stark identifizieren sich muslimische Jugendliche mit Deutschland? Empirische Analysen und Handlungsansätze für die politische Bildung. In: Politikum, 3/2015, Schwalbach/Ts., S. 82-86.**

Im Rahmen einer Studie zur Juniorwahl 2013 an Berliner Schulen befragten Sabine Achour und Rahim Hajji 566 Schüler\_innen an Gymnasien und 169 Schüler\_innen an Integrierten Sekundarschulen. Ein Ergebnis der explorativen Studie ist, dass sich muslimische Jugendliche deutlich weniger mit Deutschland identifizierten als nicht-muslimische Jugendliche. Auf die Identifikation wirken sich unterschiedliche Faktoren aus, so die Autor\_innen. Hierzu zählen Migrationserfahrungen, der Klassenverband und das Vertrauen in politische Institutionen, das bei muslimischen Jugendlichen weniger ausgeprägt war als bei nicht-muslimischen. „Politische Bildungsprozesse, die das Vertrauen in politische Institutionen fördern und das demokratische Konfliktverhalten trainieren, haben eine [...] Chance, Identifikationsgefühle zu evozieren. Konstruktiv erlebte politische Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse in einer auf Anerkennung basierenden Gruppe scheinen Identifikationsmöglichkeiten darzustellen, die ethnische Grenzziehungen reduzieren“ (Hajji/Achour 2015, S. 90f).

*Bezugsquelle: Wochenschau Verlag*

**Lange, Dirk/Onken, Holger/Slopinski, Andreas (2013): Politisches Interesse und Politische Bildung. Zum Stand des Bürgerbewusstseins Jugendlicher und junger Erwachsener, Wiesbaden. (120 S.)**

In ihrer Studie aus dem Jahr 2009 untersuchen Dirk Lange, Holger Onken und Andreas Slopinski das Bürgerbewusstsein und das politische Interesse Jugendlicher und junger Erwachsener in Niedersachsen. Eine zentrale Frage ist, welche Faktoren die Vorstellungen der Jugendlichen von Politik, Gesellschaft und Wirtschaft beeinflussen. „Entsprechende Untersuchungen sind notwendig, um Konzepte der politischen Bildung weiterzuentwickeln und möglichst zielgenau auf bestimmte Gruppen anzuwenden“ (Lange/Onken/Slopinski 2013, S. 15). Unmittelbar nach der Bundestagswahl 2009 befragten die Autoren 1.236 Schüler\_innen an elf niedersächsischen Schulen. Aus den Ergebnissen der Befragung folgern die Autoren, dass kein generelles Desinteresse an Politik unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen besteht. Es lassen sich aber auch Defizite aufzeigen, die besonders bei den Befragten mit niedrigem sozialen Status zu finden waren. „Eine Gefahr für die Demokratie in Deutschland besteht weniger durch deren Ablehnung, Probleme könnten eher durch eine zunehmende Distanz zwischen Bürgern und demokratischen Institutionen entstehen“ (a.a.O., S. 114). Die Studie gibt einen detaillierten Überblick über politisches Interesse, Parteipräferenzen, Bildungsziele und Zukunftserwartungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Dadurch, dass diese einzelnen Elemente in Zusammenhang mit anderen gesetzt werden (z. B. Demokratiezufriedenheit, Schichtzugehörigkeit, politischen Maßnahmen) entsteht ein differenziertes Bild. Die Autoren heben die Möglichkeit hervor, dass durch den Politikunterricht immer noch breite Reihen von Schüler\_innen erreicht werden können. Sie weisen jedoch auch auf problematische Ergebnisse hin. Dazu gehören u. a. die mittelmäßige Demokratiezufriedenheit und dass 30 Prozent der Befragten, unabhängig von ihrer Parteipräferenz, Ausländer\_innen für viele Probleme in Deutschland verantwortlich machten. Aufgrund der facettenreichen Analyse kann die Studie auch über einzelne Aspekte Aufschluss geben, die bei der Organisation und Durchführung von Bildungsprozessen als Fragen aufgeworfen werden.

