Über Diversität, politische Bildung und die Frage, wie mehr Menschen mit politischer Bildung erreicht werden können

Erste Ergebnisse aus einer migrantischen Perspektive

LA RED

Über Diversität, politische Bildung und die Frage, wie mehr Menschen mit politischer Bildung erreicht werden können

Inhalt

Eine vielfältige politische Bildung? 5
Politische Bildung? 14
Erziehung und Bildung – ein Gegensatz? 17
Das Politische in der politischen Bildung 25
Politische Bildung. 30
Über Adressat*innen, Teilnehmende und Zielgruppen von politischer Bildung 36
Adressat*innenorientierung 39
*Adressat*innenforschung - Grundlage der Adressat*innenorientierung* 40
*Modelle und Zugänge der Adressat*innenforschung* 43
*Adressat*innenorientierung* 47
*Adressat*innenorientierung durch die Brille einer diversitätssensiblen und inklusiven politischen Bildung* 49
Teilnehmendenorientierung 54
Die Teilnehmendenorientierung durch die Brille einer diversitätssensiblen und inklusiven politischen Bildung . 63
Zielgruppenorientierung – zur Entstehung von schwer erreichbaren Zielgruppen 65
Zielgruppenorientierung durch die Brille einer diversitätssensiblen und inklusiven politischen Bildung 72
Ein Ansatz 81
inklusiver und diversitätssensibler politischer Bildung 81
Von Zuschreibungslinien und Differenzlinien 85
Das Trilemma der Inklusion. 93
Schlussbemerkungen 102
Ausblick 109
Literatur. 114

Eine vielfältige politische Bildung?

Politische Bildung hat die Aufgabe, Menschen in ihrer Fähigkeit zur unabhängigen Meinungsbildung, dem eigenverantwortlichen Handeln und damit auch zur demokratischen Partizipation zu unterstützen, sie also zur Mündigkeit zu befähigen. Mündigkeit bedeutet, sich selbst ein Urteil zu bilden und für die eigenen Ziele eintreten zu können, für sie zu werben und – mit demokratischen Mitteln – für ihr Erreichen einzutreten. Es geht um gesellschaftliche Teilhabe, um die Gestaltung des gesellschaftlichen Miteinanders sowie des eigenen Lebens.

Wenn politische Bildung so verstanden wird, an welche Menschen richtet sie sich? An alle Menschen, die in Deutschland leben? Oder etwa besonders an spezifische Gruppen oder Personen? Kann es eine politische Bildung für alle geben? Wenn ja, wie sieht sie aus? Wenn nicht, was sind mögliche Alternativen? Und wie sieht es mit der Zielgruppe Migrant*innen aus? Mit diesen grundsätzlichen Fragen wird sich diese Publikation aus

einer migrantischen Perspektive auseinandersetzen. Diese lassen sich jedoch nur unter Berücksichtigung von Vielfaltsaspekten diskutieren.

Die Faktizität der gesellschaftlichen Vielfalt ist unbestreitbar. Vielfalt findet sich aber nicht nur auf einer gesellschaftlichen Ebene, wie beispielweise in der Herausbildung von Gruppierungen, sondern auch auf einer individuellen Ebene. Beide Ebenen sind durchlässig und stets in Veränderung. Eine vielfältige Gesellschaft braucht eine diverse politische Bildung. Es gibt unterschiedliche Strategien, die Akteur*innen der politischen Bildung dabei helfen können, sie diverser zu gestalten. Beispielweise die Auswahl der Themen, die Identitätsfacetten und Perspektiven der Anbieter*innen, die benutzten Formate und Zugänge, die Auswahl der Adressat*innen und Zielgruppen, die Gestaltung der Räume, in denen politische Bildung stattfindet, die Professionalisierung in Richtung einer diversitätssensiblen und rassismuskritischen Perspektive, die (Weiter)Entwicklung der Strukturen, die politische Bildung ermöglichen, u.a.m. Diese Ebenen sind selbstverständlich miteinander verbunden und bedingen sich oft gegenseitig. In dieser Publikation möchten wir uns auf drei Aspekte konzentrieren: (i) Adressat*innen und Zielgrup-

pen, (ii) die dazugehörige konzeptionelle und methodische Arbeit sowie (iii) Formate und Zugänge. Dabei schauen wir aus einer migrantischen, diversitätssensiblen, rassismuskritischen und inklusiven Perspektive. Unsere zentrale Frage ist, ob es eine politische Bildung für Migrant*innen als Zielgruppe geben kann. Warum uns diese Frage beschäftigt, und vor allem welche anderen Fragen damit verbunden sind, erklären wir im Folgenden.

Was unter politischer Bildung verstanden wird, wer deren Adressat*innen und Anbieter*innen sind und wo und wie politische Bildung stattgefunden hat, hat sich mit dem Laufe der Jahre verändert. Unterschiedliche Entwicklungen haben dazu beigetragen, auf die wir weiter unten eingehen. Unter den Adressaten*innen von politischer Bildung lassen sich Schüler*innen und Student*innen, Jugendliche und Erwachsene im Allgemeinen und nicht zuletzt als benachteiligte Zielgruppen definierte Adressat*innengruppen finden, unter ihnen auch Migrant*innen. Auf der Ebene der Anbieter*innen der politischen Bildung kann zusammengefasst festgestellt werden, dass sowohl in der außerschulischen Jugendbildung als auch in der politischen Erwachsenenbildung eine Vielzahl von Institutionen existieren, die eine ver-

ästelte und breit aufgestellte politische Bildungslandschaft in Deutschland prägen. Ein vielfältiges und vielschichtiges Netzwerk an Institutionen, Organisationen und Trägern bietet unterschiedliche Angebote der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung an. Hierzu zählen beispielsweise öffentliche Einrichtungen wie die Bundeszentrale und die Landeszentralen für politische Bildung, Volkshochschulen oder die kommunale Jugendhilfe. Daneben ergänzen freie Träger und parteinahe Stiftungen, Kirchen, Verbände, Jugendverbände und Gewerkschaften, Selbstorganisationen u.v.a. dieses Angebot (vgl. Caruso & Schatz 2018). Das hört sich nach einer vielfältigen politischen Bildung an.

In den vergangenen Jahren lässt sich außerdem beobachten, dass die Wahrnehmung von und das Interesse an Bildung insgesamt deutlich gestiegen sind. Die verstärkte Förderung durch öffentliche Mittel, wiederkehrende bildungspolitische Appelle und ein wachsendes Bewusstsein u.a. für die gesellschaftliche Relevanz lebenslangen Lernens für alle hat die gesellschaftlichen Diskussionen verändert und die Zugänglichkeit von Bildungsangeboten erhöht. Dennoch ist es bis heute nicht gelungen, eine gleichberechtigte Teilhabe

an Erwachsenenbildung für alle Bevölkerungsgruppen zu verwirklichen. Auch die Angebote der politischen Bildung werden nicht in allen Bevölkerungsschichten gleich angenommen (Iller 2011: 188ff).

All das wirft viele Fragen auf: Warum ist es so schwierig, unterschiedliche Menschen anzusprechen? Welche Bedingungen braucht es, damit Menschen Angebote der politischen Bildung überhaupt wahrnehmen, ihren Wert erkennen und daran teilnehmen? Wie können mehr Menschen mit politischer Bildung erreicht werden? Sind Migrant*innen eine sinnvolle Zielgruppe für politische Bildung und wie verstehen wir überhaupt Zielgruppen? Wie können die jeweiligen Adressat*innen erreicht werden? Und nicht zuletzt, wie kann die gesellschaftliche Vielfalt im Feld der politischen Bildung berücksichtigt werden? In den akademischen und praktischen Debatten der politischen Bildung werden seit den 1970er Jahren verschiedene Lösungsansätze für diese Herausforderungen erdacht, diskutiert und erprobt. Daraus sind u.a. die Teilnehmer*innenorientierung, die Adressaten*innenorientierung, die Zielgruppenorientierung und im letzten Jahrzehnt auch die inklusive politische Bildung entstanden.

Auch in unserem Projekt “Migrantische politische Bildung – Diversität in Bildungsformaten für eine vielfältige Einwanderungsgesellschaft” (MipoBi) stehen diese Fragen, Herausforderungen und Debatten im Zentrum. Wir versuchen, aus einer migrantischen, diversitätssensiblen, rassismuskritischen und inklusiven Perspektive eigene Antworten auf sie zu finden. Uns ist bewusst, wie heterogen Menschen sind, und damit auch Menschen, die eine eigene oder familiäre Migration als Teil ihrer Identität verstehen oder unabhängig davon als Migrant*innen gelesen werden. Auf dieser Grundlage haben wir im Projekt das Ziel verfolgt, neue, innovative und diverse Angebote und Zugänge der politischen Bildung zu entwickeln, in denen sich diese Vielfältigkeit unserer Gesellschaft widerspiegelt. Dies hat uns ermöglicht, Personen und Zielgruppen anzusprechen, die bisher von politischer Bildung nicht oder nur wenig erreicht worden sind. Die zentrale Frage ist: Kann es eine politische Bildung für Migrant*innen geben und wenn ja, wie sollte sie aussehen? MipoBi – Politische Bildung für Migrant*innen? Oder Migration in der politischen Bildung? In dieser Publikation möchten wir unsere bisherigen Erkenntnisse zugänglich machen, Wege aufzeigen und zur Diskus-

sion einladen. Das Projekt versteht sich als Work in Progress und möchte diesen Prozess offenlegen. Wir stellen unsere Überlegungen in direkte Beziehung zu den Traditionen und Entwicklungslinien der politischen Bildung. Dabei liegt unser Schwerpunkt primär auf der non-formellen politischen Bildung für Erwachsene.

Im ersten Kapitel setzen wir uns mit Bedeutungen, Definitionen und Verständnissen, sprich dem Feld der politischen Bildung auseinander, weil wir der Überzeugung sind, dass ohne eine eigene klare Definition von politischer Bildung unsere Fragen nicht oder nur schwer beantwortet werden können. Dafür orientieren wir uns am Begriff selbst und gehen punktuell auf verschiedene Entwicklungen ein, die das gegenwärtige Verständnis von politischer Bildung prägen. Dabei leiten uns folgende Fragestellungen:

Was ist politische Bildung konkret? Was ist das Politische an der politischen Bildung? Handelt es sich um Bildung, die auf Politik bezogen ist? Was bedeuten politisch und Bildung jeweils und in diesem Zusammenhang? Was bringt politisch und Bildung für uns zusammen und in welcher Beziehung stehen sie zueinander? Dazu möchten wir einige mögliche Antworten zur Diskussion stellen,

damit die Leser*innen sich inspirieren lassen und eigene Meinungen bilden können.

Im zweiten Kapitel stellen wir die Frage in den Mittelpunkt, wen politische Bildung wie erreichen möchte bzw. bisher erreichen wollte. Indem wir bestehende Lösungsansätze in der politischen Bildung kritisch würdigen und einzelne Aspekte besonders herausarbeiten, können wir unsere eigenen Ideen und Strategien besser entwickeln, verorten und fundieren. Drei Leitfragen sind uns dafür besonders wichtig: Wie können mehr bzw. eine diversere Gruppe von Menschen mit politischer Bildung erreicht werden? Wie werden Gruppen von Adressat*innen festgelegt? Wie können die jeweiligen Adressat*innen erreicht werden? Wir betrachten dazu die drei zentralen Ansätze Teilnehmer*innenorientierung (vgl. Tietgens 1980, 1983, 1999; Hunt 1985; Siebert 1980, 1985, u.a.), Adressaten*innenorientierung (vgl. von Hippel & Tippelt 2011; Tippelt 2006; Popescu-Willigmann 2020, u.a.) und Zielgruppenorientierung (vgl. Iller 2011, Dönges & Köhler 2015, Schäffter 1981 u.a), und verbinden sie mit den Herausforderungen und offenen Fragen der Gegenwart.

Daran anschließend führen wir im dritten Kapitel unsere daraus gewonnenen Erkenntnisse zu-

sammen und stellen unsere eigenen Perspektiven, Ideen und Ansätze zur Diskussion. Dabei beziehen wir auch Aspekte einer weiteren wichtigen Auseinandersetzung ein, die unter dem Stichwort inklusive politische Bildung (nach Besand et al. 2013, Besand & Jugel 2015a, 2015b, Hölzel & Jahr 2019, u.a.) geführt wird. Daraus entwickeln wir einen ersten eigenen Ansatz inklusiver politischer Bildung. Wir hoffen, damit zu einem reflektierten Austausch in der politischen Bildung in Forschung und Praxis beizutragen und zugleich einzuladen. Unser Ansatz beinhaltet (noch) keine abschließenden Antworten auf alle hier aufgeworfenen Fragen, sondern versteht sich als unser Grundstein für die Konzeption und Umsetzung von politischer Bildung. Wir möchten damit Wege eröffnen, wie die Diversität der Gesellschaft sich in der politischen Bildung nicht nur als Idee, sondern auch als Querschnittsaufgabe widerspiegeln kann.

In den Schlussbemerkungen fassen wir zentrale Aspekte und Überlegungen nochmals zusammen.

Politische Bildung?

Politische Bildung ist der Kern unseres Projektes und gibt uns zugleich als Praxisfeld den Rahmen, um die vielen unterschiedlichen, in der Einleitung aufgeworfenen Fragestellungen zu behandeln. Innerhalb des Feldes der politischen Bildung variieren die Verständnisse davon, was politische Bildung sein kann, sein sollte und ist. Daraus ergibt sich ein breites Spektrum an Zielen, Bezeichnungen, Ansätzen, Inhalten, Konzepten und Methoden. Deshalb werden wir in diesem Kapitel strukturierte Einblicke in das Feld der politischen Bildung geben und hoffen, dass dies für Leser*innen, die sich dem Bereich erst annähern, ebenso aufschlussreich ist wie für solche, die schon länger im Feld arbeiten. Wir stellen die Basis unseres Verständnisses von politischer Bildung dar und entfalten es auf dieser Grundlage. So machen wir unsere Herangehensweise transparent und entwickeln eine gemeinsame Begrifflichkeit für diese Publikation.

Aktuelle Auffassungen von politischer Bildung sind von sehr unterschiedlichen fachbezogenen

und auch geschichtlichen Entwicklungen geprägt. Die politische Bildung ist ebenso wie andere Bereiche der Bildung eng verbunden mit gesellschaftspolitischen und wissenschaftlichen Debatten. So kommt es immer wieder zum Wandel dessen, was unter politische Bildung verstanden wird, Bedeutungen wechseln, verbreiten oder verengen sich.

Es gibt unterschiedliche historische Einordnungen dessen, was wir heute unter politischer Bildung verstehen. Einige finden bereits Ansatzpunkte in der Weimarer Republik. Die meisten verbinden den Beginn der politischen Bildung mit der Befreiung vom Nationalsozialismus und seiner gesellschaftlichen Bearbeitung und Reflexion. In allen Schulen erfahren vor allem diese zentralen geschichtlichen Entwicklungen und Ereignisse Beachtung: die Weimarer Republik, der Nationalsozialismus, die DDR und die BRD sowie die Alten und Neuen Sozialen Bewegungen wie die 68er, in deren Folge sich in der BRD die Bildungsreformen der 60er und 70er Jahren entwickelt haben. Alle diese historischen Referenzen lassen in der politischen Bildung auf die jeweilige ideologische, politische oder soziale Perspektive der Akteur*innen schließen. Die Auseinandersetzung mit diesen historischen und gesellschaftspolitischen Entwick-

lungen prägt auch unsere Perspektiven im Feld der politischen Bildung und ihren Akteur*innen. Da wir sie in diesem Rahmen gleichwohl nur anreißen können, haben wir dazu interessante Lektüretipps ins Literaturverzeichnis aufgenommen.

Wie erwähnt sind für die politische Bildung jedoch nicht allein die geschichtlichen Bezüge relevant, sondern auch der Blick auf das Netzwerk der politischen Bildung mit seinen Trägern, Institutionen, Verankerungen in der Wissenschaft und als Berufsfeld. Hinzu kommt die Orientierung an Adressat*innen und deren Erfahrungs- und Erlebniswelt sowie deren Konstruktion.

