



„Zielgruppenorientierte politische Erwachsenenbildung?“

Helle Becker, Transfer für Bildung e.V./Transferstelle politische Bildung

Vortrag auf der Veranstaltung: Digitalisierung – eine Chance für zielgruppenorientierte politische Weiterbildung Erwachsener? 3. Fachgespräch „Politische Weiterbildung“ des AK Weiterbildung der KMK und der Koordinierung der Europäischen Agenda für Erwachsenenbildung (NA beim BiBB) am 07.10.2021 (virtuell)

Aufforderungen, sich um spezielle Zielgruppen zu kümmern, hört die politische Bildungsszene seit vielen Jahren. Sie begründen sich vor allem in der Sorge und der Hypothese, dass Menschen aus bestimmten Milieus, die als *politikfern* oder *bildungsfern* gelten, durch ihre Einstellungen (gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit, Radikalismus- und Extremismusgefährdet) und Verhalten (geringe Wahlbeteiligung, Nähe zu populistischen Parteien oder Verschwörungstheorien) eine potenzielle Gefährdung unseres demokratischen Systems darstellen, und zugleich von politischer Bildung wenig erreicht werden. Es müssten daher, so die Forderung, mehr zielgerichtete Angebote für bestimmte Zielgruppen gemacht werden, die diese auch erreichen und damit den sozialen Zusammenhalt und demokratischen Konsens erhalten helfen.

Was so einleuchtend klingt, sollte in zweierlei Hinsicht geprüft werden:

1. In dieser Argumentation finden sich gleich mehrere Hypothesen, die nicht unbefragt bleiben sollten.
2. Warum nützen diese Aufforderungen, die nicht selten an besondere Förderprogramme geknüpft werden, so wenig?

Ich möchte daher etwas

- zur Ambivalenz von Zielgruppenkonzepten generell sagen
- und zur pädagogischen Besonderheit politischer Bildung in der allgemeinen Erwachsenenbildung,
- um dann mit Lösungsvorschlägen und Forderungen zu schließen.

1. Die Rede von den Zielgruppen

Sie kennen die kritischen Debatten über Zielgruppenkonzepte. Ich will daher nur kurz auf die zentralen Punkte aus Sicht der politischen Bildung eingehen. Sozialwissenschaftlich gesehen



werden mit der Charakterisierung von Gruppen Zusammenhänge konstruiert, um Unterschiede beschreibbar, messbar und operationalisierbar zu machen. Die Reichweiten der Aussagekraft dieser Zusammenhänge sind allerdings begrenzt und davon abhängig, wie viele Variablen man in Betracht zieht. Werden wenige oder gar einzelne Merkmale übergeneralisiert und andere vernachlässigt, sinkt die Belastbarkeit der Aussage – zum Beispiel hinsichtlich einer Vorhersagbarkeit. Dies kann zu vorschnellen Urteilen und Klischees führen.

So ist es kritisch zu sehen, wenn politische Bildung für so genannte bildungs- oder politikferne Milieus gefordert wird, weil man annimmt, dass hier aufgrund von Unzufriedenheit eine größere Gefahr von Radikalisierung besteht. Das wird vor allem für die zzt. beliebte Stadtteilarbeit vorausgesetzt: Angebote politischer Bildung werden so begründet:

„Ablehnung, Skepsis, Ausgrenzung und Zorn prägen dort die Stimmung. Diese Stimmung bündelt sich oft in ‚benachteiligten‘ Quartieren. Diese Quartiere weisen eine niedrige Wahlbeteiligung auf. Dort leben signifikant mehr Menschen mit niedrigeren Bildungsniveaus, mit Migrationshintergrund, Geflüchtete und Arbeitslose. Die Anfälligkeit der Menschen im sozial benachteiligten Quartier für populistische Parolen und gewaltbereite, salafistische Hetze ist ausgeprägt.“¹

Ohne diese Instrumentalisierung für förderpolitische Rechtfertigungen der Zielgruppenforschung in die Schuhe schieben zu wollen, halte ich dieses Beispiel für besonders abschreckend, allerdings auch für typisch, wie Zielgruppenspezifik diskursiv konstruiert wird. Zunächst fällt auf, dass hier über Menschen pauschal, defizitär und wertend gesprochen wird.