**i**  
Durch Politikunterricht  
können breite Reihen  
von Schüler\_innen erreicht  
werden.

*Bezugsquelle: Springer Verlag*

**Renner-Kasper, Wibke (2012): Politische Vorstellungen von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. Eine empirische Studie zu den Basiskonzepten Macht und Gemeinwohl im Kontext der Projektprüfung, Hanau. (374 S.)**

Wibke Renner-Kasper untersuchte die politischen Vorstellungen von Hauptschüler\_innen anhand von fünf Gruppendiskussionen und einem Einzelinterview mit Neuntklässler\_innen und wertete diese in Anlehnung an die dokumentarische Methode aus. Im Fokus standen die Basiskonzepte Macht und Gemeinwohl im Kontext sogenannter Projektprüfungen. „Für diese empirische Studie wurde als Lernumgebung die Prüfungsform der Projektmethode, die an Hauptschulen seit 2000/01 unter anderem in Baden-Württemberg durchgeführt wird, ausgesucht“ (Renner-Kasper 2012, S. 303). Die Projektprüfung hat den Anspruch eines ganzheitlichen Prüfungsformats in Form von Projekten. Dabei werden die Phasen der Vorbereitung, Durchführung und Präsentation bewertet. Die forschungsleitende These war, dass Schülervorstellungen in einem erheblichen Maße den Unterrichts- und Lernprozess der Schülerinnen und Schülern beeinflussen. Die Forscherin konnte deren subjektive Theorien herausarbeiten und detailliert darstellen. „Am besorgniserregendsten erscheint das Ergebnis des negativ besetzten Selbstkonzeptes der individuellen politischen Kompetenzen bei den Jugendlichen zu sein“ (S. 304), mit anderen Worten: Das größte Hindernis besteht, wenn sich Schüler\_innen selbst keine politischen Kompe-

tenzen zutrauen. Dennoch waren die Schüler\_innen an Politik interessiert. Aus den Ergebnissen ihrer Forschung folgert Renner-Kasper, dass der Politikunterricht an Hauptschulen neu gedacht werden muss. Sie empfiehlt, dass Lerninhalte an die Lebenswelt der Jugendlichen angebunden werden sollten und plädiert für schülerorientierte Unterrichts- und Sozialformen. Als mögliche methodische Vorgehensweise wird die Projektorientierung genannt, die Denken und Handeln verbindet und soziales Lernen fördert.

Bezugsquelle: Haag + Herchen Verlag

**i** Schülerorientierte Unterrichts- und Sozialformen in der politischen Bildung an Hauptschulen

**Spaiser, Viktoria (2013): Neue Partizipationsmöglichkeiten? Wie Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund das Internet politisch nutzen. Weinheim und Basel. (335 S.)**

In ihrer quantitativen und qualitativen Analyse untersucht Viktoria Spaiser, „ob das Internet dazu beiträgt, dass junge Menschen an politischen Prozessen teilnehmen und [...] welche Möglichkeiten insbesondere junge Menschen mit Migrationshintergrund haben, das Internet politisch zu nutzen“ (Spaiser 2013, S. 14). Im Fokus der Arbeit lagen Jugendliche und junge Erwachsene zwischen 14 und 27 Jahren. Verglichen wurden junge Menschen mit und ohne Migrationshintergrund. Die von ihr geführten Interviews zeigen, dass besonders die schwer erreichbaren Zielgruppen über öffentliche und populäre Netzwerke zu erreichen sind. Viktoria Spaiser empfiehlt, die Internetkompetenz gerade benachteiligter Zielgruppen zu fördern, da allen gesellschaftlichen Gruppen eine Möglichkeit zur Partizipation gegeben werden müsse. Sie warnt jedoch vor einer Pseudo-Partizipation, bei der lediglich das Gefühl vermittelt wird, involviert zu sein. Gerade echte Wirksamkeitserfahrungen seien wichtig und beeinflussten die politische Internetnutzung. Von der Politik fordert Viktoria Spaiser: „So wie Demonstrationen einst eine unkonventionelle Form politischer Beteiligung waren und heute fest zur demokratischen Praxis gehören, müssen auch politische Online-Aktionen ernstgenommen und als Demokratiepraxis anerkannt werden“ (Spaiser 2013, S. 335).