Um angesichts dieser Komplexität unser Verständnis von politischer Bildung möglichst kurz und klar herzuleiten, orientieren wir uns am Begriff selbst. Dabei leiten uns folgende Fragestellungen: Was ist politische Bildung konkret? Was ist das Politische an der politischen Bildung? Handelt es sich um Bildung, die auf Politik bezogen ist? Was bedeuten politisch und Bildung jeweils und auch in diesem Zusammenhang? Und vor allem: In welchem Verhältnis stehen politisch und Bildung zueinander?

Erziehung und Bildung – ein Gegensatz?

Oft wird von Erziehung oder Bildung von Menschen gesprochen und beide Begriffe werden dabei synonym verwendet. Doch sind sie austauschbar? Wenn nicht, wo liegen dann die Unterschiede? Und welche Bedeutung hat es, dass unser Feld politische Bildung heißt und nicht politische Erziehung?

Viele Konzepte von Erziehung definieren sie als eine Form des sozialen Handelns, welches bestimmte spezifische Lernprozesse bewusst und absichtlich anregt und unterstützt, um relativ dauerhafte Veränderungen des Verhaltens zu erreichen, die bestimmten Erziehungszielen entsprechen (vgl. Stangl 2021). In dieser sozialen Interaktion gibt es eine Hierarchie. Erzieher*innen – Eltern, Lehrer*innen, Ausbilder*innen usw. – führen Heranwachsende anhand festgelegter Normen, Werte und pädagogischer Leitlinien zu einer angestrebten Lebensweise. Daher ist Erziehung auch Sozialisationshilfe und Enkulturationshilfe. Sie dient der Ausbildung einer individuellen Persönlichkeit. Dabei sind die genannten Normen und Werte handlungsleitend. Entscheidungen, Angebote und Interventionen von Erziehenden er-

folgen möglichst bewusst und zielgerichtet. Dazu kann auf einen Kanon von Erziehungsmethoden zugegriffen werden, die dann als angemessen gelten, wenn sie dem Alter und den Erziehungsinhalten angemessen sind und der Vermittlung von zu fördernden Kompetenzen, Verhaltensweisen und Wertorientierungen dienen (Schaub & Zenke 2000: 277ff.). In einer Definition von Erziehung, die aus der Zeit vor den großen Bildungsreformen in der BRD stammt, wird der Begriff folgendermaßen erklärt: „Unter Erziehung versteht man die pädagogische Einflußnahme auf die Entwicklung und das Verhalten Heranwachsender. Dabei beinhaltet der Begriff sowohl den Prozeß als auch das Resultat dieser Einflußnahme" (Brockhaus Enzyklopädie 1968: 707). Diese Definition beschreibt Erziehung eindeutig als etwas, das sich auf den Sozialisationsprozess von Kindern und Jugendlichen bezieht und auf ein bestimmtes Ergebnis zielt. In der DDR wurde unter Erziehung insbesondere die

Erziehung ist eine Form des sozialen Handelns, dem Erzieher*innen bei Heranwachsenden bestimmte Lernprozesse bewusst und absichtlich anregen. Sie zielt auf die Heranführung an angestrebte Lebens- und Verhaltensweisen sowie Kompetenzen, die bestimmten, festgelegten Normen und Werten entsprechen.

politische Erziehung der nachwachsenden Generationen verstanden. Sie galten als „aktive Erbauer des Sozialismus“ (vgl. § 3 Abs. 1 FGB). Mit den Reformen im Zuge der 68er-Bewegung wurde das Bild der Aufgaben, Leitbilder und Ansätze der Erziehung deutlich offener und transparenter. Die eindeutige Hierarchie wurde abgeschwächt und Kinder und Jugendliche wurden fortan als aktive Akteur*innen im Feld der Erziehung verstanden. Doch das zuvor vorherrschende Verständnis von Erziehung als eine planvolle und absichtliche Einwirkung auf Heranwachsende lässt sich auch weiterhin finden (vgl. Mollenhauer 1986: 9).

Der Erziehungsbegriff wurde also lange von Hierarchie, festgelegten Normen und Werten, zu fördernden Kompetenzen, Verhaltensweisen und Wertorientierungen und dem Ziel einer erstrebten Lebensweise geprägt. Welche Merkmale prägen demgegenüber den Bildungsbegriff? Wie unterscheiden sich Ziele und Inhalte in Bildungsmaßnahmen von denen in Erziehungsmaßnahmen?

Bildung ist ebenfalls ein komplexer Begriff. Es gibt nicht den einen Bildungsbegriff, sondern verschiedene und teils konkurrierende Auffassungen davon, was die Ziele von Bildung und wie Bildungssysteme beschaffen sein sollen. Auch hier

spielen geschichtliche, gesellschaftliche und fachbezogene Entwicklungen eine Rolle, über die die interessierte Leser*in sich mit Hilfe unserer Literaturhinweise weiter belesen könnte. Hier gehen wir nur kurz auf exemplarische Konzepte und Auffassungen von Bildung ein und fokussieren uns dabei auf mögliche Ziele und Eigenschaften von Bildung, auch im Verhältnis zum Erziehungsbegriff. Auf diese Weise arbeiten wir unser Verständnis von Bildung und für uns wichtige Eigenschaften heraus und es erschließt sich, warum unser Praxisfeld politische Bildung und nicht politische Erziehung heißt.

In historischen Bildungskonzepten finden sich jenseits von Definitionen, die Bildung als Wissenserwerb, Intellektualität oder Kultiviertheit verstanden haben, auch solche, die die individuelle Persönlichkeit bzw. das Individuum selbst ins Zentrum setzten. So definierte Humboldt, dass „Bildung die Anregung aller Kräfte eines Menschen bedeutet, damit diese sich über die Aneignung der Welt in wechselseitiger Ver- und Beschränkung harmonisch-proportionierlich entfalten und zu einer sich selbst bestimmenden Individualität oder Persönlichkeit führen, die in ihrer Idealität und Einzigartigkeit die Menschheit bereichert“

(Brockhaus Enzyklopädie: 1997, zit. in Rosenbach: 2015). Diese und ähnliche Definitionen nehmen Menschen als Subjekte der Bildung und vor allem als Akteur*innen in der Welt wahr, Begriffe wie Selbstbestimmung und Individualität sind zentrale Bestandteile. Die Idee des mündigen, selbstständig denkenden und selbst lernenden Menschen hat in diesen Vorstellungen ihren Ausgangspunkt und findet sich in weiteren Definitionen des 20. und 21. Jahrhunderts wieder. So finden sich Verständnisse, wo Bildung Selbst-Aufklärung, Selbstbestimmung und Auseinandersetzung ist. Robinsohn schreibt im Zuge der Bildungsreformen der 60er und 70er Jahre, dass „Bildung (…) Ausstattung zum Verhalten in der Welt“ sei (Robinsohn 1969: 13). Bildung bezeichnet somit alle Reflexions- und Praxisprozesse, die sich durch eine theoretische oder praktische Auseinandersetzung mit etabliertem Wissen auszeichnen (Benner 2015: 481ff.). In diesen und ähnlichen Auffassungen von Bildung eignen sich Menschen die Welt an und gestalten dadurch sich und die Welt zugleich. Sie machen darauf aufmerksam, dass Bildung nicht allein mit Blick auf das Subjekt gesehen werden könne, sondern immer auch eine gesellschaftliche Dimension habe (vgl. Tenorth 2013), sowohl für die Gegenwart

als auch für die Zukunft.

Zugleich wird Bildung als menschliches Grundrecht aufgefasst. Dadurch wird bekräftigt, dass sie sich an alle Menschen richtet und alle Menschen einen realen Zugang zu ihr haben sollten. Das Weltbildungsforum 2000 im Senegal verbindet dieses Menschenrecht mit einer wichtigen Aufgabe: „Sie [die Bildung] ist der Schlüssel zu nachhaltiger inner- und zwischenstaatlicher Entwicklung, Frieden und Stabilität und somit unverzichtbares Mittel für eine erfolgreiche Beteiligung an den Gesellschaften und Ökonomien des 21. Jahrhunderts (...)“ (Erklärung des Weltbildungsforums Dakar, Senegal 2000). Auch hier wird deutlich, dass Bildung nicht nur dem Individuum dient, sondern grundlegend für das Miteinander und die Gesellschaft ist.

Sind Bildung und Erziehung also ein Gegensatz? Diese Auffassung wurde beispielsweise von Peter Petersen vertreten. Er grenzte den Erziehungsbegriff vom Bildungsbegriff ab, indem er Bildung an Individualität und freie Wechselwirkung von Menschen und Welt, Erziehung dagegen an edukative Prozesse zurückband, durch die Heranwachsende in vorgegebene Formen des Gemeinschaftslebens eingeführt werden (Petersen, 1924:

101ff.). Ähnlich definierte Heinz-Joachim Heydorn Erziehung als eine Praxis, durch welche „sich eine gegebene Gesellschaft zu reproduzieren“ sucht (Heydorn, 1970: 267). Bildung verstand er demgegenüber als ein „agens“, also Träger des Politischen (Heydorn, 1969: 181ff.).

Aus unserer Sicht blendet diese duale Sichtweise existierende Verbindungen und Wechselwirkungen zwischen beiden Konzepten aus, die wir bei Tenorth treffend formuliert finden: „Die Vergesellschaftung [als notwendige Anpassung an die Gesellschaft], dass man so wird wie alle, sprach- und handlungsfähig und den gesellschaftlich geltenden und demokratisch legitimierten Gesetzen und Regeln, Normen und Gebräuchen unterworfen, und die Individualisierung [oder Verselbständigung], dass man seine eigene Identität ausbildet, zur eigenen Persönlichkeit wird, unverwechselbar und fähig, individuelle Ziele und Lebensentwürfe zu rechtfertigen und zu verfolgen“. (Tenorth 2013) Diese Sichtweise unterstreicht, dass Bildung einerseits unverzichtbar ist und andererseits nicht gegen, sondern nur in Bezug auf die Gesellschaft erworben werden und stattfinden kann. Bildungsprozesse sind daher Formen des Verhaltens in und gegenüber der Welt und ermög-

lichen dadurch auch weitere Bildung. In Bildungsprozessen stehen die Entwicklung von Fähigkeiten, Haltungen und Verhalten der Welt, sich selbst und anderen gegenüber im Mittelpunkt, nicht das Aneignen von Wissen.

Wenn wir von Bildung sprechen, möchten wir hervorheben, dass es um eine reflexive und kritische Auseinandersetzung mit dem Gelernten und Bekannten geht, um eine Bildung, die auch neue und bisher nicht gedachte Perspektiven, Lebensweisen und Gesellschaftsgestaltungen ermöglicht. Das sollte nicht als eine Entwicklung gegenüber der Sozialisation hinzu einer isolierten Individualität interpretiert werden, sondern immer im Zusammenhang und in Wechselwirkung mit anderen, mit Gruppierungen und der Gesellschaft in ihrer Allgemeinheit.

Zusammengefasst kann über Bildung in unserem Verständnis und im Sinne einer politischen Bildung gesagt werden, dass

- sie sich an alle Menschen richtet, sodass Akteur*innen im Feld die Verantwortung dafür tragen, dass auch alle Zugang zu ihr haben.
- sie Selbstbestimmung und damit eine vielfältige Entfaltung ihrer Adressat*innen

erlaubt.
- sie ihre Adressat*innen als Akteur*innen in der Welt versteht und somit das Miteinander in den Fokus stellt.
- sie nicht primär Wissensaneignung bedeutet, sondern die Entwicklung von Fähigkeiten, Haltungen und ein Verhalten der Welt, sich selbst und anderen gegenüber.

Bildung eröffnet in pluralen Gesellschaften einen offenen Horizont an Möglichkeiten. Bildungsangebote müssen auf diesen offenen Horizont vorbereiten, fähig zur Wahl oder zur Neugestaltung gemäß den eigenen Interessen, aber der Tatsache bewusst, dass die Anerkennung der je Anderen die Bedingung der Möglichkeit der eigenen Entfaltung darstellt.

Das Politische in der politischen Bildung

Was ist das Politische in der politischen Bildung? Handelt es sich um Bildung, die auf Politik bezogen ist? Oder liegt der Kern vielleicht nicht in der Politik, sondern im Politischen? In der Poli-

tikwissenschaft wie auch im Feld der politischen Bildung finden sich kontroverse Meinungen hierzu. Bei Massing und Weißeno (1995) steht die Politik im Kern der politischen Bildung, bei Oeftering (2013) das Politische. Damit sind unterschiedliche Vorstellungen davon verbunden, wie politische Bildung zu denken ist.

Aber was unterscheidet überhaupt „Politik" und „das Politische" voneinander? Diese Frage wird unter dem Stichwort Politische Differenz diskutiert (vgl. Gloe & Oeftering 2020: 87 – 132; Meinst-Stender & Lange 2016: 43-51). Betrachten wir zunächst den Politikbegriff, stellen wir fest, dass es eine Vielzahl verschiedener Definitionen von Politik gibt, in deren Zentrum Begriffe wie Gemeinwesen, gute Ordnung, Macht, Herrschaft, Führung, Veränderung von gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen, Konflikt und Konsens stehen (vgl. Zeuner 1999: 178ff.). Gemeinsam haben diese Definitionen, dass Politik eng mit der Herstellung gesellschaftlicher Entscheidungen für eine gesellschaftliche Einheit verbunden ist und mehrere Ebenen und Handlungsfelder umfasst. Dabei werden Strukturen, Regeln und Institutionen als Polity bezeichnet, Policy beschreibt den Inhalt von Entscheidungen und Politics die dazu-

gehörigen Prozesse der Entscheidungsfindung. Mit anderen Worten: Politik meint das, was wir als alltägliches politisches Geschehen wahrnehmen und beschreiben können, also politische Institutionen, politische Inhalte und die sie begleitenden Auseinandersetzungsprozesse der politischen Akteur*innen. Daneben stehen breitere Politikverständnisse wie bei Massing, der fordert, dass politische Bildung ein breites Verständnis von Politik brauche (Massing 2013). Er definiert Politik als „die Gesamtheit der Aktivitäten, die zur Vorbereitung und zur Herstellung gesamtgesellschaftlich verbindlicher und/oder am Gemeinwohl orientierter und die ganze Gesellschaft betreffender Entscheidungen erforderlich sind“ (Massing 2013: 101).

Ab Mitte der 70er Jahre entwickelte sich auch von der Neuen Frauenbewegung ausgehend und unter dem Motto „das Persönliche ist politisch” ein umfassenderes Politikverständnis (Hufer 2016: 33), nach dem Politik überall da stattfindet, wo Gruppen von Menschen Entscheidungen treffen, die sie betreffen. Also beispielsweise bei der Art und Weise des Konsumierens, bei der Gestaltung von Beziehungen und Formen des Zusammenlebens, beim Benutzen von Kommunikationsmitteln, beim Mitmachen oder Dagegenhalten, in der

Zustimmung oder beim Widerspruch. So schreibt beispielsweise Fritz Borinski: „Mensch und Leben in ihrer Gesamtheit sind politisch und sozial“ (Borinski 1954: 74). Diese weiten Politikverständnisse haben einen direkten Einfluss auf die Entwicklung der politischen Bildung gehabt und prägen sie bis heute. Außerdem weisen sie eine Schnittmenge mit Begriffsbestimmungen des Politischen auf.

Auch dieser Begriff – das Politische – wird von verschiedenen Autor*innen unterschiedlich mit Inhalt gefüllt, aber oft auf das politische Handeln (vgl. Meinst-Stender & Lange 2016) bezogen. Aus einer migrantischen, diversitätssensiblen und inklusiven Perspektive erscheinen Aspekte von Hannah Arendts Begriff des Politischen aufschlussreich.