Die Rede von *Zielgruppen* ist eben nicht unproblematisch. Gruppeneinteilungen sind notwendig diskriminierend im Sinne von *discriminare* – sie *trennen, grenzen ab, unterscheiden*. Das zentrale Problem einer Zielgruppedefinition 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. Zudem ist es, auch in wissenschaftlichen Kontexten, eine bestimmte Gruppe von Menschen, die festlegt, wer die *Anderen* sind, und die Sichtweisen der Betroffenen, auch ggf. deren Widerspruch, in der Regel unberücksichtigt lässt. 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, wie im Beispiel, 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 diese Zielgruppenkonstruktion zu Schließungen, Segmentierung oder Stigmatisierung führt. *Dringlichkeit herstellen durch*

¹ <https://www.politische-bildung.nrw.de/wir-partner/projekte/demokratiewerkstaetten-im-quartier>



Herabsetzung könnte man dieses Schema nennen. Zu derlei defizitären Beschreibungen werden Bildungseinrichtungen und -organisationen immer wieder gezwungen.

Aber dieser defizitäre Blick hilft nur wenig, im Gegenteil: Er verstellt Zugänge und Bildungsmöglichkeiten. Denn er bleibt der Gestaltung und der Nutzung von Bildungsgelegenheiten nicht äußerlich. Fremdbeschreibungen dieser Art führt automatisch zu einem Gefälle, einem Hegemonialverhältnis: Die politische Bildung weiß, was gut für euch ist. Dies löst – verständlicherweise – Widerspruch und Widerstand aus. Als Beispiel fällt mir dazu die Anekdote einer VHS-Mitarbeiterin ein. Hinter einem Stand der VHS auf dem örtlichen Marktplatz sprach sie eine Frau mit Hijab an und wollte ihr einen Werbeflyer reichen: „Interessieren Sie sich für unser Bildungsprogramm?“ Antwort der Frau: „Danke, aber wir sind schon gebildet!“

Umgekehrt, das kann hinreichend nachgewiesen werden, führen Fremdzuschreibungen zu Selbstzuschreibungen. Gemeint ist, dass Menschen, die lernen, dass sie zu einer bestimmten Gruppe gezählt werden, die damit verbundenen Einschätzungen als Selbstbild übernehmen. Ich war gerade an einer großen Studie zur Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen beteiligt.² Sie konnte nachweisen, dass der Grund, nicht teilzunehmen, für viele Jugendliche vor allem aus prekärem Milieu kein Mangel an Interesse ist. Im Gegenteil, dieses war überdurchschnittlich hoch. Sie waren aber der Meinung, internationaler Austausch sei nur etwas für „andere Jugendliche“, solche, die Sprachen sprechen, sich besser benehmen können, gute Noten haben etc.: „Nichts für uns.“ Immer mehr Untersuchungen zeigen, dass vermeintliche Defizite wie mangelndes Interesse an Politik und politischer Bildung eine Frage der Perspektive sind. Wenn bestimmte Bevölkerungsgruppen äußern, dass „Politik nichts für sie ist“ kann man dies als politisches Desinteresse deuten. Man kann es aber auch übersetzen in: „Wir sind nichts für die Politik.“ Dekonstruierende Ansätze können zeigen, dass entgegen dieser Zurückweisung dennoch Interesse an politischen Fragen besteht (Calmbach/Borgstedt nennen dies „unsichtbares Politikprogramm“³). Auch im Fall der Stadtteilarbeit kann man übrigens schnell erfahren, dass die als marginalisierte Problemviertel beschriebenen Orte von den Bewohner*innen keineswegs so negativ gesehen werden müssen.