**i** Zugänge durch öffentliche und populäre Online-Netzwerke

Ausführlicher Datenbankeintrag: <https://transfer-politische-bildung.de/datenbank/#/d31>

Bezugsquelle: Beltz Juventa

Interview mit Dr. Viktoria Spaiser „Die politische Bildung sollte aus ihrer Komfortzone herauskommen“: <http://bit.ly/spaiser>

**von Schwanenflügel, Larissa (2015): Partizipationsbiographien Jugendlicher. Zur subjektiven Bedeutung von Partizipation im Kontext sozialer Ungleichheit, Wiesbaden. (295 S.)**

Larissa von Schwanenflügel untersucht mit Hilfe eines biografischen Zugangs die Partizipationserfahrungen benachteiligter Jugendlicher in der Offenen Jugendarbeit. Hierzu analysierte sie vergleichend die Partizipationsbiografien von neun Jugendlichen. Zusätzlich wurden die Partizipationserfahrungen von drei Jugendlichen detailliert rekonstruiert. Sie zeigt auf, dass Anerkennung und Sichtbarkeit für die Jugendlichen zentral waren. „Im Hinblick auf die subjektiven Bedeutungsdimensionen von Partizipation zeigt sich, dass für die interviewten Jugendlichen das Jugendhaus auf unterschiedliche Weise einen zentralen sozialen Ort darstellt, an dem sie Zugehörigkeit, Geborgenheit und emotionalen Rückhalt suchen“ (von Schwanenflügel 2015, S. 194f).

**i** Anerkennung und Sichtbarkeit sind für Jugendliche zentral.

Darüber hinaus war Selbstwirksamkeit für die Jugendlichen wichtig. Aus den Interviews wird deutlich, dass Anlässe und Motive zum Engagement von den biografischen Bewältigungsthemen und Erfahrungen der Jugendlichen geprägt waren. Aus den Ergebnissen folgert die Autorin, „dass Partizipationskompetenz weniger eine Frage formaler Bildung und Kompetenz, eines Wissens um demokratische Verfahrensfragen oder zivilgesellschaftlicher Einstellungsmuster ist, sondern in erster Linie ein Aneignungs- und Subjektbildungsprozess“ (a.a.O., S. 271). Sie zeigt auf, dass die Jugendlichen nicht in dem Bewusstsein handelten, sich politisch einzumischen. Sie deuteten ihr Partizipationshandeln viel mehr als Aktivsein, Arbeit oder Aufopferung. „Wie die Rekonstruktionen der Partizipationsbiografien zeigen, können ein öffentlicher Ort und pädagogischer Kontext, für die Jugendarbeit hier exemplarisch steht, dazu beitragen, dass junge Menschen Partizipation als subjektiv sinnvolles Handeln erfahren und dadurch so weit gestärkt werden, dass es gelingt, diese Erfahrung von diesem eher geschützten, öffentlichen Ort auch auf andere Lebensbereiche zu übertragen“ (a.a.O., S. 275). Sie beschreibt, dass, um Jugendliche mit (auch politischen) Partizipationsmöglichkeiten zu erreichen, zuvorderst Subjektentwicklung ermöglicht werden muss und weniger in Kategorien von Angeboten und Bildungsmaßnahmen gedacht werden sollte.

**i**

Um Jugendliche mit Partizipationsmöglichkeiten zu erreichen, sollte weniger in Kategorien und Angeboten von Bildungsmaßnahmen gedacht werden.

*Bezugsquelle: Springer Verlag*

## ■ Erwachsene – Forschung zu Zugangsmöglichkeiten

**Bremer, Helmut/Kleemann-Göhring Mark/Wagner, Farina (2015): Weiterbildung und Weiterbildungsberatung für „Bildungsferne“. Ergebnisse, Erfahrungen und theoretische Einordnungen aus der wissenschaftlichen Begleitung von Praxisprojekten in NRW, Bielefeld (174 S.).**

In der Publikation werden die Ergebnisse einer mehrjährigen wissenschaftlichen Begleitung dreier aufeinander aufbauender Projekte zur Weiterbildungsberatung und Weiterbildung schwer zu erreichender Zielgruppen dargestellt. In den Jahren 2009 bis 2014 fand die Arbeit an vier Projektstandorten in NRW statt. „Die Projekte zielten darauf, neue Konzepte, Angebote und Netzwerke zu entwickeln und aufzubauen“ (Bremer/Kleemann-Göhring/Wagner 2015, S. 64). Es ging um potenziell alle Themen der Weiterbildung, u. a. auch um solche der politischen Bildung. Eine der zentralen Empfehlungen der Autor\_innen ist es, die Komm-Struktur der Einrichtungen durch eine Geh-Struktur der aufsuchenden Bildungsarbeit zu ergänzen. Als Schlüssel dafür werden sogenannte Brückenmenschen und Vertrauenspersonen identifiziert. Neben dem Aufbau von regionalen Netzwerken, die auch Einrichtungen außerhalb des Weiterbildungssektors einschließen, kam dem Aufbau von Vertrauensbeziehungen im Projekt eine besondere Rolle zu. Vertrauenspersonen können dabei helfen, müssen aber auch qualifiziert und kontinuierlich begleitet werden. In der Publikation wird darauf hingewiesen, dass Einrichtungen ihre eigene Perspektive und Habitus im Zusammenhang mit der angestrebten Zielgruppe reflektieren sollten und empfehlen eine entsprechende Qualifizierung. Die Autor\_innen heben aber auch hervor, dass es keine Patentrezepte in der Arbeit mit „bildungsfernen“ Zielgruppen gibt, da die (regionalen) Gegebenheiten immer bedacht werden müssen.