Das Politische ist Hannah Arendt zufolge vor allem als ein „Modus“ zu sehen, es ist in Abgrenzung zur Politik „kein essentiales oder substanzielles Sein, sondern ein modales. Es ist eine Praktik […], ein ›Wie‹, kein ›Was‹“ (Vollrath 1987: 48). Arendts Begriff des Politischen zu beschreiben, bedeutet daher vor allem, diesen Modus zu beschreiben, also danach zu fragen, was wir eigentlich tun, wenn wir als Menschen im politischen Raum agieren. Arendt stellt fest, dass Politik „auf

der Tatsache der Pluralität der Menschen [beruht]“ (Arendt 2007: 9). Diese Pluralität drücke sich gleichzeitig in einer Gleichheit und Verschiedenheit aller Menschen aus. Im Sprechen und Handeln bringen Menschen nach Arendt ihre Pluralität tätig zum Ausdruck. Es sind zugleich diese beiden Tätigkeiten, die im Kern das Politische ausmachen. Politisch sein bedeutet demzufolge zuallererst, in der öffentlichen Sphäre von diesem spezifisch menschlichen Vermögen tatsächlich Gebrauch zu machen, also anderen Menschen in dieser Pluralität zu begegnen und in Freiheit sprechend und handelnd miteinander die gemeinsame Welt zu gestalten.

In unserem Verständnis liegt der Kern der politischen Bildung vorwiegend beim Politischen bzw. bei breiteren Auffassungen von Politik. Dieser Kern lässt sich aber nicht losgelöst von einem engeren Politikverständnis betrachten. Denn das, was wir als alltägliches politisches Geschehen wahrnehmen und beschreiben können, kann ein Inhalt des Politischen sein. Zudem bietet Politik im engeren Sinne Strukturen und einen Rahmen an, in dem das Politische ermöglicht und zugleich eingeschränkt werden kann. Hier können beispielsweise demokratische Auseinandersetzun-

gen stattfinden und zugleich Menschen von ihnen ausgegrenzt werden. Somit kann das Politische in der politischen Bildung nicht losgelöst von engeren Politikbegriffen betrachtet werden.

Politische Bildung

Was bedeuten unsere Erkenntnisse zu den Begriffen „Bildung“ und „Politik“ bzw. „das Politische“ für die Frage, was politische Bildung ist? Ist es eine Bildung, die Menschen ermöglicht bzw. sie dahin begleitet, anderen Menschen in Pluralität zu begegnen, um in Freiheit sprechend und handelnd miteinander die gemeinsame Welt zu gestalten? Bevor wir an dieser Stelle unser Verständnis von politischer Bildung näher erläutern, möchten wir einigen Definitionen von politischer Bildung Raum geben, die in dem, wie sie Ziele und Charakter von politischer Bildung beschreiben, grundlegend für unser Verständnis sind.

Viele Definitionen sehen in der Befähigung zu politischer Partizipation und Teilhabe ein wesentliches Ziel von politischer Bildung. So versteht zum Beispiel Massing politische Bildung als einen Sammelbegriff, der alle Prozesse umfasst, die auf

jeden Menschen als Mitglied einer sozialen und politischen Ordnung über unterschiedliche Gruppen, Organisationen, Institutionen und Medien politisch prägend einwirken (Massing 2022). Er sieht in der politischen Bildung eine „Sammlung an bewusst geplanten und organisierten, kontinuierlichen und zielgerichteten Maßnahmen von Bildungseinrichtungen, um Jugendliche und Erwachsene mit den zur Teilnahme am politischen und gesellschaftlichen Leben notwendigen Voraussetzungen auszustatten“ (Massing 2022: Abs. 1).

Andere Definitionen setzen die Befähigung zur politischen Meinungsbildung in den Fokus. So definiert beispielweise die Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung, dass Menschen durch politische Bildung die „Fähigkeit entwickeln sollen, sich in der Gesellschaft zu orientieren, politische Fragen und Probleme kompetent zu beurteilen und sich in öffentlichen Angelegenheiten zu engagieren“ (GPJE 2004: 9). Auch die Bundeszentrale für politische Bildung sieht die Aufgabe der politischen Bildung darin, Bildungsprozesse zu initiieren, „in denen es darum geht, unser individuelles Verhältnis zum Politischen zu bestimmen“ (Bundeszentrale für politische Bildung, Dossier, Politische Bildung o.J.:

Abs. 1) und setzt damit die Auseinandersetzung mit dem Politischen in den Mittelpunkt. In einem ähnlichen Sinne erklärte der Deutsche Ausschuss 1961, dass politische Bildung „Antworten auf Lebensfragen, die jedem Menschen an seinem Ort gestellt sind, geben“ solle (Deutscher Ausschuß 1961: 417).

Andere Definitionen hingegen gehen auch auf die Art und Weise ein, wie Bildungsprozesse gestaltet werden müssen, damit von politischer Bildung die Rede sein kann. Beispielsweise legt Hufer (2016) fest, dass politische Bildung immer kritisch sei, sonst wäre sie weder politisch noch Bildung, und folgt damit der Linie der kritischen, emanzipatorischen politischen Bildung. Diese geht davon aus, dass jedes Individuum die Fähigkeit besitzt, Kritik an bevormundenden oder unterdrückenden Verhältnissen zu üben. Im Prozess der Emanzipation würden sich „menschliche Individuen von bestimmten Fesseln [befreien], die die Entfaltung ihrer Fähigkeiten (Potenzen) verhindern“, und zwar in individueller und/oder kollektiver Tätigkeit (Galcerán Huguet 1990: 658). Kritisch heißt hier, dass Theorie und Praxis von Politik bzw. des Politischen, Gesellschaft und individueller Handlungsfähigkeit reflektiert und aus diesem

Erkenntnisprozess bewusst Schlüsse und Handlungen abgeleitet werden. Das schließt an unsere Betrachtungen des Bildungsbegriffs an, wo wir bereits die elementare Bedeutung einer reflexiven und kritischen Auseinandersetzung mit dem Gelernten und Bekannten gesehen haben, die Bildung von bloßer Wissensvermittlung unterscheidet.

Das Wie ist daher aus einer migrantischen, diversitätssensiblen und inklusiven Perspektive unbedingt in eine Begriffsbestimmung von politischer Bildung einzubeziehen.

In unserem Verständnis hat politische Bildung die Aufgabe, Menschen darin zu unterstützen, eigenverantwortlich handelnde, demokratisch orientierte Subjekte in der Gesellschaft zu werden, sie also zur Mündigkeit zu befähigen. Mündigkeit meint, sich selbst ein Urteil bilden zu können und mündige Urteilsbildung braucht eine multiperspektivische, reflexive und kritische Auseinandersetzung mit dem Politischen. Multiperspektivität bedeutet in einer pluralen Gesellschaft, dass vor allem auch jene Perspektiven in die Auseinandersetzung einbezogen werden, die für gewöhnlich wenig Gehör finden. Diese Art der Urteilsbildung vollzieht sich im Zusammenhang und in Wechselwirkung mit anderen Menschen, Gruppierungen

und der Gesellschaft als Ganzes. Somit versteht politische Bildung ihre Adressat*innen als Akteur*innen in der Welt und betont zugleich das Miteinander.

Die Befähigung zur Mündigkeit meint aber auch, dass Menschen, als Teil einer Gesellschaft, eigene Ziele identifizieren, für sie werben und sich für ihre Erreichung – mit demokratischen Mitteln – einsetzen können. Dafür benötigen sie Wissen und zugleich Fähigkeiten, Haltungen und Verhalten der Welt, sich selbst und anderen gegenüber. Dabei soll diversitätssensible und inklusive politische Bildung einen offenen Horizont an Wegen und Möglichkeiten eröffnen und gleichzeitig auf diesen Horizont vorbereiten, indem sie zur Wahl und Neugestaltung gemäß den eigenen Interessen wie auch zur Anerkennung anderer und deren Interessen befähigt.

Zusammenfassend verstehen wir unter politischer Bildung alle Angebote und Prozesse, die Menschen ermöglichen bzw. sie dahin begleiten, anderen Menschen in Pluralität zu begegnen, um in Freiheit sprechend und handelnd miteinander die gemeinsame Welt zu gestalten. Es geht demzufolge um Teilhabe, die Gestaltung des eigenen Lebens und die Mitgestaltung des Miteinanders.

Politische Bildung ist somit nicht nur an alle Menschen gerichtet, sondern es liegt in der Verantwortung der Akteur*innen in unserem Feld, einen realen Zugang zu ihr zu ermöglichen.

Über Adressat*innen, Teilnehmende und Zielgruppen von politischer Bildung

Wie wir im ersten Kapitel herausgearbeitet haben, soll politische Bildung nach unserem Verständnis als Angebot der Gesamtheit aller in Deutschland lebenden Menschen zur Verfügung stehen. Damit meinen wir, dass die Teilnahme an politischen Bildungsangeboten für alle realisierbar sein sollte. Da diese Gesamtheit sehr heterogen ist, wirft das die Frage auf: Wie kann diese vielfältige und heterogene Gesellschaft erreicht werden? Mit einer diversen politischen Bildung. Aber was bedeutet das konkret? Was braucht eine diverse politische Bildung, wenn die Aspekte: (i) Adressat*innen und Zielgruppen, (ii) die dazugehörige

konzeptionelle und methodische Arbeit und (iii) Formate und Zugänge in den Fokus genommen werden?

In diesem Kapitel wollen wir vor allem den Aspekt der Adressat*innen und Zielgruppen diskutieren. Denn wenn wir die Frage stellen, wie diese vielfältige und heterogene Gesellschaft erreicht werden kann, stehen wir gleichzeitig vor der Frage, wie diese Gesellschaft Subjekte der politischen Bildung wahrnimmt. Wo liegen Linien oder Kriterien, anhand derer wir gesellschaftliche Gruppen als Zielsubjekte politischer Bildung bestimmen? Wie wurden sie bisher festgelegt? Was bedeutet das für die Personen, die auf diese Weise zum Teil einer Zielgruppe gemacht wurden/werden? Da unser Fokus auf Migrant*innen liegt, fragen wir weiter, ob Migrant*innen als Zielgruppe der politischen Bildung verstanden werden können oder sollten. Ist das hilfreich im Sinne einer diversen politischen Bildung? Welche Probleme entstehen daraus? Welche Erkenntnisse können wir aus einer kritischen Auseinandersetzung damit ziehen und auf die politische Bildungspraxis übertragen?

Dabei interessiert uns besonders die Frage, wie mehr und unterschiedlichere Menschen mit politischer Bildung erreicht werden können.

Welche Aspekte sind elementar, damit Menschen Angebote der politischen Bildung wahrnehmen, wertschätzen und daran teilnehmen? Wir haben uns zu all dem viele Gedanken gemacht und eine breite Palette von Ideen entwickelt. Dabei konnten wir auf eine lange und intensive Debatte dieser Frage in der Tradition der politischen Bildung zugreifen und aufbauen (vgl. z.B. Tietgens 1980). Besonders in den Konzepten der Teilnehmer*innenorientierung (vgl. Tietgens 1980, 1983, 1999; Hunt 1985; Siebert 1980, 1985 u.a.), der Adressaten*innenorientierung (vgl. von Hippel & Tippelt 2011; Tippelt 2006; Popescu-Willigmann 2020 u.a.) und der Zielgruppenorientierung (vgl. Iller 2011, Dönges & Köhler 2015, Schäffter 1981 u.a.), fanden wir dafür Wegweisendes, weshalb wir diese hier etwas näher beleuchten werden. Die Fragen, die sich in diesen Debatten herauskristallisieren, sind zentral, um zu verstehen, wen politische Bildung wie erreichen möchte bzw. wollte. Allgemein kann festgestellt werden, dass alle drei Konzepte der Frage nachgehen, wie die Lernbedürfnisse, Voraussetzungen und Lernkapazitäten von Teilnehmenden in die Planung und Durchführung von Erwachsenenbildung einbezogen und berücksichtigt werden können (vgl. Iller 2011). Anders gefragt:

Wer kann mit welchen Bildungsangeboten erreicht werden?

Diese Frage ist auch deswegen so relevant, weil ein politisches Bildungsangebot ohne Teilnehmende nicht stattfinden kann und ein vages oder theoretisches Angebot bleibt. Das erscheint banal, ist aber mit Blick auf die Realität der politischen Bildung hoch relevant. Denn laut Klaus-Peter Hufer liegt die Ausfallquote bei den meist freiwilligen und offenen Angeboten der politischen Bildung bei bis zu 40% (Hufer 2016: 67) – aufgrund von ausbleibenden Teilnehmenden. Das bedeutet, dass politische Bildner*innen und Bildungseinrichtungen sich im Vorfeld intensiv damit auseinandersetzen müssen, wie sie die Personen und Gruppen erreichen können, an die sich ihre Bildungsangebote richten.

Die Erkenntnisse, die wir zu diesen Fragen mit Blick auf die Zielgruppe Migrant*innen gewonnen haben, spiegeln sich in unserem eigenen Ansatz wider.

Adressat*innenorientierung

Adressat*innen sind diejenigen Personen

oder Gruppen, an die sich ein Bildungsangebot als potenzielle Teilnehmende richtet (Popescu-Willigmann 2020: 4f). Das Konzept der Adressat*innenorientierung entstand im Zuge der Bildungsdiskussionen, die in der BRD Ende der 50er Jahre einsetzten. Bildungspolitiker*innen forderten damals mehr Bildungsgerechtigkeit durch eine Öffnung und höhere Durchlässigkeit des Bildungssystems für alle. Mit der Abkehr von der Idee der reinen Elitebildung hin zur Bildung für möglichst die gesamte Bevölkerung sollten auch ökonomisch benötigte Bildungsreserven mobilisiert werden. Damit einher ging die Forderung nach Veränderungen bei den Bildungsangeboten (vgl. Brüning 2001). Das warf vor allem zwei Fragen auf, die durch Adressat*innenforschung geklärt werden sollten: Wer nimmt Bildungsangebote wahr und wer nicht? Was sind mögliche Gründe und Ursachen für die Teilnahme oder Nicht-Teilnahme an Weiterbildungsangeboten?

Adressat*innenforschung - Grundlage der Adressat*innenorientierung

Adressat*innenforschung versteht sich als Forschung über Teilnehmende und nicht Teilnehmende an Bildung, auch Bildungsaktive und

Bildungsabstinente genannt. Schon seit Ende des 19. Jahrhunderts gibt es Bemühungen, relevante Informationen über Teilnehmende und ihre Beweggründe für die Teilnahme an Bildung zu erfassen (vgl. Bremer 2007: 31ff). Richtungsweisend wurde in der BRD vor allem die umfangreiche sogenannte Göttinger Studie über Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein von Strzelewicz, Raapke und Schulenberg (1966). Diese Untersuchung, die Ende der 1950 Jahre in Gang gesetzt wurde, war umfangreicher und breiter angelegt als andere zeitgenössische Studien, sowohl mit Blick auf methodische Standards als auch auf die Breite der gesammelten Daten. Auf Grundlage von repräsentativen Umfragen, Gruppendiskussionen und Intensiv-Interviews wurden allgemeine Vorstellungen von und Erwartungen an Bildung sowie fördernde und hemmende Faktoren für eine Beteiligung erhoben (Wittpoth 2016: 3). Seitdem ist bekannt, dass die Teilnahme an Bildung nach Geschlecht, Alter, Schulbildung, Schichtzugehörigkeit und beruflicher Stellung abweicht (ebd.: 3ff.).
Die Adressat*innenforschung legte so die Grundlage für die Adressat*innenorientierung (Siebert 2004; von Hippel & Tippelt 2011). Beide legen besonderen Wert auf den Zusammenhang zwischen

individuellen und kollektiven Bedarfs- und Problemlagen von Menschen (Bitzan & Bolay 2013: 37) und ihrem Bildungsverhalten. Was erwarten die Adressat*innen von Bildungsangeboten? Wie ist ihre soziale Situation? Inwiefern beeinflusst ihre Lebenssituation die (Nicht-)Teilnahme an Angeboten? Adressat*innenforschung will die Lebenslagen von Adressat*innen und die gesellschaftlichen Bedingungen identifizieren, die Einfluss auf die Teilnahme an Bildungsprozessen haben. Die Adressat*innenforschung nach Hippel und Tippelt (2011) „analysiert in einer subjektorientierten Sichtweise subjektive und gruppenbezogene Perspektiven gegenüber dem lebenslangen Lernen, den typischen (Weiter)Bildungsinteressen und -barrieren, den Formen des Bildungsverständnisses, den Forderungen an die Persönlichkeitsbildung und an das persönliche informelle Lernen. Sie differenziert damit Adressaten" (von Hippel & Tippelt 2011: 801ff.). Die Adressat*innenforschung ist dabei vor die Frage gestellt, wie die Lebenssituationen der Menschen konkret analysiert werden können und ist in dieser Herausforderung eng mit der Forschung zur Erwachsenenbildungsbeteiligung verbunden (vgl. von Hippel & Tippelt 2011: 802ff).