Neben dieser mit ihr oft einhergehenden impliziten Abwertung ist die Einteilungen in Zielgruppen immer notwendig unspezifisch. Sie werden dem Individuum, um dessen individuelle Bildungserfahrungen, -Vorlieben und -Interessen es ja der politischen Bildung geht, nie gerecht. Obwohl man spätestens an dieser Stelle betonen muss, dass es viel zu wenig Forschung zu tatsächlichen und potenziellen Teilnehmenden politischer Bildung gibt – dennoch: Ergebnisse der Zielgruppen- oder der Milieuforschung sind unter Umständen für eine Operationalisierung für die Bildungspraxis wenig hilfreich, wenn sie wertend, unterkomplex oder nur temporär oder situativ gültig sind.

² Becker, Helle / Thimmel, Andreas (Hrsg.) (2019): Die Zugangsstudie zum internationalen Jugendaustausch. Frankfurt/M., auch: www.zugangsstudie.de/

³ 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



Der Sozialpädagoge Lothar Böhnisch hat stattdessen schon vor einigen Jahren den Begriff der *biografischen Passung* eingeführt. Er geht davon aus, dass je nach Lebenssituation die Bereitschaft, die Anschlussfähigkeit und die Wirkungen politischer Bildung sehr unterschiedlich aussehen können, auch innerhalb einer vermeintlich homogenen Zielgruppe. Das Wissen über die Komplexität individueller Erfahrungshorizonte und biografischer Situationen hält er für wichtiger als Zielgruppenkonstruktionen: „Motiv, Anlass und Gelegenheit zum politischen Engagement wie auch zur Teilnahme an politischer Bildung müssen in einer günstigen Weise zusammentreffen. Von den Bildner*innen 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“.⁴ Bildungsprozesse sind danach das Ergebnis eines günstigen Zusammentreffens von inneren Dispositionen und äußereren Möglichkeiten.

Spinnt man diesen Gedanken weiter, muss ein weiterer Punkt kritisch befragt werden. Mit Blick auf Zielgruppen, also von außen, setzen wir die Sinnhaftigkeit politischer Bildung fraglos voraus oder fordern sie gar für bestimmte Zielgruppen vehement ein. Dieser pädagogische Impetus ist nachvollziehbar. Aber als paternalistischer Habitus erhebt sich dieser Anspruch über persönliche Verhaltensrationalitäten, mit denen eine Nicht-Teilnahme begründet ist, und die grundsätzlich nicht schlechter oder besser sind als andere. Gründe, die Menschen davon abhalten, politisch zu lernen, sind komplex. Um Jutta Reich-Claassen zu zitieren: Sie dürfen „nicht losgelöst von individuellen, lebensweltlich geprägten Einsichten, Interpretationen und Bewertungen betrachtet werden“⁵.

Kein Wunder, wenn Menschen ablehnend auf Angebote reagieren, wenn diese – ich meine berechtigt – als fehlende Wertschätzung registriert, als Fremdausschließung interpretiert und als Selbstausschließung habitualisiert werden. Angebote, die defizitorientiert konzipiert werden, verfehlen damit schon in der Ansprache ihr Ziel: „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.“⁶

Dieser Widerspruch lässt sich theoretisch und praktisch auflösen. Theoretische Konstrukte von Zielgruppen sollten daraufhin geprüft werden, welche hegemonialen Bewertungen sie implizieren. Und des Weiteren müssen sie durch und in der Praxis *dekonstruiert* werden. Die

⁴ Böhnisch, Lothar / Fritz, Karsten / Maier, Katharina (2006): Politische Erwachsenenbildung - Trendbericht zur empirischen Wirklichkeit der politischen Bildungsarbeit in Deutschland. Weinheim, S.107

⁵ Reich-Claassen, Jutta (2010): Warum Erwachsene (nicht) an Weiterbildungsveranstaltungen partizipieren. Einstellungen und prägende Bildungserfahrungen als Regulatoren des Weiterbildungsverhaltens. Eine qualitativ-explorative Untersuchung erwartungswidriger Teilnahme und Nichtteilnahme an Erwachsenenbildung, IX, Münster, S.374