**i**

Brückenmenschen und Vertrauenspersonen können helfen.

Gleichzeitig weisen sie darauf hin, dass die Ressourcen für die Arbeit mit „bildungsfernen“ Zielgruppen bei den Trägern der Weiterbildung häufig nicht vorhanden sind, auch bedingt durch bestehende Förderlogiken, die einen entsprechenden Aufwand nicht berücksichtigen. Sie empfehlen, besondere Unterstützungsstrukturen für die Einrichtungen zu implementieren. „Wenn

Seminare sich aufgrund zunehmender Marktverhältnisse im Bereich der Weiterbildung verteuern und Einkommen speziell bei »Bildungsfernen« niedrig sind, ist Teilnahme auch bei großer Motivation nicht zu erwarten. Das (Weiter-)Bildungswesen ist eine Stellschraube, aber es gibt andere, die durch Bildung nicht zu bewegen sind. Eine »inklusive« Gesellschaft erfordert eine entsprechende Politik im Ganzen“ (a.a.O., S. 148).

Ausführlicher Datenbankeintrag: <https://transfer-politische-bildung.de/datenbank/#/d54>

Bezugsquelle: W. Bertelsmann Verlag

Interview mit Prof. Dr. Helmut Bremer „Netzwerke erleichtern den Zugang zu ‚bildungsfernen‘ Zielgruppen“ in dieser Broschüre und unter: <http://bit.ly/Interview-Bremer>

Interview mit Friedhelm Jostmeier von der LAAW NRW „Die Finanzierung der Einrichtungen muss auf einen angemessenen Stand gebracht werden.“: <http://bit.ly/jostmeier>

Interview mit Monika Schwidde und Helga Lütkefend von der VHS im Kreis Herford „Die Integration von ‚Bildungsfernen‘ ist für uns inzwischen eine Querschnittsaufgabe.“: <http://bit.ly/VHShersford>

Interview mit Rainer Reißmayer vom Nell-Breuning-Haus „Aufsuchende Beratung funktioniert immer.“: <http://bit.ly/rissmayer>

### **Hunger, Uwe/Metzger, Stefan (2011): Kooperation mit Migrantenorganisationen. Studie im Auftrag des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge, Münster. (97 S.)**

Für die Studie im Auftrag des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge wurden zwölf Kooperationen von Migrantenorganisationen und „etablierten“ Trägern in Berlin untersucht. Hierzu zählten auch Bildungsträger. Für die Studie wurden problemfokussierte Einzelinterviews mit Verantwortlichen, Beobachtungen, Gruppendiskussionen mit Vertreter\_innen beider Seiten und eine Befragung der Mitglieder und Kooperationsteilnehmer\_innen durchgeführt. Die Ergebnisse der Studie zeigen unterschiedliche Erfolgsfaktoren, aus denen die Autoren Handlungsempfehlungen ableiten. Zu den Erfolgsfaktoren zählt, „dass die ursprüngliche Motivation für die Zusammenarbeit von beiden Kooperationspartnern ausgeht. [...] Dabei steht die Frage im Vordergrund, ob die Kooperation von oben initiiert wurde (top-down) oder aus Initiative der beiden Kooperationspartnern entstand (bottom-up). Denn zumindest unsere Untersuchung hat ergeben, dass insbesondere bottom-up-Mobilisierungen erfolgreiche Kooperationen dargestellt haben“ (Hunger/Metzger 2011, S. 74). Außerdem wird von den Autoren der Einfluss der Förderpolitik hervorgehoben. Für die jeweiligen Kooperationen sollten positive Rahmenbedingungen geschaffen werden und gleichzeitig nicht zu viel Einfluss auf die eigentliche Kooperation ausgeübt werden. Weiterhin sollten Kooperationen in ihrem prozesshaften Charakter verstanden werden. „Denn es wurde deutlich, dass eine gleichwertige Partnerschaft nicht nur in einer Phase der Zusammenarbeit, sondern über den gesamten Prozess der Kooperation, von der Projektkonzeption über die Antragsstellung bis zur Durchführung, bedeutend ist“ (a.a.O., S. 77). Erfolgsversprechend war es auch, wenn die Partner aus freien Stücken zusammenfanden und inhaltlich zusammenpassten. „Zusammenfassend hat unsere Studie gezeigt, dass in Kooperationen zwischen Migrantenorganisationen und etablierten Trägern ein erhebliches Potential besteht, dass beide Seiten von der Zusammenarbeit profitieren. Etablierte Träger verfügen zumeist über größere Ressourcen