Modelle und Zugänge der Adressat*innenforschung

Festzuhalten, wer von Bildungsangeboten erreicht wird, verlangt, dass dieses Wer auch beschrieben werden kann. Menschen können auf die unterschiedlichsten Arten und Weisen beschrieben werden. Im folgenden Exkurs stellen wir dar, welche Differenzlinien – also Trennlinien auf Grundlage spezifischer Merkmale – von der Adressat*innenforschung gezogen wurden, um Gruppen zu beschreiben, die an Bildungsangeboten (nicht) teilnehmen. Das ist deshalb lohnend, weil sie teilweise von der politischen Bildungspraxis übernommen wurden, auch wenn in ihnen die politische Bildung nicht als eigenes Feld betrachtet wurde. Auch möchten wir Akteur*innen der politischen Bildung damit einladen, ihre eigenen Zielgruppenbeschreibungen dahingehend zu prüfen, welche Differenzlinien sich darin wiederfinden.

Die spezifischen Merkmale, die für die Benennung von Gruppen herangezogen werden, können in zwei Kategorien unterteilt werden. Zum einen gibt es Personenmerkmale, die soziodemografische und milieuspezifische Faktoren umfassen, zum anderen sogenannte Kontextfaktoren (vgl. Wittpoth 2016).

Untersuchungen zur Bedeutung von Personenmerkmalen für die (Nicht-) Teilnahme an Weiterbildung werten folgende Merkmale als zentrale Einflussfaktoren: Alter, Schul- und Berufsbildung, Erwerbstätigkeit, berufliche Stellung, Geschlecht und Nationalität sowie regionale Aspekte (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2005: 25ff.). Entlang dieser Einflussfaktoren können Gruppen gebildet werden, die Erwachsenenbildungsangebote mehr oder weniger wahrnehmen. Die Studien weisen jedoch auch darauf hin, dass diese Faktoren zwar bedeutsam, aber nicht allein ausschlaggebend für die Frage der (Nicht-)Teilnahme an Erwachsenenbildung sind (Wittpoth 2016: 3f.). Es müssen also weitere Faktoren Berücksichtigung finden.

Auch als Reaktion auf diese Erkenntnis sind milieuspezifische Ansätze zur Erklärung der Erwachsenenbildungsbeteiligung entstanden. Aber was kann unter einem Milieu konkret verstanden werden? „Soziale Milieus sind typische, durch Klassifikation und Konstruktion gewonnene Muster der Lebensführung in einer Gesellschaft. Dabei konstituieren soziale Milieus gruppentypische, individuell prägende Formen der Wahrnehmung, der Interpretation und der Nutzung der jeweiligen his-

torisch-konkreten Umwelt und des menschlichen Umfeldes" (Tippel 2006: 48). Sie dienen in diesem Sinne der Erklärung von Gesellschaft durch die Gruppierung von Menschen. Milieuspezifische Ansätze schließen dabei auch die Perspektive der Werteorientierung mit ein (Wittpoth 2016: 5ff.).

In der deutschen Milieuforschung sind die Studien des Heidelberger SINUS-Instituts federführend. Sie berücksichtigen in ihrem Milieu-Modell zwei Dimensionen: die soziale Lage und Wertorientierungen (SINUS-Milieus Deutschland 2022). Entlang dieser Dimensionen definiert das SINUS-Institut 2022 zehn Milieus, in die sich die Menschen in Deutschland ihrer Auffassung nach gruppieren lassen (siehe Abbildung 1).

Milieuforschung unterstützt eine differenziertere Zielgruppenansprache mit konkretem Wissen über Weiterbildungseinstellungen, -barrieren und -interessen der sozialen Milieus. Sie kann belegen, dass die Teilnahme an Erwachsenenbildung nicht nur nach soziodemografischen, sondern auch nach milieuspezifischen Merkmalen abweicht und Aussagen darüber treffen, dass Angehörige eines bestimmten Milieus mehr oder weniger wahrscheinlich an (Weiter)Bildung teilnehmen werden.

Die Forschung zur Erwachsenenbildungsbe-

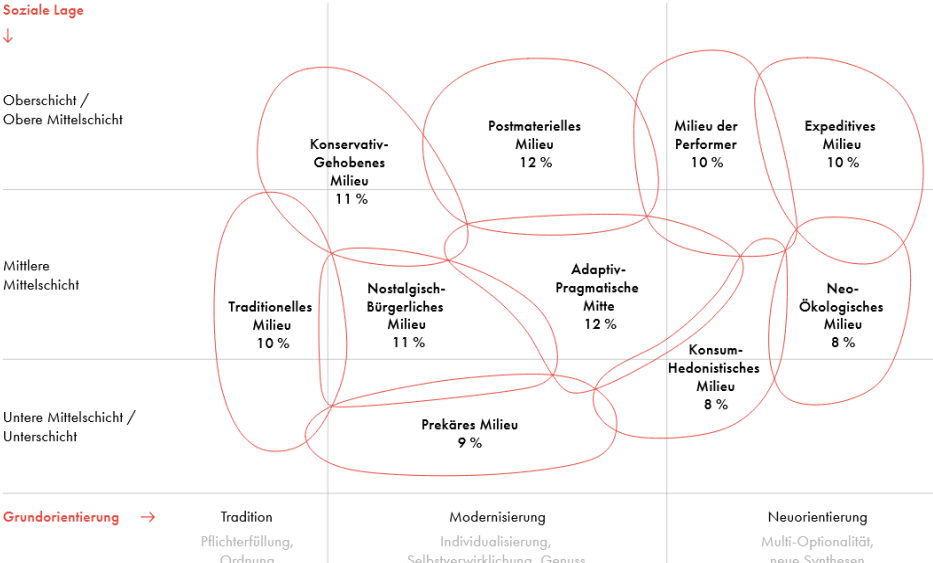


Abbildung 1: Sinus-Milieus in Deutschland. Quelle: Sinus Institut 2022

teiligung konnte außerdem deutlich machen, dass zusätzlich zu den soziodemografischen Faktoren und den sozialen Milieus auch sogenannte Kontextfaktoren die Beteiligung an Erwachsenenbildung beeinflussen (Wittpoth 2016: 9ff.). Dazu zählen verschiedene Lebensumstände der Menschen wie zum Beispiel Raum, Familie, Beruf, soziales Kapital oder soziale Welten (ebd.: 9). Im Bereich des Berufs beispielsweise scheinen Hierarchien ein wesentlicher Kontextfaktor zu sein, der Einfluss auf die Frage der Beteiligung an Erwachsenenbildung nimmt. Diese Kontextfaktoren können relativ unabhängig von den Personenmerkmalen sein. So kann zum Beispiel der Faktor Familie und die dazugehörige Sozialisation das Bildungsverhalten von Menschen unabhängig von ihren soziodemographischen Faktoren beeinflussen.

Adressat*innenorientierung

Ausgehend von diesen Erkenntnissen definiert die Adressat*innenorientierung Zielgruppen mit gemeinsamen soziostrukturellen Merkmalen (Faulstich & Zeuner 1999: 99, zit. in von Hippel & Tippel 2011: 802) und konzipiert auf sie zugeschnittene Angebote mit dem Ziel, dass sie sich besser angesprochen fühlen und mehr davon Ge-

brauch machen. Lutz & Popescu-Willigmann (2015: 60) erklären Adressat*innenorientierung aus einer pädagogischen Sicht so, dass dabei die kollektiven und individuellen Erfahrungen und Lernbedingungen der Lernenden im Mittelpunkt stehen. Aus solcherart Lebenslagen- und Sozialstrukturanalysen ergeben sich jeweils besondere Forderungen und Folgerungen sowie bildungsplanerische Entscheidungen für die Erwachsenenbildung (Barz & Tippelt 2011). Das bedeutet nicht, das ganze Bildungsprogramm an den Interessen der Personen auszurichten, sondern emphatisch Bezug auf sie zu nehmen, ihre Lernbedürfnisse zu erkennen und sie für die Planung der Erwachsenenbildung zu berücksichtigen (Tietgens 1980: 187f., zit. in Iller 2011: 190). Damit findet ein entscheidender Perspektivenwechsel statt: Anstelle eines Problems oder Defizits rücken Gruppen von Individuen in den Vordergrund, die als prinzipiell handlungsfähig verstanden werden und gegebenenfalls Unterstützung benötigen (Bitzan & Bolay 2013: 37).

Zusammenfassend kann man festhalten, dass die Adressat*innenorientierung sich bemüht, Wissen über die Einflussfaktoren für die (Nicht)Teilnahme von Menschen an Weiterbildungsangeboten zu transferieren, um einerseits bildungsferne

Gruppen und andererseits auch andere spezifische soziale Milieus mit ihren besonderen Interessen und Erfahrungen adäquat anzusprechen (vgl. Tippel 2006). Denn ein zentrales Thema der Adressatenforschung ist die Frage nach Gleichheit und Ungleichheit in der Erwachsenenbildung (vgl. Bremer 2007: 31).

Die Addressat*innenorientierung liefert dafür aber keine tiefergreifenden pädagogischen oder methodischen Leitlinien, vor allem nicht auf der Mikroebene, also auf der Ebene des Handelns in den Bildungsangeboten selbst. Anders ist dies in der Teilnehmendenorientierung. Aber bevor wir uns dieser widmen, möchten wir die bisherigen Erkenntnisse mit unserem Ziel einer diversitätssensiblen und inklusiven politischen Bildung in Beziehung setzen.

Adressat*innenorientierung durch die Brille einer diversitätssensiblen und inklusiven politischen Bildung

Die Addressat*innenforschung hat eine Reihe an Faktoren identifizieren können, die Einfluss auf die Weiterbildungsbeteiligung nehmen. Diese Erkenntnisse sind für das Ziel der Adressat*innenorientierung, Ungleichheitsverhältnisse anzu-

gehen, von großer Bedeutung. Die Frage, welche Voraussetzungen gegeben sein müssen, damit eine bestimmte Zielgruppe Bildungsangebote wahrnimmt, bleibt jedoch weiterhin offen. Wie Siebert feststellt, lässt sich die Teilnahme an einem Seminar der Erwachsenenbildung „nicht linear auf ein Motiv zurückführen. Dieser Beteiligung liegen unterschiedliche endogene Erfahrungen und Erwartungen und exogene Anreize und Zwänge zugrunde“ (Siebert 2000: 61). Die Ursachen der (Nicht-)Teilnahme an einem Bildungsangebot sind ein „komplexes Geflecht unterschiedlicher, z.T. widersprüchlicher und unbewusster Bedürfnisse und Erwartungen, Anreize und Anforderungen, Hoffnungen und Befürchtungen, Primär- und Sekundärmotive“ (ebd.: 56). Das bringt uns zu der Annahme, dass es neben Personenmerkmalen und Kontextfaktoren weitere Faktoren gibt, die berücksichtigt werden sollten. Es bedeutet aber auch, dass die Ausrichtung eines Angebots der politischen Bildung auf 20-30-jährige Erwachsene, die einen Realschulabschluss haben, ledig sind, jenseits der deutschen eine weitere Staatsangehörigkeit besitzen und sich in einer Berufsausbildung befinden, nicht unbedingt dazu führen wird, dass diese Zielgruppe auch erreicht wird. Verbinden

wir dies mit dem Perspektivwechsel, dass Adressat*innen nicht das Problem, sondern prinzipiell handlungsfähige Individuen sind, für die passungsfähige Angebote entwickelt werden können, ergeben sich daraus zwei wichtige Erkenntnisse für die Praxis der politischen Bildung:

Erstens haben Akteur*innen der politischen Bildung zwar die Verantwortung, politische Bildungsangebote zu konzipieren und anzubieten, die die Heterogenität der Gesellschaft berücksichtigen. Sie müssen sich aber zugleich bewusst sein, dass dies allein noch nicht die Lösung für die Frage ist, wie ein möglichst breiter Teil der Bevölkerung erreicht werden kann. Was politische Bildner*innen zusätzlich im Bereich Konzeption, Methoden, Formate und Zugänge tun können, werden wir im Kapitel 3 aufgreifen.

Zweitens liefert die Adressat*innenorientierung keine Erklärungsansätze dafür, aufgrund welcher Barrieren und Hürden Menschen, die sich für die Teilnahme an einem Bildungsangebot entschieden haben, dies letztendlich doch nicht realisieren können. Und in welchem Spannungsverhältnis stehen diese Hürden und Barrieren zu Motivation und anderen Einflussfaktoren? Auch darauf werden wir in Kapitel 3 zurückkommen.

Darüber hinaus möchten wir noch einen grundsätzlich kritischen Blick auf die Konstruktion von Gruppen anhand von Differenzlinien werfen, wie sie die Adressat*innenorientierung vornimmt: Sind diese Differenzlinien aus einer pädagogischen Sicht für die Konzeption und Umsetzung von politischer Bildung gleichermaßen relevant bzw. können sie überhaupt übertragen werden? Zielgruppen sind aus einer Reihe von Eigenschaften konstruiert, die ihre Konstitution als Gruppe erst ermöglichen. Im Sinne einer diversitätssensiblen und inklusiven Perspektive ist es nötig zu schauen, welchen Mehrwert und welche Risiken das Festlegen von konkreten Differenzlinien hat. Konkreter würde dieses bedeuten, dass politisch Bildungsarbeitende sich Fragen stellt wie: „Was spricht für oder gegen eine politische Bildung für 20-30-jährige Erwachsene, die einen Realschulabschluss haben, ledig sind, jenseits der deutschen eine weitere Staatsangehörigkeit besitzen und sich in einer Berufsausbildung befinden?“ Oder: „Was spricht für oder gegen eine politische Bildung für Personen aus dem Milieu der bürgerlichen Mitte, die eine eigene oder familiäre Migration als Teil ihrer Identität verstehen oder unabhängig davon als Migrant*innen gelesen werden?“.

Die Adressat*innenforschung legt Faktoren fest, die einen Einfluss auf die Erwachsenenbildungsbeteiligung haben. Sie können nicht als Ursachen für eine (Nicht)Teilnahme verstanden werden, sondern nehmen lediglich einen Einfluss darauf. Des Weiteren ist es wichtig zu betonen, dass Untersuchungen zur (Weiter)Bildungsbeteiligung, vor allem seit 1990, primär arbeitsmarktmotiviert sind (vgl. Siebert 2004: 9–14). Diese Faktoren werden zugleich von der Adressat*innenorientierung übernommen und als Differenzlinien für die Bildung von Zielgruppen verwendet. Dieses alles führt dazu, dass aus einer pädagogischen, diversitätssensiblen und inklusiven Sicht die Übertragung solcher Differenzlinien auf die konzeptionelle Arbeit von Fall zu Fall kritisch hinterfragt werden sollte.

Die Adressat*innenorientierung hat zweifellos einen wichtigen Beitrag dazu geleistet, dass die Frage von Gleichheit bzw. Ungleichheit in der Erwachsenenbildung thematisiert wird. Im Kapitel 3 stellen wir einen möglichen Ansatz vor, wie wir damit im Sinne einer inklusiveren politischen Bildung weiter vorankommen können.