⁶ 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, S.105



dazu notwendige Selbstreflexion und Selbstdistanzierung und das Sich-Einlassen auf das Gegenüber und dessen Bildungsprozesse ist für Helmut Bremer zentral für professionelles Handeln: Politische Bildner*innen sollten „ein Sensorium und eine Diagnostik [...] entwickeln, um etwa Lernmotive und Stile, Widerständigkeiten, Kompetenzen, Dispositionen als praktischen Ausdruck sozial verschlüsselter Ungleichheitsmuster zu dechiffrieren und daraus Handlungsformen zu entwickeln“⁷, fordert er. Politische Bildung mit wenig erreichten Zielgruppen unterliegt damit einer permanenten Selbstreflexion in einem Handlungsräum, der durch die Begegnung mit *dem Anderen* als „Raum andauernder Ambivalenz“ gekennzeichnet ist.⁸

2. Didaktik?

Ich sprach es schon an: Die Rede von Zielgruppen geht in der politischen Bildung oft mit einer defizitären, normativen Bewertung einher: *Benachteilige, Politikferne, Bildungsferne* – das sind alles Etikettierungen, die zu befragen sind. Auch die Aufzählung in meinem Beispiel, „Arbeitslose, Geflüchtete, Menschen mit Migrationshintergrund“, suggeriert eine Ansammlung von Problemen. Dieser defizitäre Blick prägt ein pädagogisches Vorgehen, das wie ich meine, gerade für die nichtformale politische Erwachsenenbildung nicht angemessen ist. Was meine ich damit?

Übliche Angebote der allgemeinen (auch der beruflichen) Weiterbildung gehen davon aus – können davon ausgehen –, dass Teilnehmende bestimmte und bestimmbare Interessen haben, daran teilzunehmen. Ob man lernen möchte, wie man seine Steuererklärung macht oder eine Sprache lernen will oder sich gesünder ernähren möchte – man weiß, was *hinten rauskommen* sollte. Bei diesen Beispielen haben wir es mit klassischen didaktisch gestalteten Situationen zu tun, den Beziehungen zwischen Erzieher – Zögling – Sache (nach Herbart) oder Teamer*innen – Teilnehmende – Sache. Didaktik meint dann die Gestaltung der Beziehungen untereinander, also Überlegungen, wie man die Sache, den Bildungsgegenstand, für diese Teilnehmenden mit welchen Formaten und Methoden vermittelt – und was hinten rauskommen soll, d.h. welche Lernziele es gibt: die Steuererklärung machen können, das Sprachlevel erreichen, gesünder kochen.

Überträgt man diese didaktische Vorgehensweise auf politische Bildung, bedeutet das, gezielte Angebote zu konzipieren und Themen und konkrete Lernziele zu setzen (Förderung demokratischer Einstellungen, Vermittlung politischen Wissens, sozialpolitische Ziele wie gesellschaftlicher Zusammenhalt etc., in letzter Zeit vermehrt klare Präventionsziele wie Vorbeugung von Radikalisierung jeder Art). Damit sind Blickrichtung und Verfahren einseitig: Vermutetes Interesse oder identifizierte Defizite werden zum Ausgangspunkt genommen, um vorab formulierte Ziele auf angemessenem Weg zu erreichen. Man arbeitet

⁷ Bremer, Helmut (2007): Soziale Milieus, Habitus und Lernen: Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung, Weinheim/München, S.284

⁸ Reuter, Julia (2002): Ordnungen des Anderen. Zum Problem des Eigenen in der Soziologie des Fremden, Bielefeld



zielgruppenorientiert und gelungen ist ein Angebot, wenn es *zielgruppengerecht* ist. Die Denkrichtung bleibt: politische Bildung top down, *für* Zielgruppen, nicht *mit* ihnen. Damit bin ich bei den Lösungen.