Interviews mit am Projekt Beteiligten aus Forschung und Praxis



Erfolgsfaktoren von Kooperationen mit Migrantenorganisationen

und haben beispielsweise Zugang zu Geldgebern. Andersherum verfügen Migrantenorganisationen über spezifisches Wissen über ihre Zielgruppe und bringen andere Erfahrungen mit in die Zusammenarbeit ein. Wenn beides zusammenkommt, können beide Seiten viel voneinander lernen und es können Synergieeffekte entstehen" (a.a.O., S. 79f).

Download: [http://bit.ly/hunger\\_metzger](http://bit.ly/hunger_metzger)

**Feige, Marion/Zimmer, Veronika/Lücker, Laura (2015): Programmplanung und die Ansprache von Adressatinnen und Adressaten „vor Ort“. Regionale, lokale und sozialräumliche Bedingungen des Planungshandelns. In: Bernhard, Christian et al (Hrsg.) (2015): Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens, Bielefeld. (S. 117-128).**

Im Sammelbandbeitrag stellen die Autorinnen Ergebnisse einer explorativen Studie des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) zur interkulturellen Öffnung in Bremen und Bremerhaven („Diversität und Weiterbildung“) und erste Ergebnisse einer Studie zum Sozialraumbezug öffentlicher Weiterbildung vor. Der Beitrag setzt dabei seinen Schwerpunkt auf Personen mit Migrationshintergrund. Beide Untersuchungen zeigen, dass bislang wenig erreichte Zielgruppen durch den Einbezug von Vereinen, die im Sozialraum verankert sind, und durch die Zusammenarbeit mit Brücken- und Vertrauenspersonen erreicht werden konnten. „Genutzt werden dabei sowohl community-internes Wissen über Bildungsbedürfnisse und -bedarfe als auch Lernorte außerhalb der Weiterbildungseinrichtungen und die sich auftuenden zusätzlichen Möglichkeiten, Programmhefte, Ankündigungsflyer etc. zu verbreiten. Ein weiterer Aspekt ist der gezielte Einbezug von Kursleitenden, die sich selbst den Communities mit Migrationshintergrund zugehörig fühlen“ (Feige/Zimmer/Lücker 2015, S. 121). Ergebnisse des Projekts „Diversität und Weiterbildung“ zeigen, dass geringer qualifizierte Personen mit Migrationshintergrund durch Integrationskurse und zielgruppenspezifische Angebote erreicht wurden. Dabei konnte auch ein direkter Übergang zu den Regelangeboten der Einrichtungen erfolgen. „Allerdings bedarf es insbesondere (aber nicht nur) bei den bildungsfernen Gruppen vielfach einer unterstützenden gezielten Ansprache durch die planenden Fachbereichsleitenden und Kursleitenden“ (a.a.O., S. 124). In einem Ausblick geben die Autorinnen Hinweise, welche konkreten Gegebenheiten in Kommunen im Rahmen von Ansprache und Programmplanung beachtet werden sollten, um wenig erreichte Zielgruppen für die Teilnahme an Bildungsangeboten zu gewinnen.



Was muss bei Ansprache und Programmplanung beachtet werden?

Bezugsquelle: W. Bertelsmann Verlag

## ■ Erwachsene – Forschung zu Dispositionen und Ausgangslagen

**Bürgin, Julika (2013): Gewerkschaftliche Bildung unter Bedingungen indirekter Arbeitssteuerung. Zweckbildung ohne Gewähr, Münster. (287 S.)**

In ihrer qualitativen Studie geht Julika Bürgin der Frage nach, wie gewerkschaftliche Bildung in Zeiten veränderter Arbeitssteuerung aussehen kann. Dafür befragte sie gewerkschaftlich Interessierte und Gewerkschaftsmitglieder nach Arbeitserfahrungen und Anliegen an gewerkschaftliche Bildung. „Anlass für die Studie war die in den Gewerkschaften diskutierte Frage, ob sich ihre politische Bildung angesichts veränderter Arbeitsverhältnisse stärker dem beruflich Verwertbaren zuwenden und auf beruflich geforderte Kompetenzen ausrichten müsse“ (Bürgin 2013, S.