Teilnehmendenorientierung

Die Teilnehmendenorientierung ist ein wichtiges Prinzip der Erwachsenenbildung, das sich bis in die 1920er Jahre zurückverfolgen lässt (vgl. Luchte 2001: 11). In dieser Zeit der Weimarer Republik steht sie für eine Aufbruchstimmung in der Erwachsenenpädagogik und einen neuen Umgang mit Teilnehmenden (Tietgens 1983). Erwachsene Lernende werden als wesentliche Teile der neu zu gestaltenden Gesellschaft begriffen, auf deren individuelle Situation man stärker Bezug nehmen will. Ihre Hochzeit hat die Teilnehmendenorientierung erst in den 1980er Jahren, aber sie setzt sich bereits ab den 1960er Jahren in Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung verstärkt durch. Ein wesentlicher Motor dafür ist, dass Psychologie und Soziologie in dieser Zeit zu Bezugswissenschaften der Erwachsenenbildung werden und Erkenntnisse aus diesen Disziplinen zunehmend auf sie übertragen werden (Kempkes 1987). Damit unterscheidet sich die Teilnehmendenorientierung in ihrer Historie von der Adressat*innenorientierung und bildet dementsprechend auch andere Nuancen in ihrer Praxis aus.

Teilnehmendenorientierung bedeutet, sich

bei der Planung und Ausgestaltung der mikro- und makrodidaktischen Handlungsfelder an den Teilnehmenden, an ihren Bedürfnissen und Interessen zu orientieren. Siebert (2009) spricht von der Passung von Lehr- und Lernverhalten. Tietgens (1980) hebt die Antizipation und Partizipation im Lehr-/Lerngeschehen hervor. Hunt (1985) schreibt vom reading und flexing im Umgang mit Teilnehmer*innengruppen, wobei reading für das aufmerksame „Lesen" der Gruppe (z.B. bezüglich Gruppendynamik, Interessen) steht und flexing für das flexible Reagieren auf erkannte Anforderungen. Dabei spielen wechselseitige Adaptionsprozesse in der Lehr-/Lerninteraktion eine Rolle. Teilnehmendenorientierung beinhaltet auch die themenbezogene Reflexion der Lebensgeschichte und der Alltagssituation mit Blick auf Denk- und Handlungsoptionen. Das heißt der Stoff wird in Anknüpfung an Teilnehmer*innenerfahrungen behandelt.

Die Betonung liegt in der Teilnehmendenorientierung auf der Subjektivität der Lernenden und ihrer Bedürfnisse (vgl. Siebert 1985: 70). Sie beruht auf dem Gedanken, dass das lernende Subjekt – Adressat*in und Teilnehmer*in – mit seinen Voraussetzungen und Bedürfnissen im Mittelpunkt

aller Bildungsbemühungen steht und dass dies direkte Auswirkungen auf das didaktisch-methodische Handeln haben muss. Das bedeutet, dass die Inhalte so aufbereitet werden sollen, dass sie für die Teilnehmenden bearbeitbar und erlernbar sind. Auffällig ist, dass nach diesem Verständnis die Inhalte unberührt bleiben. Es geht es darum, „nicht den Lernstoff, sondern seine Bedeutung für die Teilnehmer*innen zum Angelpunkt didaktischer Planung zu machen“ (Bastian 1989: 89). Tietgens (1980) hingegen prägte eine andere Form der Teilnehmendenorientierung. Er bezog sie auch auf die Inhalte und grenzte sich von einem Verständnis ab, das sich hauptsächlich auf die Methoden konzentriert.

Doch wie sieht Teilnehmendenorientierung konkret in der Praxis aus? Teilnehmendenorientierung startet mit der inhaltlichen und didaktischen bzw. methodischen Planung eines Angebots (Tietgens 1980). Diese Planung soll gemeinsam von Planenden und Lehrenden (ggf. auch Lernenden) gestaltet werden. Die Lernbedürfnisse der Adressat*innen sollen einerseits bereits vor Beginn des Kurses in die Planung einbezogen, andererseits die Planung während des Kurses mit den Teilnehmenden diskutiert werden (Holm 2012: 11ff.).

Wie kann das erfolgen? Woher wissen die Planenden und Bildner*innen vor dem Kurs, was die Teilnehmenden brauchen? Tietgens formuliert dazu, dass die Erwachsenenbildung „antizipatorisch und partizipatorisch auf die Deutungsmuster und Relevanzstruktur ihrer Adressaten und ihrer Teilnehmer“ eingehen soll (Tietgens 1980: 177). Hier greift die Teilnehmendenorientierung auf Erkenntnisse der Adressat*innenforschung zurück und ergänzt diese manchmal durch das Einbeziehen von möglichen Teilnehmenden in die Planung. Durch Recherchen über die Lerngeschichten von Menschen werden Kriterien für die Stoffauswahl und die Rahmenbedingungen eines Bildungsangebots entwickelt, in dem Bewusstsein, dass die Bedarfe und Voraussetzungen der Teilnehmer*innen sich nicht vollständig vorwegnehmen lassen. Erkenntnisse aus der Adressat*innenforschung spielen hierfür auch eine Rolle. „Teilnehmerorientierung zielt letztlich auf individualisierende Bildungsarbeit, für die Adressaten- und Zielgruppenforschung Orientierung liefert, indem sie typische Muster von Bildungsmotiven und -interessen bündelt.“ (Bremer 2007: 31) Die so verstandene Teilnehmendenorientierung ist eine Auseinandersetzung mit den Teilnehmenden, die während des

Kurses stattfindet. Sie setzt deshalb an der Planung an und entwickelt sich im Kursverlauf weiter, indem Ziele, Inhalte und Methoden mit den Teilnehmenden diskutiert werden. Die Partizipation der Teilnehmenden wird zum zentralen Aspekt der Teilnehmendenorientierung. Sie basiert auf Gesprächen mit Teilnehmenden über Erwartungen, Verwendungssituationen oder auch Ängste, und daraus resultierenden Vereinbarungen über die Gestaltung und Ziele von Lehr-/Lernsituationen (Siebert 1980: 126 - 128). Teilnehmendenorientierung „versteht sich dann nicht als einmalige Lernzieldiskussion, sondern als ein Veranstaltungen durchlaufendes didaktisch-methodisches Prinzip“ (Holm 2012: 6). So werden regelmäßige Plattformen zum Austausch über den Seminarverlauf unabdingbar, z.B. Tagesauswertungen, Zwischenbilanzen und Erwartungsklärungen (Tietgens 1980). Der Anspruch einer partizipativen Entscheidung über Inhalte, Ziele, Erarbeitungsformen und Methoden von Bildungsangeboten prägt wesentlich bereits die Konzeption und Planung. Das bedeutet, dass offene konzeptionelle Strukturen oder auch die Konzeption in Alternativen nötig sind, welche wiederum erst im Prozess mit den Teilnehmenden eine bestimmte Form annehmen (Holm 2012: 5).

Doch inwiefern kann Teilnehmendenpartizipation zu den Inhalten, Zielen und Methoden in einem Bildungsangebot ermöglicht werden? Vertreter*innen und Kritiker*innen erklären, dass Teilnehmende nicht immer in der Lage sind, Entscheidungen auf dieser Ebene zu treffen. Das liegt einerseits daran, dass Teilnehmende die inhaltliche Vielschichtigkeit eines Themas vor einem Kurs oft noch nicht überblicken können, schließlich melden sie sich an, um durch den Kurs etwas darüber zu erfahren. Insofern ist es ihnen nur eingeschränkt möglich, vor der Aneignung dieser Inhalte über die Stoffauswahl zu entscheiden. Andererseits sind sie oft affektiv und kognitiv kaum in der Lage, didaktische Vorschläge zu machen, weil sie zum Beispiel wenig Erfahrung mit Erwachsenenbildung haben. Darüber hinaus stellt diese Herangehensweise hohe Anforderungen an die Partizipationsbereitschaft bzw. -befähigung der Teilnehmenden. Dazu hebt Holm hervor, dass die „Fähigkeiten und Bereitschaften zur Teilnehmerorientierung auf Seiten der Lernenden nicht unabhängig von individuellen Sozialisationserfahrungen in den Blick genommen werden können. So zeigt sich aufgrund ausgebildeter Gewohnheiten teilweise eine nur bedingte Partizipationsbe-

reitschaft der Teilnehmenden“ (Holm 2012: 14).

Schwerer wiegt aber, dass die Teilnehmenden eines Bildungsangebots für die Erweiterung ihrer Kenntnisse und ihrer Lerngewohnheiten Unterstützung erwarten dürfen. Man darf ihnen deshalb keine didaktischen oder methodischen Entscheidungen abverlangen, mit denen sie überfordert wären (vgl. Iller 2011, Tietgens 1980, Holm 2012, u.a). Laut Holm zeigt die Praxis, dass Teilnehmende relativ fest vorgegebene Strukturen wünschen, die dem Prinzip der Teilnehmendenorientierung durchaus zuwiderlaufen (Holm 2012: 14). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage: Kann es teilnehmer*innenorientiert sein, die Partizipation von Teilnehmenden einzufordern, die nicht eigenaktiv sein wollen? Oder wäre dies eine didaktische Entscheidung gegen den Teilnehmer*innenwillen? Holm (ebd.) vertritt hierzu, dass die Ermutigung zur Partizipation bzw. der auch provokante Umgang mit Partizipationsverweigerung zentral sind. Dafür ist es notwendig, Partizipation erfahrbar zu machen, aber auch Raum für deren Reflexion zu geben. Das erfordert entsprechende Methodenkompetenz seitens der politischen Bildner*innen.

Damit verbunden ist die Frage, inwiefern methodische Entscheidungen getroffen werden

können, die den Wünschen der Teilnehmenden widersprechen (vgl. Siebert 2009). Werner Schneider (1980: 53) merkt dazu schon in der frühen Diskussion an, dass Erwachsenenbildung über die Bedürfnisse und Interessen der Teilnehmer*innen hinausgeht und teilweise auch gegensteuert. Tietgens führt zu diesen beiden Kernaspekten, Partizipation und Subjektivismus, aus, dass Teilnehmendenorientierung zwar auf der Orientierung an den jeweiligen Deutungsmustern der Teilnehmenden beruht (Tietgens 1980: 208), damit aber „keine besinnungslose Anpassung an geäußerte Wünsche zum Inhalt oder zu den Verfahrensweisen" (ebd.: 182) gemeint ist, sondern vielmehr eine Aufklärung der Teilnehmenden über ihre eigenen Deutungsmuster. Tietgens (1980) begründet diesen Fokus, in Anlehnung an Dybowski und Thomssen (1976 in Iller 2011: 191), indem er erklärt, dass Deutungsmuster die Lernfähigkeit einschränken, da immer aus einer bestimmten Perspektive wahrgenommen wird und damit andere Perspektiven auf die Welt übersehen werden. Daher ist ein Infragestellen des den Deutungsmustern zugrundeliegenden Erfahrungswissens nötig, um sich Neuem öffnen zu können und selbstbestimmtes Lernen überhaupt erst zu ermöglichen. Somit werden die Öffnung

der Perspektiven und die Horizonterweiterung zu einer zentralen Aufgabe im Lerngeschehen – und damit verbunden die Überwindung von Lernwiderständen und Ängsten. Dieser Prozess „der allmählichen Umdeutung“ (ebd.) wird durch professionelle „Gegensteuerung“ (ebd.: 219) katalysiert. Insofern „kann die Aufklärung über Deutungsmuster geradezu als das Ziel der Erwachsenenbildung bezeichnet werden“ (ebd.).

Für diese Auseinandersetzungen benötigen die Teilnehmenden nach Tietgens professionelle pädagogische Unterstützung und eine Steuerung des Lernprozesses durch einen politischen Bildner bzw. einer politischen Bildnerin. Die reine Selbststeuerung der Lernenden lehnt er ab, da er darin die Gefahr der „Sackgasse der Selbstbestätigung“ (Tietgens 1980: 180) sieht. Zum teilnehmer*innenorientierten Führungsstil gehören nach Tietgens Haltungen und Fähigkeiten wie Empathie, aktive Gesprächsführung, Moderation und Konfliktarbeit (Luchte 2001: 72). Auch hier wird also, wie schon oben, große Kompetenz von den politischen Bildner*innen erwartet.

Die Teilnehmendenorientierung durch die Brille einer diversitätssensiblen und inklusiven politischen Bildung

Die Teilnehmendenorientierung geht der Frage nach, wie die Lernbedürfnisse der Teilnehmenden in die Planung und Durchführung von Erwachsenenbildung einbezogen und die Voraussetzungen und Lernkapazitäten der Teilnehmenden berücksichtigt werden können. Sie setzt somit ein neues Ziel in Konzeption und Umsetzung von politischer Bildung in den Fokus: die Herstellung einer Passung zwischen Lehr- und Lernverhalten sowie zwischen Angebot und Teilnehmenden. Dieses Ziel ist seitdem nicht mehr aus der Praxis der politischen Bildung wegzudenken und ganz im Sinne einer diversitätssensiblen und inklusiven politischen Bildung.

Ein weiteres großes Verdienst der Teilnehmendenorientierung besteht darin, die Auseinandersetzung mit den Teilnehmenden für das Erreichen dieser Passung in den Mittelpunkt gerückt zu haben. Mit Blick auf Personen, die bisher nicht oder kaum von politischer Bildung erreicht wurden, bedeutet das jedoch, dass weitere Maßnahmen in Betracht gezogen werden müssen, damit auch sie von ihren Angeboten Gebrauch machen

können. Es verweist gleichzeitig auf die Notwendigkeit, mehr über diese Menschen zu erfahren. Dabei ist aus einer diversitätssensiblen und inklusiven Perspektive zu beachten, wie und von wem diese Informationen eingeholt werden.

Auch zeigte sich, dass Teilnehmendenorientierung nicht voraussetzungslos ist. Sie kann im Gegenteil nur gelingen, wenn die Teilnehmenden bestimmte Fähigkeiten mitbringen oder entwickeln. Dafür müssen verschiedene Hürden überwunden werden, die die Partizipation der Teilnehmenden zu Inhalten, Zielen und Methoden erschweren oder gar verhindern können. In diesen Anforderungen steckt eine hohe Erwartungshaltung gegenüber den politischen Bildner*innen und es stellt sich die Frage, nach welchen Kriterien mensch ihr gerecht werden kann. Eine rassismuskritische, diversitätssensible und inklusive politische Bildung verlangt aus unserer Sicht eine zusätzliche, über diese Anforderungen noch hinausreichende Vorarbeit in der Konzeption eines Angebots. Darauf gehen wir im nächsten Unterkapitel ein.

Zielgruppenorientierung – zur Entstehung von schwer erreichbaren Zielgruppen

In der Erwachsenenbildung gibt es seit den 1970er Jahren eine starke Ausrichtung auf bestimmte Zielgruppen. Es ging damals darum aufzuzeigen, dass es Gruppen von Menschen gab, die von Bildungsangeboten nicht erreicht wurden, weil ihre Bedarfe nicht berücksichtigt wurden und die darüber hinaus Benachteiligung erfuhren. Die Forderung nach Bildungsbeteiligung solcherart benachteiligter Menschen ging von der Idee aus, dass Benachteiligung durch Bildung vermindert bzw. präventiv gegen Benachteiligung wirksam werden kann. Gleichzeitig war sie mit der Forderung nach Chancengleichheit verbunden, die unter demokratisch-emanzipatorischen Gesichtspunkten erreichen wollte, dass Individuen aktiv an der Gestaltung und Entwicklung der Gesellschaft teilnehmen können. Unter sozialen Gesichtspunkten verfolgte sie das Ziel, gesellschaftliche Ausgrenzung zu reduzieren bzw. zu vermeiden und so zum sozialen Frieden beizutragen (Brüning 2001: 23).