3. Lösungen

In letzter Zeit wird häufig von *Zielgruppensensibilität* bzw. *Milieusensibilität* gesprochen – noch nicht das letzte Wort, aber in der Tendenz schon besser. *Zielgruppensensibel* zu arbeiten, heißt zuallererst *mit* den Zielgruppen zu arbeiten, nicht *für* sie. Was manche als *Haltung* beschreiben würden, ist mehr. Es ist eine Arbeitsweise, genauer: nicht selten die Umkehrung bisheriger Arbeitsweisen.

Es geht los mit der selbstkritischen Frage danach, wie eine Einrichtung sich selbst verortet, welchen Habitus sie signalisiert – Faktoren, die in der Bildungsmarkforschung hinreichend ausgeleuchtet wurden. Ort, Haus und Ausstattung, ästhetische Gestaltung, Kommunikationsweisen, ja selbst der Name verorten Einrichtungen und Organisationen in bestimmten Milieus und signalisieren bereits Einschluss oder Ausschluss bestimmter anderer Milieus. Die Selbstwahrnehmung dieser Faktoren sollte an erster Stelle stehen, wenn es darum geht, die eigene Bildungsarbeit zu reflektieren. Dazu gehört auch die Frage, ob Angehörige potenzieller Nutzer*innengruppen verantwortlich in die Angebote einbezogen sind, beginnend damit, ob Personal der Träger, Teamer*innen und Referent*innen entsprechend divers sind oder ob Organisationen, die marginalisierte Gruppen vertreten, in Planung und Fachdiskurse politischer Bildung einbezogen werden. Neuere Modellprojekte zu rassismuskritischer politischer Bildung, wie „*Polyphon! Diversität in der politischen Bildung stärken*“⁹ des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten, arbeiten bereits zu diesen Fragen. Auch die *Fachstelle politische Bildung*, die ich vertrete, arbeitet an diesen Fragen auf der Schnittstelle von Wissenschaft und Praxis.¹⁰

Dazu zählt auch der Wille, mit Menschen oder Organisationen zu kooperieren, die bestimmte Gruppen gut kennen oder repräsentieren. Dies ist bereits jetzt ein probater Weg, um sich gegenseitig kennenzulernen, Bedarfe zu ermitteln und Angebote zu streuen. Das von Helmut Bremer beforschte Modellprojekt „*Potenziale der Weiterbildung durch den Zugang zu sozialen Gruppen entwickeln*“ in NRW¹¹ erbrachte viele Anknüpfungspunkte, wie Kooperationen unter Organisationen und Einrichtungen sowie einzelne Personen wie „Brückenmenschen“ und „Vertrauenspersonen“ dazu beitragen können, Angebote auf Bedarfe bestimmter Gruppen abzustimmen oder bestenfalls gemeinsam zu entwickeln. Kenntnisse von und *Koproduktion mit* den jeweiligen Teilnehmendengruppen geben eine

⁹ <https://www.adb.de/projekte/polyphon>

¹⁰ <https://transfer-politische-bildung.de/>

¹¹ 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, vgl. auch <https://transfer-politische-bildung.de/transfermaterial/datenbank/#/d54>



Orientierung, welche biografische Passung, lebensweltliche Anbindung, Aktualität und methodisches Vorgehen für die Teilnehmenden geeignet sind und den größten Gewinn bringen. Das *Wissen über Zielgruppen* wird hierbei zur gemeinsamen Wissensproduktion und Planung *mit* Zielgruppen.