14). Einige der Ergebnisse waren, dass Nicht-Mitglieder und weniger aktive Gewerkschaftsmitglieder nicht gut über gewerkschaftliche Bildungsarbeit aufgeklärt waren, dass das Verhältnis zwischen beruflicher und politischer Bildung kontrovers diskutiert wurde und dass sich Bildungsangebote nicht nur an Mitglieder mit Funktion richten sollten. Gewerkschaftsmitglieder wünschen sich durch Bildungsangebote aufzuklären und neue Mitglieder zu gewinnen. Die Studie stellt fest, dass sich veränderte Arbeitsbedingungen oft negativ und in Form von Ängsten auf die Befragten und deren Bildungsinteressen auswirkten. Auch Hindernisse für die Teilnahme an Bildungsangeboten wurden genannt. Julika Bürgin zeigt auf, dass gewerkschaftliche Bildungsarbeit die Veränderungen der Arbeitswelt thematisieren sollte und so auf den Wunsch nach Reflexion und Aufklärung eingehen kann.

Ausführlicher Datenbankeintrag: <https://transfer-politische-bildung.de/datenbank/#/d56>

Bezugsquelle: Westfälisches Dampfboot Verlag

### **Henning, Eike et al. (2016): Politische Bildung im Alter, Schwalbach/Ts. (174 S.)**

Für die Publikation werteten die Autor\_innen 28 qualitative Interviews mit Personen zwischen 60 und 81 Jahren aus. Alle Befragten waren am Projekt „Universität des Dritten Lebensalters (U3L)“ an der Universität Frankfurt beteiligt. Auf Grundlage der Ergebnisse wurden verschiedene Typen politischen Verhaltens (mit einer Skalierung von „Nachdenkern“ hin zu „Gestaltern“) entwickelt. Die Interviews zeigen, dass die befragten Personen ein hohes Maß an Vertrauen in das eigene Politikverständnis und gleichzeitig häufig ein ausgeprägtes Misstrauen gegenüber Parteien und Politiker\_innen hatten. In ihrem Engagement gab es selten eine Nähe zu Parteiaktivitäten, es fand vor allem im gesellschaftlichen Nahraum statt. „Wir haben es zu tun mit offenen, interessierten Beobachtern, die die gesellschaftlichen Ungleichgewichte in ihrem Umfeld wahrnehmen und oft bereit sind, in verschiedenen Tätigkeitsfeldern und Organisationen ihre Kenntnisse und Fähigkeiten reflexiv, aber auch aktiv einzubringen“ (Henning et al. 2016, S. 150).

Bezugsquelle: Wochenschau Verlag



Politische Bildung im Alter – von Nachdenker\_innen und Gestalter\_innen

### **Straßer, Peter/Petter, Isabell (2015): Wirkungen politischer Erwachsenenbildung verstehen. Eine Machbarkeitsstudie, Norderstedt. (122 S.)**

Die Studie, die 2014 vom Bildungszentrum Heimvolkshochschule Hustedt e. V. in Zusammenarbeit mit dem Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung der Leibniz Universität Hannover durchgeführt wurde, beschäftigt sich mit dem Zusammenhang von Lernkultur und persönlichen Wirkungsempfindungen. Hierzu wurde ein Akademiekurs zur politischen Grundbildung untersucht. Mit der Studie sollte gleichzeitig auch ein Erhebungs- und Auswertungsverfahren entwickelt und erprobt werden. Die Ergebnisse sollen dabei helfen pädagogische Angebote und individuelle Lernvoraussetzungen noch besser aufeinander abzustimmen. Die Studie zeigt auf, welche Wirkungen ein Kurs politischer Erwachsenenbildung bei Teilnehmenden haben kann. Neben der Anregung des gewerkschaftlichen und allgemeinen politischen Engagements gab es bei den Teilnehmenden vor allem Veränderungen in der Art des Lernens und der Einstellung zur Weiterbildung. Politische Bildung, wie sie in diesem Kurs praktiziert wurde, kann das Verstehen von Zusammenhängen und eine kritische Sichtweise fördern. Durch die Interviews mit Dozierenden zeigen die Autor\_innen auf, unter welchen Bedingungen solche langfristigen Wirkungen zustande kommen können. Hierbei weisen die Aussagen von Teilnehmenden und Dozierenden



Welche Wirkung hat politische Erwachsenenbildung?