Zielgruppenorientierung wurde in der Ära der

Bildungsreformen der 1970er Jahre als Möglichkeit gesehen, die Qualität der Erwachsenenbildung zu verbessern (vgl. Mader & Weymann 1979: 347 zit. in von Hippel & Tippel 2011: 808). Die Hinwendung zu (bildungs-)benachteiligten Bevölkerungsgruppen brachte zunächst strukturelle Veränderungen: Die Öffnung und öffentliche Finanzierung von Bildungsangeboten für benachteiligte Gruppen, die Schaffung von Freistellungsmöglichkeiten für Bildung, die Einrichtung von Beratungsstellen u.v.m. Ab Mitte der 1970er Jahre wurde dann, wie wir weiter oben aufgezeigt haben, vor allem die Lehr-Lern-Situation zum Gegenstand von Veränderungsbestrebungen. Es ging nun um die Verbesserung des Verhältnisses zwischen Lehrenden und Lernenden, die Partizipation der Lernenden in den Planungs- und Entscheidungsprozessen der Bildungseinrichtung und die Antizipation der Bedürfnisse der Lernenden bei der inhaltlichen und methodischen Gestaltung von (Erwachsenen-) Bildung.

Mit dem bildungs- und sozialpolitisch begründeten Zielgruppenansatz sollten vorrangig diejenigen Gruppen von Erwachsenen angesprochen werden, die aus strukturellen oder persönlichen Gründen nicht an Bildungsangeboten teilnah-

men bzw. ausgegrenzt wurden. Dieser Personenkreis hat sich in den vergangenen Jahrzehnten ausdifferenziert, so dass aktuell vor allem ältere Arbeitnehmer*innen, Arbeitslose, Menschen mit Behinderung, Frauen und Männer in der aktiven Elternzeit, Geringqualifizierte, Migrant*innen und Straffällige im Fokus der Zielgruppenarbeit stehen (Iller 2011: 189f). Diese Zielgruppen haben laut Erhebungen auch einen eher geringen Kontakt mit politischer Bildung. Werfen wir einen näheren Blick auf die Migrant*innen, die verschiedentlich zu den schwer erreichbaren Zielgruppen gerechnet werden, ergibt sich ein widersprüchliches Bild zur Frage ihrer Beteiligung an Angeboten der politischen Bildung. Während es Studien gibt, die besagen, dass Menschen mit Migrationserfahrung weniger an Angeboten der politischen Bildung teilnehmen, kommen andere zu dem Schluss, dass die Teilnahme von Menschen mit Migrationserfahrung prozentual zu ihrem Gesamtbevölkerungsanteil höher ist als die von Menschen ohne Migrationserfahrung (vgl. Behrens & Motte 2006; Besand et al. 2013; Detjen 2007; Rosenbladt & Bilger 2011; Fitz et al. 2006). Dies mag damit zusammenhängen, dass politische Bildung und Migrant*innen in den jeweiligen Studien unterschiedlich definiert

wurden. Wichtiger ist aus unserer Sicht, dass die existierende Heterogenität innerhalb der Gruppe der Migrant*innen mehr beachtet werden muss. Damit dürfte es schwerfallen, verallgemeinernde Aussagen über ihre (Nicht)Teilnahme an Angeboten der politischen Bildung zu treffen.

In den 80er Jahren wurde mit dem Fortschreiten der Fachdebatten zwischen Adressat*innenorientierung, Teilnehmendenorientierung und Zielgruppenorientierung unterschieden. Seither wird von Zielgruppenorientierung im engeren Sinne nur noch dann gesprochen, wenn es um die bildungspolitisch motivierte Planung und Durchführung von Bildungsprogrammen mit bildungsbenachteiligten Lernenden geht. In Abgrenzung dazu meint Adressat*innenorientierung eine Differenzierung in der Planung, Werbung, Programmgestaltung etc. nach unterschiedlichen Teilgruppen der Bevölkerung, z.B. nach Alter, sozialem Milieu, Beruf oder Ähnlichem, ohne dass damit zugleich eine Benachteiligung konstatiert und deren Beseitigung durch Bildungsarbeit angestrebt wäre. Zielgruppenarbeit strebt also Inklusion durch Bildung an. Dabei zielt sie wie die Teilnehmendenorientierung nach der Passung zwischen Angebot und Teilnehmenden. Doch

„während Teilnehmerorientierung im engeren Sinne erst stattfinden kann, wenn Menschen sich für eine Teilnahme entschieden haben und in Kontakt mit der Bildungseinrichtung treten, setzt die Adressaten- und Zielgruppenorientierung vorher an und trägt dazu bei, die Lernbedürfnisse der potentiellen Teilnehmer*innen noch stärker in die Planung einfließen zu lassen“ (Iller 2011: 189).

Zielgruppenorientierte Angebote haben in den vergangenen Jahrzehnten dazu beigetragen, dass sich das Bild von Bevölkerungsgruppen gewandelt hat. So lieferten sie z.B. den „Beleg“ für die Bildungsfähigkeit von Erwachsenen mit geistiger Behinderung (Dönges & Köhler 2015: 88). Zielgruppenorientierung hat auch dazu beigetragen, dass bestimmte Gruppen, z. B. Menschen mit Behinderungen, überhaupt als Zielgruppe wahrgenommen wurden. Ökonomisch und bildungsmäßig unterprivilegierte und folglich sozial randständige Minoritäten sollten über emanzipatorisch angelegte Bildungsmaßnahmen Einfluss auf die gesellschaftlichen Bedingungen der eigenen Lebensführung gewinnen (Schäffter 2014: 5f.) und wurden so zu potenziellen Subjekten gesellschaftspolitischer Transformation. Dass sich die Eigenschaften, die Gruppen zugeschrieben wurden, in diesem Pro-

zess nicht nur zum Positiven gewandelt haben, greifen wir weiter unten auf. An dieser Stelle möchten wir uns erst dem Ansatz als solches zuwenden.

Die Zielgruppenorientierung hat das Ziel, eine Passung zwischen Bildungsangebot und Teilnehmenden herzustellen. Dafür legt sie einen Schwerpunkt auf die Planung und dadurch auch auf die konzeptionelle und methodische Ebene. In ihr geht es darum, Zielgruppen zu erfassen, zu beschreiben und dies als Grundlage für die Konzeption des politischen Bildungsangebots zu nutzen. Anders als in der Teilnehmer*innenorientierung finden sich hier jedoch keine pädagogischen Leitlinien oder Kriterien für das Festlegen von Differenzlinien, um die erwähnte Passung herzustellen. Die Zielgruppenbeschreibungen sind einerseits aus der Zielgruppenforschung und andererseits aus der Praxisarbeit herausentstanden.

Teilnehmer*innen- und Zielgruppenorientierung können als in einem Spannungsfeld stehend gesehen werden, da Zielgruppenorientierung sich an soziale Gruppen und deren Interessen richtet, während Teilnehmendenorientierung auf individuelle Lerninteressen und -bedarfe eingehen will (vgl. Siebert 2000: 95). Sie nehmen also unter-

schiedliche Perspektiven ein: Einerseits die Orientierung an der Gruppe und andererseits die Orientierung an individualisierender Bildungsarbeit. Sie können jedoch auch als einander ergänzende Prozesse gesehen werden, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten stattfinden.

Dieses Spannungsverhältnis wurde zur Grundlage einer wichtigen Weiterentwicklung der Zielgruppenorientierung, in der sie sich aus einer zuvor vorherrschenden Defizitorientierung lösen konnte. „Während früher Zielgruppenorientierung die Ansprache von Problem- oder Randgruppen und damit Defizite fokussierte, ist heute allgemein eine Adressaten- und Teilnehmerorientierung intendiert. Dem liegt die Erkenntnis zugrunde, dass alle sozialen Gruppen – Bildungsaktive wie Bildungsferne – spezifische Erwartungen an Weiterbildung haben und dementsprechend unterschiedlich angesprochen werden müssen." (von Hippel & Tippelt 2011: 806) Diese Defizitorientierung war eine Folge der Zielgruppenbildung anhand des Kriteriums Benachteiligung. Personen, die diesen Gruppen zugeordnet wurden, wurden so negative Eigenschaften – Defizite – zugeschrieben. Demgegenüber möchten wir mit Tippelt und Hippel die Wichtigkeit dessen betonen, sich so

weit wie möglich an einer individualisierenden Bildungsarbeit zu orientieren. Und trotzdem benachteiligte Gruppen zu erreichen, die bisher von Angeboten der politischen Bildung zu wenig erreicht worden sind.

Zielgruppenorientierung durch die Brille einer diversitätssensiblen und inklusiven politischen Bildung

Die Zielgruppenorientierung hat wichtige Impulse gesetzt, indem sie Gruppen in den Mittelpunkt ihrer Bemühungen rückte, die bislang von den Angeboten der (politischen) Erwachsenenbildung zu wenig erreicht oder auch strukturell ausgeschlossen wurden. Gleichzeitig bestehen aus einer migrantischen, diversitätssensiblen, rassismuskritischen und inklusiven Perspektive in Teilen der Zielgruppenorientierung Problematiken, die wir hier aufzeigen und unsere Leser*innen zur Auseinandersetzung damit einladen wollen. Die Auseinandersetzung damit hat uns dazu geführt, neue Wege zu suchen und zu finden.

Die Erkenntnis, dass nicht alle Menschen gleich sind, stellt politische Bildner*innen vor die Herausforderung, Menschen zu vergleichen, Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu benen-

nen und diese zu strukturieren, um passfähige Bildungsangebote gestalten zu können. Dadurch werden Gruppen von Menschen mit dazugehörigen Eigenschaften gebildet. Das kann oder muss aus einer diversitätssensiblen Perspektive kritisch betrachtet werden, zumal wenn diese zugeschriebenen Eigenschaften durch die Orientierung an Benachteiligung defizitorientiert sind. Denn das heißt, dass durch die Zielgruppenbeschreibungen festgeschrieben wird, dass diesen Gruppen von Menschen im Vergleich zur "Norm" etwas fehlt. Menschen, die sich zu dieser Gruppe zugehörig fühlen oder als Teil dieser Gruppe gelesen werden, bekommen somit einen Stempel des Mangels aufgedrückt, ihnen fehlt es z.B. an Bildung, an Sprachkenntnissen, an kognitiven oder körperlichen Fähigkeiten. Das zieht Konsequenzen auf unterschiedlichen Ebenen nach sich.

Zum einen rücken andere Aspekte in den Hintergrund, die diese Individuen oder Gruppen ausmachen. Ihre Erfahrungen, Kompetenzen und Potenziale sowie ihre Bewältigungsstrategien im Umgang mit ihrer Lebenssituation bleiben außerhalb der Wahrnehmung, werden nicht anerkannt und nicht wertgeschätzt. Zum anderen besteht die Gefahr, die zugrundeliegenden individuellen

wie gesellschaftlichen Problemlagen außer Acht zu lassen, sodass sich die Defizitsicht auf die Person verfestigen kann (vgl. Brünning 2001: 8ff). Der Blick auf die Gruppe blendet den sozialen Kontext aus, in dem jede*r lebt und der die individuellen Gestaltungsmöglichkeiten des Lebens beeinflusst, erweiternd wie auch einschränkend.

Außerdem werden diese defizitorientierten Zielgruppenbeschreibungen bewusst und unbewusst sowohl an die Allgemeinheit als auch an die Zielgruppe selbst herangetragen. Das hat Folgen für die Selbstwahrnehmung, also dafür, wie die Gruppe sich selbst wahrnimmt und dafür, wie Individuen sich wahrnehmen, die sich dieser Gruppe zugehörig fühlen oder als Teil von ihr gelesen werden. Entspricht zum Beispiel die von außen vorgenommene „objektive“ Zuschreibung „benachteiligt“ nicht dem subjektiven Gefühl des/r so Bezeichneten, kann dies zu inneren Konflikten und letztlich dazu führen, dass der Widerspruch dahingehend „aufgelöst“ wird, dass erstere zu letzterem wird. Als weitere Folge können dadurch

Das Festlegen von Eigenschaften für eine Zielgruppe kann dazu führen, dass Heterogenität und Wandel innerhalb dieser Gruppe kaum oder gar nicht erfasst werden können.

Heterogenität und Wandel innerhalb dieser Gruppe kaum oder gar nicht erfasst werden. Die Zuschreibung von Benachteiligungen kann quasi an der Zielgruppe „kleben“ bleiben, auch wenn gewisse reale Benachteiligungen überwunden werden sollten. In der Zielgruppe der Migrant*innen beispielsweise können sich die Menschen und ihre Lebensumstände verändern, ohne dass sie damit ihr Zugehörigkeitsgefühl und ihr Migrant*in sein als Teil ihrer Identität verändern wollen. Durch die Zuschreibung von gewissen Benachteiligungen könnte aber die Idee aufkommen, dass diese gar nicht überwunden werden können oder nur um den Preis, damit die Zugehörigkeit zu dieser Gruppe zu gefährden. Gleichzeitig kann genau das Gegenteilige passieren: dass trotz Veränderungen die ungewollte Einordnung in eine Gruppe bestehen bleibt.

All dies hat aber auch Konsequenzen dafür, wie die Allgemeinheit eine Gruppe wahrnimmt, also auf die sogenannte Fremdwahrnehmung. Es führt unter anderem oft dazu, dass diese Gruppen in ihrer Vielfalt bzw. Heterogenität weniger gesehen werden. Sie werden eher als etwas Statisches und Homogenes wahrgenommen. Wenn wir dann noch berücksichtigen, dass in der Praxis die Be-

schreibung von Zielgruppen meist defizitorientiert erfolgte, dann kann Zielgruppenorientierung zur Stereotypisierung, Stigmatisierung oder zum Othering führen oder es verstärken. Othering bedeutet, dass eine Gruppe oder eine Person sich von einer anderen Gruppe abgrenzt, indem sie diese als andersartig und fremd beschreibt.

Defizitorientierte Zielgruppenbeschreibungen und Otheringprozesse sind also im Sinne einer rassismuskritischen politischen Bildung problematisch. Wenn wir Rassismus mit Auma als „eingeschliffenes Wahrnehmungsfiltern" begreifen, das „unsere Wahrnehmung, unsere Deutung und unsere Verarbeitung von sozialen Informationen lenkt und unser Handeln beeinflusst" (Auma 2018: 2), bedarf es großer Umsicht und Reflexion, um solche Zuschreibungen von Andersartigkeit und damit Grundlagen für Rassismus und Diskriminierung nicht zu reproduzieren. Denn „diese Filter bestimmen, wie wir soziale Gehalte einschätzen oder Situationen bewerten, wie wir auf zwischenmenschlicher Ebene agieren oder welche kollektiven Bezugnahmen für uns von Bedeutung sind. Rassismus beeinflusst und strukturiert diese Filter, denn er beruht auf sozial erlerntem und immer wieder neu hergestelltem Wissen über ge-

sellschaftliche Gruppen und deren Angehörige. Ob diese Gruppen tatsächlich existieren, ist nicht relevant. Es geht vielmehr darum, sie eindeutig voneinander unterscheidbar zu machen, das heißt eine Differenz zu etablieren und aufrechtzuerhalten." (Auma 2018: 2) Da wir als politische Bildner*innen Differenz herstellen bzw. aufrechterhalten, ist es unabdingbar, dass diese Differenz dazu dient, eine Passung zwischen Angebot und Teilnehmenden herzustellen.

Die defizitorientierten Differenzlinien der Zielgruppenorientierung produzieren also ein Dilemma: Indem sie Unterschiede definieren, um sie als Grundlage für Bildungsangebote zu nutzen, betonen und verfestigen sie sie tendenziell - und dadurch zugleich die Benachteiligung und Ausgrenzung, der sie doch entgegenwirken wollen. Durch Aufzählung konkreter marginalisierter Gruppen, die z. B. emanzipiert oder empowert werden sollen, verfängt sich Zielgruppenorientierung in dem Widerspruch, durch den Hinweis auf die Benachteiligung einer Gruppe das Bild dieser Gruppe zugleich zu rekonstruieren und zu verfestigen.

Wenn wir als politische Bildner*innen Differenz herstellen bzw. aufrechterhalten, bleibt dies aber nicht in der Sphäre der politischen Bildung,

sondern verbreitet sich darüber hinaus. Im Fall der Zielgruppe der Migrant*innen, aber nicht nur hier, können wir sehen, dass diese Konstruktion beileibe nicht nur in der politischen Bildung oder in der Wissenschaft, sondern auch in vielen anderen Sphären wie beispielweise gesellschaftspolitischen Debatten zu finden ist. Damit sind Anerkennungs- oder Ausgrenzungsprozesse von Migrant*innen als Akteur*innen in vielen Bereichen verbunden.