Neben solchen strukturellen Fragen kann, ja muss, das Prinzip der *Koproduktion* natürlich auch in pädagogischen Situationen selbst angewendet werden. Denn selbst wenn Angebote gemeinsam entwickelt wurden, entlastet dies nicht von der Notwendigkeit, sie immer wieder neu zu befragen. In der konkreten Bildungssituation geht es um konkrete Menschen, deren biografische und lebensweltliche Bezüge, Interessen, Bedarfe, die nicht in einer allgemeinen Vorstellung von *der Zielgruppe* aufgehen. Das heißt in der Regel, dass Angebote nicht *fertig* sind, quasi Convenience-Produkte, wenn sie nur genau genug vorab konzipiert wurden. Es heißt, dass die Angebote so zu gestalten sind, dass sie erst in Koproduktion realisiert und immer wieder auch verändert werden können. Denkt man hier in *Angeboten* (im Sinne von Anbieter und Abnehmer), sollten dies *Resonanzangebote* sein, also Angebote, die eine Reaktion auf zu beobachtende, erschließende, geäußerte Bedarfe sind, und eine erste Antwort darauf sind, die sich jedoch entwickeln können, offen und reversibel sind. Auch hierbei stehen also Prozesse im Vordergrund, nicht Lernziele oder Ergebnisse. Hier kann es – und kommt es – auch zu grundsätzlichen Auseinandersetzungen darüber, was politische Bildung ist und was nicht.

Modelle dafür gibt es. Viele Formen so genannter aufsuchender Bildungsarbeit sind von diesen Faktoren bestimmt. Wie der Begriff schon sagt, kommt oftmals noch hinzu, dass der Ort der Bildungsgelegenheit nicht festgelegt ist, sondern je nach Bedarf oder Thema gewählt wird. Hier möchte ich schon einen Schlenker zum neu entdeckten digitalen Raum machen. Denn vielfach haben wir in der Coronazeit die Rückmeldung bekommen, dass bei Formaten, die dafür gut geeignet sind, beispielsweise Vorträge mit anschließender Diskussion, der digitale Raum Vorteile bietet, die der physische nicht hat. Mit einem Blick auf die spielenden Kinder, im warmen Zuhause, vielleicht sogar auf dem Sofa, habe ich schneller anderthalb Stunden Zeit zuzuhören, als wenn ich erst eine Betreuung besorgen, mich in Schale schmeißen und den Bus an den Strand nehmen muss. Die Folge waren hohe Teilnahmezahlen, wie man sie bei analogen Veranstaltungen nicht hat. Bei einer digitalen Veranstaltung der Stiftung Mercator, an der ich teilgenommen habe – Gerald Asamoah sprach über seine Erfahrungen mit Rassismus im Fußball – waren mit über 200 Menschen so viele dabei, dass das Netz zusammenbrach. Kleine Nebenbeobachtung: Im Chat tauchten, obwohl es eine Abendveranstaltung war, auch viele Kinder und Jugendliche mit ihren Fragen und Erfahrungen auf.

Gelegenheiten zu politischer Bildung dort zu schaffen, wo sie thematisch hingehört oder passiert, wo Politik und Politisches in Lebenswelten ohnehin thematisiert wird, da, wo Menschen sich alltäglich bewegen – das ist der Traum aufsuchender Bildungsarbeit. Dazu zählen auch Quartiersangebote wie die sogenannten Demokratiewerkstätten, die Probleme und Anliegen im Stadtteil oder Kiez aufnehmen, Menschen dazu animieren und Gelegenheiten schaffen, sich politisch einzubringen. Hier schafft und gestaltet politische Bildung Öffentlichkeit, öffentliche Räume des Austauschs und des Engagements. Hierbei ist