Die Bedeutung von Zeit  
und Lernort in der politischen  
Erwachsenenbildung

**i** immer wieder auf die besondere Bedeutung von Zeit und Lernort hin. Die Autor\_innen stellen u. a. auch Wünsche und Motivation der Teilnehmenden dar, hierzu zählten häufig Qualifikation und Wissenserweiterung.

*Ausführlicher Datenbankeintrag: <https://transfer-politische-bildung.de/datenbank/#/d117>*

*Bezugsquelle: Books on Demand*

### **von Ameln, Falko (2014): Lernort Heimvolkshochschule. Eine empirische Studie, Bielefeld. (256 S.)**

Zugang durch Marketing

**i** Die Studie „Lernort Heimvolkshochschule“ analysiert die Situation der 22 Heimvolkshochschulen (HVHS) in Niedersachsen. Hierbei werden Besonderheiten des Profils der Heimvolkshochschulen herausgearbeitet sowie die dort initiierten Lernprozesse und ihr gesellschaftlicher Nutzen dargestellt. Dafür wurden Interviews mit Leiter\_innen, Dozent\_innen und Teilnehmenden geführt. Teilnehmende Beobachtungen und eine Online-Befragung von Teilnehmenden vor Ort ergänzten das empirische Material. Falko von Ameln hebt u. a. Marketingfragen hervor. Auch wenn es den HVHS gelingt, Teilnehmende langfristig zu binden, ist ihr Konzept in der Öffentlichkeit weitgehend unbekannt. Zudem stehen die HVHS vor der Herausforderung, für die Besonderheit ihres Lernorts und Konzepts zu werben und damit gegen den Trend zu immer kürzer werdenden Veranstaltungen anzugehen. Hierzu gehört eine weitere Profilierung, nur so lassen sich weitere potenzielle Teilnehmende gewinnen.

*Ausführlicher Datenbankeintrag: <https://transfer-politische-bildung.de/datenbank/#/d27>*

*Bezugsquelle: W. Bertelsmann Verlag*

*Interview mit Dr. Falko von Ameln „Politische Bildung braucht Zeit“: <http://bit.ly/vonAmeln>*

### **Zick, Andreas/Küpper, Beate/Krause, Daniela: Gespaltene Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2016, Bonn. (238 S.)**

Die Studie aus dem Jahr 2016 gibt einen Überblick über menschenfeindliche und rechtsextreme Einstellungen in Deutschland. Die Autor\_innen formulieren darüber hinaus Leitmotive für die politische Bildung. Seit 2006 wird die Studie alle zwei Jahre herausgegeben. 2016 wurden insgesamt 2.008 Personen telefonisch befragt. 21 Prozent der Befragten teilten rechtspopulistische Einstellungen, 42 Prozent wiesen ein national-chauvinistisches Einstellungsmuster auf. Die Autor\_innen weisen darauf hin, dass sich Elemente der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit in weiten Teilen der Bevölkerung verfestigt haben, auch wenn sie im Bevölkerungsquerschnitt nicht mehr geworden sind. In Bezug auf Personen, die mit der AfD sympathisieren, beschreiben die Autor\_innen eine besondere Herausforderung für die politische Bildung: „Wenn menschenfeindliche Bilder und Narrative von der Mehrheit einer Gruppe geteilt werden, dann verschiebt sich das Vorurteil von der Ideologie zur sozialen Norm“ (Zick/Küpper/Krause 2016, S. 210). Die Autor\_innen erwarten, „dass gerade AfD-Anhänger und -Anhängerinnen menschenfeindliche Meinungen gar nicht als Vorurteile und Feindseligkeiten betrachten, sondern als berechtigte politische Anliegen“ (ebd.). Weiterhin messen die Autor\_innen Fragen der Identität eine wichtige Bedeutung bei. Empfohlen wird die Stärkung des Verfassungspatriotismus, um so eine Zugehörigkeit zu einer Rechtsgemeinschaft herzustellen. Eine drängende Frage ist, wie Bürger\_innen davon zu überzeugen sind, dass soziale und gesellschaftliche

Herausforderungen (wie zum Beispiel die Integration geflüchteter Menschen) gemeistert werden können. Unter der Überschrift „Mehr Demokratie leben“ werden Leit motive politischer Bildung formuliert. Hierzu zählen die Anerkennung zivilgesellschaftlichen Kapitals und die Ermöglichung zivilgesellschaftlicher Bildung. Politische Bildung kann hierzu einen Beitrag leisten, muss selbst aber auch für Konflikte qualifiziert werden, so die Autor\_innen. Ein weiteres Leitmotiv politischer Bildung sollte sein, eine Kultur der Gleichwertigkeit zu schaffen, dabei sollte es auch ein Ziel sein, die gesellschaftliche Teilhabe von Personengruppen, die von Ausgrenzung betroffen sind, zu stärken.