Doch wie schafft man es, die Eigenschaften und Bedarfe der eigenen Zielgruppe zu berücksichtigen, ohne in die hier beschriebenen Problematiken zu verfallen? Wie kann eine politische Bildung aussehen, die einerseits in der Lage ist, neue Personengruppen anzusprechen und sich andererseits nicht an der Reproduktion defizitorientierter Zuschreibungskategorien beteiligt?

Aus der bisherigen Auseinandersetzung können wir bereits einige Anforderungen an unsere politische Bildung in Bezug auf Adressat*innen und Zielgruppen sowie die entsprechende konzeptionelle und methodische Arbeit zusammenfassen:

Angebote der politischen Bildung müssen eine möglichst hohe Passung zwischen Angebot

und Teilnehmenden aufweisen. Dies verlangt, der konzeptionellen Phase genug Raum zu geben, um sowohl eine tiefgründige Auseinandersetzung mit den Adressat*innen zu ermöglichen als auch konzeptionell und methodisch entsprechend vorgehen zu können.

Wenn es um die tiefgründige Auseinandersetzung mit den Adressat*innen geht, sollen Differenzlinien, anhand derer die Zielgruppe gebildet wird,

- relevant sein, um eine Passung zwischen Angebot und Adressat*innen herzustellen.
- möglichst kein Potenzial für Othering besitzen.
- möglichst nicht an Trennlinien gekoppelt sein, anhand derer Differenzen etabliert und aufrechterhalten werden, die zu Diskriminierung führen.
- möglichst keinen Widerspruch zwischen Fremd- und Selbstwahrnehmung beinhalten oder produzieren.
- sich möglichst von einer Defizitorientierung abgrenzen.

Wie dies gelingen kann und was dabei zu be-

rücksichtigen ist, bildet den Schwerpunkt des nächsten Kapitels.

Ein Ansatz inklusiver und diversitätssensibler politischer Bildung

Wir verstehen Inklusion als „einen in allen gesellschaftlichen Teilbereichen vernetzt verlaufenden Wandlungsprozess, der darauf abzielt, jedem Menschen in allen gesellschaftlichen Lebensbereichen – auf Grundlage seiner individuellen Bedarfe – Zugang, Teilhabe und Selbstbestimmung zu ermöglichen“ (Besand & Jugel 2015a: 45). Grundlage einer so verstandenen Inklusion ist, dass die Andersartigkeit von Menschen einerseits als Regel und Normalität, andererseits als flexibel und wandelbar betrachtet wird. Wenn wir mit diesem Inklusionsbegriff auf unser Verständnis von politischer Bildung schauen, entdecken wir große Schnittmengen. Denn es geht uns um nichts weniger als darum, mit politischer Bildung alle Menschen zu erreichen (vgl. Sander 2003: 14 ff.; Schiele

2009, S. 349 ff.) und politische Teilhabe für alle zu fördern. Politische Bildung ist in unserem Verständnis also nicht getrennt von Inklusion zu denken, weshalb wir von inklusiver politischer Bildung sprechen.

Wir haben gesehen, dass das Miteinander und die Teilhabe am Politischen von der Gestaltungsmacht lebt, die die Mitglieder eines Gemeinwesens über ihr eigenes Leben sowie Gegenwart und Zukunft des Gemeinwesens ausüben können. Das bedeutet, dass es für inklusive politische Bildung einer neuen Diversitätsperspektive in der politischen Bildung bedarf, die die Heterogenität der Gesellschaft in einer sinnvollen Art und Weise berücksichtigt. In ihr ist zentral, dass die Verantwortung für Zugang zu und Teilnahme an Angeboten der politischen Bildung bei den politisch Bildungsarbeitenden liegt. Diese müssen unterschiedliche Ebenen berücksichtigen, die Zugang und Teilnahme ermöglichen. Für die nähere Betrachtung dieser Ebenen möchten wir uns auf die Schwerpunkte dieser Publikation konzentrieren: (i) Adressat*innen und Zielgruppen, (ii) die dazugehörige konzeptionelle und methodische Arbeit und (iii) Formate und Zugänge. Wir möchten unsere Erkenntnisse als einen möglichen Lösungsan-

satz vorstellen, durch den Diversität, verstanden als bewusster Umgang mit gesellschaftlicher und individueller Vielfalt, in diese Ebenen politischer Bildung integriert werden kann.

Dafür beziehen wir nicht nur Elemente aus den bisher thematisierten Fragen und Erkenntnissen, sondern auch Aspekte einer weiteren wichtigen Debatte, der um inklusive politische Bildung (vgl. Besand et al. 2013, Besand & Jugel 2015a, 2015b, Hölzel & Jahr 2019, Jugel et al. 2020 u.a.) ein. Daraus entsteht zusammen mit unseren Erkenntnissen und Überlegungen ein eigener erster Ansatz inklusiver und diversitätssensibler politischer Bildung. Unser Ansatz beinhaltet (noch) keine abschließenden Antworten auf alle in dieser Publikation aufgeworfenen Fragen, sondern versteht sich als unser Grundstein für die Konzeption und Umsetzung von politischer Bildung. Wir möchten Wege eröffnen, wie die Diversität der Gesellschaft sich in der politischen Bildung nicht nur als Idee, sondern auch als Querschnittsaufgabe widerspiegeln kann. Damit dies gelingt, braucht es ein vielfältigeres und mit Blick auf Themen, Formate, Orte und Zugänge diverseres Spektrum an Angeboten zur politischen Bildung, durch das neue und andere Menschen für die politische Bildung gewonnen

werden können.

Eine Frage, die uns im Projektverlauf und in dieser Publikation begleitet hat, ist die nach den Kriterien bzw. Differenzlinien für die Zielgruppenbildung, damit eine Passung zwischen Angebot und Teilnehmenden entstehen kann. Wir greifen noch einmal unser Beispiel der 20-30-jährigen Erwachsenen, die einen Realschulabschluss haben, ledig sind, jenseits der deutschen eine weitere Staatsangehörigkeit besitzen und sich in einer Berufsausbildung befinden, auf. Was spricht für oder gegen eine politische Bildung entlang dieser Kriterien? Sind das Trennlinien, die eine Passung ermöglichen werden? Was würden wir ganz konkret anders machen, wenn wir berücksichtigen, dass unsere Teilnehmenden jenseits der deutschen eine weitere Staatsangehörigkeit besitzen?

In einer inklusiven Perspektive soll es um die Überwin¬dung von Ausschlussmechanismen bzw. gruppenspezifischer Dilemmata, wie sie im letzten Kapitel thematisiert wurden, gehen. Das bedeutet, dass die Subjekt-Reichweite von Inklu¬sion grundsätzlich alle Menschen mit Zugangs-, Teilhabe- und Selbstbe¬stimmungserschwernissen erfassen muss. Inklusive politische Bildung steht daher vor der Herausforderung, Angebote für

eine sehr heterogenen Gruppe von Menschen zu konzipieren. Sie steht außerdem vor der Frage, wie diese Erschwernisse erfasst werden können und welche weiteren Kriterien zu berücksichtigen sind, um eine Passung zwischen Angebot und Teilnehmenden zu erreichen.

Wir stehen also wieder vor der Frage der Differenzkategorien und es scheint, als brauchten wir eine andere Perspektive auf Differenz als bisher. Die von Besand und Jugel vorgenommene Unterscheidung zwischen Zuschreibungslinien und Differenzlinien erscheint uns dafür aufschlussreich (2015b: 99ff).

Von Zuschreibungslinien und Differenzlinien

Bislang wurden im Kontext von politischer Bildung für schwer erreichbare Zielgruppen oft Differenzkategorien genutzt, die nicht in der Lage waren, Hindernisse abzubauen und die uns wenig Informationen darüber lieferten, wie diese konzeptionell-methodisch oder mit Blick auf Formate und Zugänge Berücksichtigung finden sollen. Besand und Jugel sprechen in diesem Fall von einer Zuschreibungslinie: „Die Zuschreibungslinie »Mi-

grationshintergrund« ist ein Beispiel für eine Zuschreibung, die durch einen Vergleich entsteht, aber keine Eigenschaft ist, die per se zum Ausschluss führt. Dass ein Teil der Menschen dieser Gruppe Schwierigkeiten hat, an politischer Bildung teilzuhaben, liegt nämlich nicht am Merkmal Migrationshintergrund selbst – es gibt Menschen mit Migrationshintergrund, die problemlos Zugang finden – sondern beispielsweise daran, dass bestehende Angebote der politischen Bildung nicht passfähig zu der Kommunikation oder kulturell geprägte Lebensweise einiger Menschen mit Migrationshintergrund sind“ (Besand & Jugel 2015b: 106). Eine Zuschreibungslinie ist also eine von außen einer Gruppe zugeschriebene Linie, die wenig Aufschluss darüber gibt, was bei einem Angebot beachtet werden soll.

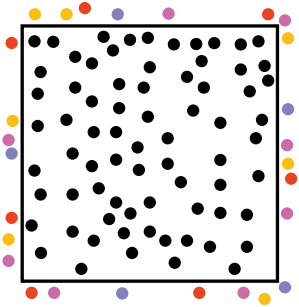
Daraus können wir schlussfolgern: Bevor wir ein Kriterium zur Zielgruppenbildung festlegen, sollten wir es daraufhin überprüfen, ob es sich dabei wirklich um eine hilfreiche Differenzlinie und nicht etwa um eine Zuschreibungslinie handelt. In einer inklusiven und diversitätssensiblen politischen Bildung muss es darum gehen, nur dann eine Differenz zu definieren, wenn diese konzeptionell-methodisch oder bezüglich Forma-

ten und Zugängen nötig und hilfreich ist – wenn also das Wie dadurch Veränderung erfährt. Die Unterscheidung zwischen Differenzlinien und Zuschreibungslinien eröffnet uns ein geschärftes Verständnis von Differenzlinien. Sie ermöglicht es, uns von alten Zielgruppenbeschreibungen zu trennen und Trennlinien, die uns nicht mehr sinnvoll erscheinen, in einem Raum jenseits unserer Bildungsarbeit abzulegen.

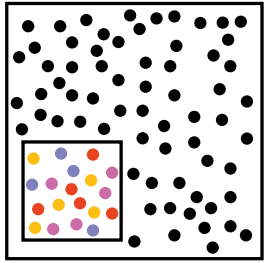
Besand und Jugel (2015b) zeigen aber auch eine aufschlussreiche Unterscheidung innerhalb der – hilfreichen – Differenzlinien auf: Differenzlinien können Ausschlusslinien oder Anschlusslinien sein. Schauen wir uns das mit Hilfe des im Zitat erwähnten Beispiels genauer an. Dort wird die Differenzlinie Kommunikation angesprochen. In vielen Bildungsangeboten wird schriftliche Kommunikation genutzt bzw. vorausgesetzt. Das kann bestimmte Teilnehmer*innen meiner Adressat*innnengruppe ausschließen und damit zu einer Ausschlusslinie werden. Es gilt dann, das Angebot so anzupassen, dass die schriftliche Kommunikation nicht oder nicht von allen Teilnehmer*innen benötigt wird. An diesem Beispiel lassen sich zwei Dinge verdeutlichen: Erstens können Hürden nicht immer überwunden wer-

den. Für das Bildungsangebot kann das Ziel dann lediglich darin bestehen, einen Umgang mit dieser Hürde zu finden, sie also zu umgehen. Sie zu überwinden würde bedeuten, Maßnahmen anzubieten, die eine schriftliche Kommunikation für die Teilnehmenden ermöglichen oder verbessern, wie zum Beispiel ein Alphabetisierungskurs oder eine Schreibwerkstatt. Zweitens wird aus dem Beispiel deutlich, wie notwendig und zielführend das Einsetzen von Differenzlinien anstelle von Zuschreibungslinien ist. Denn die Differenzlinie „eingeschränkte schriftliche Kommunikation" ist eine, die nicht nur bei Personen innerhalb der Gruppe der Migrant*innen zu finden sein kann, sondern in den unterschiedlichsten Bevölkerungsgruppen. Das ist mit Hinblick darauf, dass die Addition von Zielgruppen nicht automatisch zu Inklusion führt, sondern vielleicht lediglich zur Integration, sogar eine Ressource. Denn sie fördert das Zusammenkommen von Menschen, die im Sinne einer engen Zielgruppenorientierung nicht unbedingt zusammengedacht werden.

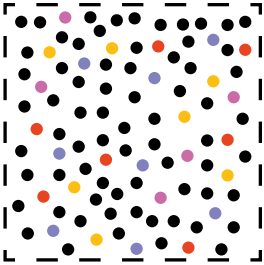
Differenzlinien können aber auch Ausschlusslinien sein, die dadurch gekennzeichnet sind, dass sie durch fehlende Passungen Zugang, Teilhabe und Selbstbestimmung erschweren oder gar ver-



Exklusion



Integration



INKLUSION

hindern können. Das heißt, wenn keine Passung in Bezug auf eine Differenzlinie zwischen Angebot und Teilnehmende gegeben ist, wird diese zur Ausschlusslinie. Kommen wir zum Beispiel der schriftlichen Kommunikation zurück. In einem digitalen Angebot der politischen Bildung sollen Teilnehmende im Umgang mit Hate Speach in Messengerdiensten gestärkt werden. Dafür wird als Format eine Plattform genutzt, die einen Messengerdienst und Dynamiken von Hate Speach nachbildet. In diesem Angebot wird die Anforderung „schriftliche Kommunikation" zur Ausschlusslinie für alle Personen, für die diese Differenzlinie eine unüberwindbare Hürde ist. Gleichzeitig kann dieses Format Anschluss generieren für Personen, für die die Teilnahme an einem analogen Workshop eine Hürde wäre, die aber schriftlich kommunizieren können. Differenzlinien können also zugleich Anschluss- oder Ausschlusslinien für unterschiedliche Personen(gruppen) sein.

Die Unterscheidung von Differenzlinien in Anschluss- und Ausschlusslinien ist ein wichtiger Hinweis darauf, Inklusion und dementsprechend eine diversitätssensible und inklusive politischen Bildung als einen ständigen Prozess zu verstehen. Damit ist ein doppeltes Bewusstsein verbunden.

Erstens werden wir als politische Bildner*innen nicht immer in der Lage sein, aus Differenzlinien Anschlusslinien zu machen. Dies kann unterschiedliche Gründe haben, beispielsweise fehlende Ressourcen, Fähigkeiten und Wissen oder eigene Hürden, die uns nicht erlauben, den Ansprüchen gerecht zu werden. Andererseits kann auch eine bewusste Entscheidung dafür notwendig sein, Menschen von einem Bildungsangebot auszuschließen, um eine möglichst große Passung zwischen Angebot und Teilnehmenden zu erreichen. Beispielsweise können wir entscheiden, einen Workshop auf Spanisch stattfinden zu lassen, der auf die spanischsprechende Community ausgerichtet ist, um Hindernisse abzubauen und eine möglichst große Passung zu erreichen. Das schließt aber alle Menschen aus, die diese Sprache nicht beherrschen. Ein weiteres Beispiel wäre ein Empowerment-Workshop für Menschen mit Rassismuserfahrungen. Uns dies bewusst zu machen, ermöglicht uns einen aktiven Umgang damit. Wir wissen dadurch, wer mit unseren Angeboten nicht erreicht werden kann und warum. Das ist eine unabdingbare Grundlage dafür, eigene Angebote der politischen Bildung zu diversifizieren. Zweitens ist das Verständnis von Inklusion und dement-

sprechend von diversitätssensibler und inklusiver politischer Bildung als einem ständigen Prozess mit dem Bewusstsein verbunden, dass es nicht einen Endzustand gibt, den wir erreichen könnten. Menschen verändern sich. Anschlusslinien verändern sich. Inklusion ist kein Statusbegriff. Es geht darum, eine Haltung zu entwickeln, die stetig nach Verbesserung von Zugangs-, Teilhabe- und Mitbestimmungschancen aller Menschen sucht, und zwar Schritt für Schritt.