der Übergang von Empowerment – im Sinne einer Unterstützung von politischem Engagement – und politischer Bildung – im Sinne von learning by doing – fließend. Auch diese Schnittstellen zwischen Empowerment, politischem Engagement und politischer Bildung werden zzt. lebhaft diskutiert. Auch hierbei geht es um Inklusion oder Ausschluss von Gruppen: Zielgruppen, die keine Repräsentation eigener Erfahrungen, z.B. Diskriminierungserfahrungen, in den Feldern und Einrichtungen politischer Bildung finden, heben dieses Manko auf, weil sie Peer-to-Peer organisiert sind. Solche Empowerment-Organisationen (*neue deutsche organisationen*) oder Bewegungen (*Fridays for Future*), in denen sich Communities eigene Bildungsgelegenheiten organisieren, sehen sich aber mit Diskussion darüber konfrontiert, ob dies als politische Bildungsarbeit im eigentlichen Sinn zu verstehen ist. Solche Diskurse um Definitionsmacht sind nicht marginal, denn sie bedeuten in der Regel auch einen Ausschluss aus Förderprogrammen, was die Segregation vom hegemonialen Fachdiskurs noch einmal verstärkt. Immerhin zeigen die Diskussionen aber, dass sich auch *alte Hasen*, Expert*innen und Etablierte darauf einlassen können und sollten, unterschiedliche Sichtweisen, Bedarfe und Zusammenhänge zur Kenntnis zu nehmen. Alles das aber sind zzt. immer noch Experimente, Modellprojekte, Ausnahmen. Das kann man ändern, wenn man will. Bevor ich dazu etwas sage, muss ich zum Schluss noch einen kleinen Schlenker zu den gegenwärtigen strukturellen Bedingungen von politischer Bildung machen.

4. Die Strukturen der politischen Bildung

Die lange Tradition der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung in Deutschland hat dazu geführt, dass sich bestimmte Orte und Trägerformen, politische Zuständigkeitsbereiche und Verwaltungressortierungen und damit bestimmte Handlungs- und Förderlogiken herausgebildet haben, die die Umsetzung des bisher Gesagten zumindest erschweren, wenn nicht oft verunmöglichen. Die prominentesten Einrichtungsformen, Bildungsstätten und Volkshochschulen, müssen einer Verwaltungs- und Finanzlogik folgen, die sie dazu zwingt, Angebote weit im Voraus zu konzipieren und wichtige Eckpunkte vorab festzulegen: Themen, Zeiten, Art und Alter der Teilnehmenden, Gruppengrößen, Formate, Methoden, Lernziele. Sie müssen hellseherische Fähigkeiten haben, was in einem Jahr interessieren wird und wen. Daher müssen sie für *aktiv Suchende* konzipieren, d.h. für Menschen, die wissen, was sie wollen und wie sie es finden. Typisch ist nach wie vor eine Komm-Struktur der Einrichtungen und Organisationen. Auch deswegen wird politische Bildung noch immer *für* Adressat*innen gedacht, nicht *mit* ihnen.

Vielfach kommen wirtschaftliche Überlegungen hinzu wie die Notwendigkeit der Bettenauslastung oder die Konkurrenz zu anderen, wirtschaftlich stärkeren Geschäftsbereichen, typischerweise bei den Volkshochschulen. Hybrid arbeitende Träger, die, wie in der politischen Bildung häufig, Jugend- und Erwachsenenbildung anbieten, müssen sich jeweils für eine Zuordnung entscheiden, obwohl sich die Kreise der Adressat*innen mit ab 16-Jährigen bis zu den 27-Jährigen deutlich überschneiden. Wer schon einmal intergenerative Projekte umsetzen wollte, weiß ein weiteres Lied zu singen.



Formate, die nicht in vorgegebene Kategorien passen – z.B. der Weiterbildungsberichterstattung – müssen erkämpft werden, wenn sie denn überhaupt zustande kommen.

Themen, die auf den ersten Blick keine politischen Themen sind, sich aber aus der milieusensiblen Arbeit ergeben, haben kaum eine Chance. Die Debatte um Empowermentbewegungen habe ich schon erwähnt. Ein anderes Beispiel aus dem schon erwähnten NRW-Modellprojekt ist ebenfalls symptomatisch für den Bildungsalltag: Da konnte dann ein gemeinsames Singen mit Migrantinnen und Migranten, über das man zu politischen Fragen, Traditionen und Vorstellungen von Gemeinschaft kam, nicht finanziert werden. Weil es nicht als politische Bildung galt und damit „nicht im öffentlichen Interesse“ war. Auch Beziehungs-, Kommunikations- und Kooperationsarbeit wird leicht unterschätzt. Sie ist notwendig und aufwendig, wenn milieusensible, zielgruppensensible politische Bildungsarbeit gelingen soll. Bisher ist sie aber eher unsichtbar oder ein *Add-on* und wird somit bei Ressourcenknappheit als erstes gestrichen. Meist wird sie in den Finanzierungsmodellen à la *Pauschale pro TN und Tag* sowieso nicht berücksichtigt. Milieusensible Ansätze, die einer anderen als der gängigen Logik folgen, haben es nicht nur de facto schwer, gefördert zu werden, sie werden auch aufgrund ihrer Unbestimmtheit schief angesehen. So erwiderte ein Landtagsabgeordneter einmal auf von mir ähnlich vorgetragenen Forderungen: „Ich weiß schon, Sie wollen nur Geld und nicht rechtfertigen, was Sie damit machen.“