Bezugsquelle: Verlag J.H.W. Dietz Nachf.

Interviews mit Prof. Dr. Andreas Zick:

„Wir brauchen neue Leitbilder in der politischen Bildung.“: <http://bit.ly/zick1>

„Wir brauchen Themen, zu denen auch Menschen mit sehr extremen Vorstellungen noch hinkommen.“: <http://bit.ly/zick2>. Das Interview finden Sie auch in dieser Broschüre.

**i** Forschung zur Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit und Leit motive politischer Bildung

## ■ Überblick der Forschung zu Teilnehmenden politischer Bildung 2000 bis 2010

**Becker, Helle (2011): Praxisforschung nutzen, politische Bildung weiterentwickeln – Studie zur Gewinnung und Nutz barmachung von empirischen Erkenntnissen für die politische Bildung in Deutschland. Ein Projekt des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten (AdB) mit dem Bundesausschuss politische Bildung (bap), Teil I: Auswertungsbericht, Teil II: Annotierte Literaturliste.**

Mit der Untersuchung wurde der Versuch unternommen, eine Bilanz der empirischen Forschung zur außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung in Deutschland der Jahre 2000 bis 2010 aufzustellen. Unter den von den im bap organisierten Trägern der politischen Bildung ausgewählten Schwerpunkten wurden Befunde a) zu den Teilnehmenden der politischen Bildung und b) zu Effekten der politischen Bildungsarbeit recherchiert und vergleichend analysiert. Der Bericht (Teil I) umfasst eine Bestandsaufnahme des Forschungsstandes sowie eine Analyse ausgewählter wissenschaftlicher Befunde zur politischen Bildung. Eine annotierte Literaturliste (Teil II) dokumentiert die Recherche zum Forschungsstand empirischer Untersuchungen zur politischen Bildung und zu angrenzenden Bereichen, die für die Theorie, Praxis und Forschung politischer Bildung nutzbar gemacht werden könnten.

Download: <https://www.adb.de/node/248>





## Bildnachweise

---

Umschlag,

S. 2 u. 4 Christoph Honig

S. 6 blackyuuki – [www.flickr.com](http://www.flickr.com)

Titel: Zugang um die Ecke, Lizenz: CC BY-NC 2.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/2.0/legalcode>

Bildänderungen: Bildausschnitt, Farbänderung in schwarz-weiß

<https://www.flickr.com/photos/blackyuuki/10801612685>

S. 15, 19, 27 Fotostudio Heupel

S. 28 Christoph Honig

S. 33 Patrick Stefan

S. 34 u. 40 Christoph Honig

S. 48 JoelHuegli – [pixabay.com](http://pixabay.com) CC0 Public Domain.

<https://pixabay.com/de/tor-ger%C3%BCst-zug-geb%C3%A4ude-industrie-1715625>

S. 52 u. 53 aktuelles forum e.V.

S. 57 olapictures – [pixabay.com](http://pixabay.com) CC0 Public Domain.

<https://pixabay.com/de/litauen-fabrik-geb%C3%A4ude-industrie-1702663>

S. 58 Pexels – [pixabay.com](http://pixabay.com) CC0 Public Domain.

<https://pixabay.com/de/architektur-blauer-himmel-1845913>

S. 59 Pressestelle der Universität Bielefeld

S. 63 u. 64 Christoph Honig

S. 67 unten Qualitäts- und UnterstützungsAgentur - Landesinstitut für Schule des Landes Nordrhein-Westfalen (QUA-LiS NRW)

S. 68 oben Wilfried Gerharz, unten: David Ausserhofer

S. 69 mittig Pressestelle der Universität Bielefeld

S. 91 u. 92 Christoph Honig



Ein Projekt von:

TRANSFER  
FÜR BILDUNG

Transferstelle  
politische  
Bildung



---

Gefördert  
durch die  
**bpb:**  
Bundeszentrale für  
politische Bildung