Auch dem Denken der Fachkräfte bleiben diese Bedingungen nicht äußerlich. Die vielen Perspektivgespräche und Fortbildungen, die wir gemacht haben, zeigen, dass beim Nachdenken über Innovationen zunächst einmal die üblichen Kategorien abgefragt werden. O-Ton einer Bildungsreferentin: „Ich muss wohl erst mal meine Leitung davon überzeugen, dass wir in diesem Projekt keine Übernachtungen und keine Workshops verkaufen können.“ Auch die kritisierte Defizitperspektive wird immer wieder eingenommen. Selbst aufsuchende, partizipative Angebote sind vor diesem messianischen Impetus der politischen Bildung nicht gefeit. Anstatt davon auszugehen, dass Menschen aller Zielgruppen politische Fragen und Anliegen haben, sie aus unterschiedlichen Gründen nur nicht erkennen oder nicht artikulieren können, wird ein Projekt, in denen diese Möglichkeit geboten werden soll, nicht mit der Perspektive der Betroffenen beworben, sondern damit, dass es „aktiv nachhaltiges Politikinteresse wecken“¹² (Hervorhebung HB) soll.

Andererseits, das ist mein zweiter Schwenk auf die Erfahrungen mit digitalen Angeboten: Die Corona-Zeit hat gezeigt, wie schnell, wie fantasievoll und erfolgreich die politische Bildung reagieren kann, wenn man sie lässt. Wir (*Fachstelle politische Bildung*) hatten Anfang 2020 recht schnell eine *Corona-Seite* angelegt, auf der wir Diskussionen, wissenschaftliche Kommentare und Praxisbeispiele gesammelt haben, um den Austausch zu beleben. Sie füllte sich in Windeseile. Diskussionen über geeignete Formate, technische Gadgets und Tools führten zu permanenten Anpassungen und Verbesserungen. Es geht – und es wurde möglich gemacht, weil Zuwendungsstellen schnell reagierten.

¹² <https://www.aktuelles-forum.de/projekt/950/demokratiewerkstatt-im-quartier>



5. Forderungen

Damit bin ich bei den Forderungen. Sie ergeben sich aus dem bisher Gesagten und sind eigentlich banal:

1. Wir brauchen mehr alternative Praxis. Wenn sie nicht wenigstens selbstverständlicher *Teil* der Regelarbeit wird, muss sie so stark gemacht werden, dass sie ein Umdenken bei der Konzeptionierung von politischer Bildung evoziert.
2. Dafür muss es eine andere Förderung geben, die diese Praxis als Regelarbeit, nicht als Ausnahme, ermöglicht.
3. Das bedeutet langfristig Struktur-, Träger- und Vernetzungsmodelle, die flexibler reagieren können – anstatt immer nur mehr Druck auf alte Schläuche auszuüben.
4. Wir brauchen mehr Forschung zur politischen Bildung, speziell zur Erwachsenenbildung, die die Praxis (und die Politik) über Bedingungskontexte aufklärt, die politische Bildung ermöglichen oder verhindern.

Ich hoffe, ich konnte Ihnen in der Kürze der Zeit einige Anregungen zur Diskussion geben.
Vielen Dank fürs Zuhören!