Als wir diese Erkenntnisse in der Praxis erprobten, fanden wir uns vor der Herausforderung wieder, dass wir Trennlinien nicht immer eindeutig als Zuschreibungs- oder Differenzlinien einordnen konnten. Das war beispielsweise mit Trennlinien wie Diskriminierungserfahrungen, Machtverhältnissen aufgrund von unterschiedlichem sozialem Status oder dem (Nicht)Besitzen der deutschen Staatsbürgerschaft der Fall. Das Risiko des Otherings, der Fremdzuschreibung, des Widerspruchs zwischen der Fremdwahrnehmung und Selbstwahrnehmung sowie die Erwartung, eine möglichst große Passung zwischen Angebot und Teilnehmenden zu ermöglichen, ließ uns zwischen en Polen „auf gar keinen Fall einbeziehen, es ist eine Zuschreibungslinie“ und „auf jeden Fall

einbeziehen, es ist eine Differenzlinie“ zwischen allen erdenklichen Positionen hin und her wechseln. Die Trennlinien mit den Zielen und Inhalten des Bildungsangebots in Beziehung zu setzen, war manchmal aufschlussreich und lieferte uns klare Antworten – aber nicht immer. Deshalb machten wir uns auf die Suche nach weiteren Antworten. Und fanden sie im Modell des Trilemmas der Inklusion, das wir hier deshalb vorstellen wollen.

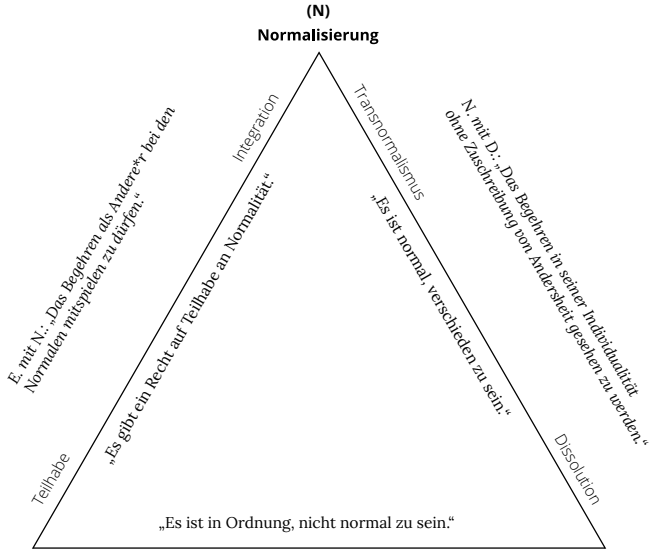
Das Trilemma der Inklusion

Das Modell der trilemmatischen Inklusion von Mai-Anh Boger (2015, 2017, 2019) ist eine Praxis-Theorie der Anti-Diskriminierung und der Inklusion, die uns auf einen entscheidenden Punkt hinweist: Inklusion bedeutet gleichermaßen Normalisierung, Empowerment und Dekonstruktion – aber diese drei Seiten von Inklusion gehen nicht zusammen. Wir können immer nur zwei davon zusammenbringen. Deshalb haben wir es mit einem Trilemma zu tun.

Boger unterteilt den Inklusionsbegriff in drei Basissätze: Inklusion ist Empowerment. Inklusion ist Normalisierung. Inklusion ist Dekonstruktion.

Ausgehend von den sich erhebenden Stimmen der diskriminierten Subjekte versteht das Modell Empowerment als „sämtliche Forderungen und Wünsche, die darauf zielen, seiner selbst bemächtigt zu sein“ (Boger 2015: 52). Es geht also beispielsweise um positive Selbstbilder, Autonomie oder Solidarisierungsfähigkeit. Der zweite Begriff Normalisierung beinhaltet „sämtliche Forderungen und Wünsche, die darauf zielen, als normaler Mensch gesehen zu werden“, „ganz normal behandelt zu werden“ und/oder „die gleichen Rechte, Möglichkeiten, Pflichten, Privilegien zu haben wie die Normalen auch“ (vgl. Boger 2015: 52f.) Hier geht es um Teilhabe an der Gesellschaft. Dekonstruktion umfasst „Forderungen und Wünsche, die darauf zielen, die Konstruktion, die die Welt in binäre Codes teilen, zu erodieren“ (ebd. 2015: 53) Damit ist zum Bespiel gemeint, die Einteilung in Kategorien wie „schwarz-weiß“, „behindert-nichtbehindert“ und „gesund-krank“ zu unterlassen oder sie zu flexibilisieren (vgl. Boger 2015: 53).

Boger Modells setzt anschließend die drei Begriffe zueinander in eine Dreiecksbeziehung, wie in den Abbildungen 1 und 2 zu sehen.



Mögliche Beziehungen zwischen jeweils zwei Begriffen

Es wird ersichtlich, dass immer nur zwei Zielsetzungen von Inklusion zugleich verfolgt werden können. Der jeweils dritte Basissatz ist dabei logisch ausgeschlossen. Daraus ergibt sich:

1. Empowerment mit Normalisierung ohne Dekonstruktion (E-N) ist Erkämpfung

des Rechts der anderen auf Teilhabe an einer Normalität. Wichtige Schlagwörter sind Teilhabegerechtigkeit und Chancengerechtigkeit. Die E-N Perspektive vergleicht Kategorien der Normalität mit Markierungen wünschenswerter Normalität. Die Idee von Normalität an sich wird dabei aber nicht dekonstruiert und bleibt wirkungsmächtig.

2. Normalisierung und Dekonstruktion ohne Empowerment (N-D) ist die „Dekonstruktion der normalistischen Dispositive, von denen die Zuschreibung von Andersheit ausgeht“ (vgl. Boger 2017). Dieser Standpunkt soll auf die Adressierung von Menschen als nicht-normal/anderes hinweisen und thematisiert diskriminierende Effekte von Labels, wie zum Bespiel Lernbehinderung. Der Nachteil des Verschwindens dieser Kategorie liegt laut Boger aber darin, dass sie nicht mehr für Empowerment zur Verfügung stehen.
3. Dekonstruktion und Empowerment ohne Normalisierung (D-E) bezeichnet einen „contra-hegemonialen Entwurf, bei dem es darum geht, einen kritischen Stand-

punkt gegenüber den Normalitätskonstruktionen und dem normalen Verständnis von Wissenschaftlichkeit zu beziehen“ (Boger 2017). Dieser Ansatz macht kenntlich, dass die Normalität verweigert wird. Damit entgleitet aber auch die Möglichkeit der Teilhabe an ihr.

Das Modell der trilemmatischen Inklusion ermöglicht, in der Reflexion über Inklusion und Exklusion die Widersprüchlichkeiten und zwangsläufigen Unvollkommenheiten zu erkennen. Wir haben damit aber zugleich ein Instrument in der Hand, mit dem wir Bildungsangebote in diesem Trilemma zwischen Empowerment, Normalisierung und Dekonstruktion verorten können. Diese Verortung unterstützt uns dabei, mit Blick auf die übergeordnete Zielsetzung eines Bildungsangebots eher zu erkennen, ob eine Trennlinie eine Differenzlinie oder eine Zuschreibungslinie ist. Die Verortung eines Workshops zum Thema Gender in der übergeordneten Zielsetzung „Dekonstruktion mit Normalisierung“ machte uns darauf aufmerksam, die Trennlinie Diskriminierungserfahrung erstmal als Zuschreibungslinie zu behandeln. Gleichzeitig wurde uns bewusst, dass für ungeplante Situationen im Workshop, in

denen diskriminiert oder Diskriminierung thematisiert würde, sie als Differenzlinie berücksichtigt werden musste, und dass sich dadurch zugleich die übergeordnete Zielsetzung des Workshops zu „Normalisierung mit Empowerment“ verändern würde. Für dieses Fall mussten wir dann auch Methoden parat haben, durch die die Teilnehmenden nach der Thematisierung der Diskriminierung in einer geschützten und niedrigschwelligen Art und Weise mitentscheiden konnten, wie der Workshop weitergehen sollte: mit der übergeordneten Zielsetzung „Normalisierung mit Empowerment“ oder mit „Dekonstruktion mit Normalisierung“.

In diesem Beispiel wird deutlich, dass richtige Differenzlinien einen Einfluss auf die Gestaltung des Bildungsangebots haben. Doch das Identifizieren von Differenzlinien, die Hürden unterschiedlicher Menschen berücksichtigen, ist in sich nicht ausreichend. Denn wenn eine Gruppe von Menschen bestimmte Hürden teilt, stehen wir immer noch nicht vor einer Adressat*innengruppe, für die wir ein an sie ausgerichtetes und passfähiges Angebot konzipieren können. Zielgruppen entstehen nicht nur dadurch, dass Unterschiede zu anderen Gruppen von Menschen erkannt werden, sondern indem Gemeinsamkeiten innerhalb der Zielgruppe

vorhanden sind. Diese Gemeinsamkeiten bieten gleichermaßen wichtige Hinweise darauf, wie eine möglichst große Passung zwischen Angebot und Teilnehmenden hergestellt werden kann. Gemeinsamkeiten können auf unterschiedlichen Ebenen gefunden werden. Gemeinsame Interessen, Ziele und Bedürfnisse sind Kriterien, die beispielsweise wichtige Informationen liefern können.

Eine andere Differenz-Perspektive einzunehmen, ersetzt jedoch nicht die Dekonstruktion von Zuschreibungskategorien und die Forderung nach Sensibilisierung; sie erweitert diese lediglich. Politische Bildung inklusiver zu gestalten, kann sich demnach nicht damit begnügen, das methodische Repertoire des Lernbereichs um einige sonderpädagogische Elemente zu ergänzen. Es geht nicht darum, Spezialdidaktiken für spezifische Zielgruppen wie Migrant*innen, Politikferne, sozioökonomisch Benachteiligte usw. zu entwickeln. Eine inklusive politische Bildung bedarf vielmehr einer sehr grundsätzlichen Sensibilisierung für Zugangsschwierigkeiten und Exklusionsprozesse entlang vielfältiger Zuschreibungslinien. Gleichzeitig muss es allerdings auch darum gehen, sich mit den Möglichkeiten von Anschlusslinien, die quer zu den traditionellen Zielgruppenkonzepten

liegen, intensiv zu beschäftigen.

Für die Umsetzung dieser Überlegungen in unsere Bildungspraxis machten wir gute Erfahrungen mit Personas, also mit fiktiven Personen, um unsere Adressat*innengruppen zu erfassen und zu beschreiben. Wir arbeiteten dabei bewusst mit Personas, die auch Unterschiede zueinander aufwiesen, um auch an dieser Stelle Heterogenität innerhalb unserer Adressat*innengruppe zu berücksichtigen. Jede Personabeschreibung wurde in mehrfachen Schleifen gefiltert und korrigiert. Unsere Filter waren die selbstgestellten Anforderungen, die wir im Kapitel 2 beschrieben haben. Wir fragten: Ist all das, was wir beschrieben haben, nötig bzw. ausreichend, um eine Passung zwischen Angebot und Adressat*innen herzustellen? Wo liegt Potenzial für Othering und was machen wir damit? Welche Differenzlinien können Differenzen etablieren und aufrechterhalten, die zu Diskriminierung führen? Welche Alternativen gibt es? Welche Antworten liefert uns die Verortung im Trilemma? Was sind Strategien, um einen möglichen Widerspruch zwischen unserer Wahrnehmung und der Selbstwahrnehmung der Teilnehmenden zu minimieren? Wo gibt es Potenzial, um uns von Defizitorientierung abzugrenzen? Eine

diversitätssensible, inklusive und neue Differenz-Perspektive erlaubte uns, entsprechende Adressat*innenbeschreibungen festzuhalten, die einen Unterschied für das Wie auf methodisch-konzeptioneller Ebene und/oder der Ebene der Formate und Zugänge machten. So erreichten wir eine größere Passung zwischen Angebot und Teilnehmenden – und tatsächlich auch Menschen, die zuvor kaum oder noch gar nicht von politischer Bildung erreicht worden waren.

Inklusive politische Bildung ist also viel mehr als sich von alten Zielgruppenbeschreibungen zu lösen, um neue zu bilden. In einer inklusiven politischen Bildung muss es auch immer darum gehen, Angebote zu entwickeln, die unterschiedliche Menschen zusammenbringen können. Dafür müssen die konkreten Differenzlinien, Hürden und Hemmnisse erkannt und angesprochen werden, damit sie Anschluss ermöglich können.

Das alles braucht neben einer soliden Haltung mit hoher Sensibilität für Exklusionsmechanismen auch viel Kreativität und Handwerkszeug für eine inklusive, diversitätssensible und diskriminierungskritische politische Bildung.

Schluss-bemerkungen

Unser Ziel im Projekt „MipoBi: Migrantische politische Bildung – Diversität in Bildungsformaten für eine vielfältige Einwanderungsgesellschaft“ und in diesem Text war, einen ersten eigenen Ansatz für eine inklusive und diversitätssensible politische Bildung zu entwickeln und zu erproben. Das ist deshalb von so großer Bedeutung, weil politische Bildung die Fähigkeiten zur eigenständigen Meinungsbildung und zum eigenverantwortlichen Handeln fördert und damit einen wichtigen Beitrag zur demokratischen Partizipation und zur demokratischen Weiterentwicklung leisten kann. Leisten kann – wenn sie der faktischen Vielfältigkeit und Komplexität der Gesellschaft Rechnung trägt und mit einer entsprechenden, diversitätssensiblen Haltung und Perspektive ihre Adressat*innen in allen Teilen der Bevölkerung auch erreicht. Bis dato ist eine gleichberechtigte Teilhabe an Angeboten der politischen Bildung für alle Bevölkerungsgruppen jedoch nicht verwirklicht.

Deshalb waren unsere zentralen Fragen: Wie können wir mehr – und andere – Menschen mit Angeboten politischer Bildung erreichen? Wie kann die gesellschaftliche Vielfalt im Feld der politischen Bildung besser berücksichtigt werden, damit Menschen aus möglichst allen Teilen der Bevölkerung sie (mehr) für sich in Anspruch nehmen? Wir haben diese Fragen durch eine migrantische, diversitätssensible, rassismuskritische und inklusive Brille betrachtet und Ideen praktisch erprobt. Aus den so gewonnenen Erkenntnissen haben wir einen ersten eigenen Ansatz inklusiver politischer Bildung entwickelt.

Dafür sind wir von einem Bildungsbegriff ausgegangen, mit dem wir Teilnehmer*innen als Akteur*innen in der Welt begreifen, das Miteinander in den Fokus setzen und durch eine reflexive und kritische Auseinandersetzung mit dem Gelernten und Bekannten die Förderung von Selbstbestimmung und informierter Meinungsbildung erreichen wollen. Teilnehmende sollen ihre Fähigkeit entwickeln können, sich neue und bisher nicht gedachte Perspektiven und einen offenen Horizont an Möglichkeiten zu eröffnen – im Eintreten für die eigenen Interessen und im Anerkennen der Interessen anderer. In Bezug auf den Gegenstand

der politischen Bildung vertreten wir einen weiten Politikbegriff, der das Tätige im Politischen – und die tätigen Subjekte – in den Mittelpunkt stellt, also das Sprechen und Handeln in der öffentlichen Sphäre, um sich in Freiheit zu begegnen und gemeinsam die Welt zu gestalten. Das beinhaltet natürlich auch die Auseinandersetzung mit Politik im engeren Sinne, da diese wesentlichen Einfluss auf die Gestaltung der Welt hat und die demokratische Partizipation wahlweise fördert oder einschränkt. Politische Bildung fassen wir dementsprechend als die Gesamtheit von Angeboten und Prozessen, die Menschen darin unterstützen, sich eine informierte Meinung zu bilden und als eigenverantwortlich Handelnde anderen in Diversität zu begegnen und gemeinsam mit ihnen die Welt mitzugestalten. Es liegt in der Verantwortung der Akteur*innen der politischen Bildung, einen realen Zugang zu ihr zu ermöglichen.

In den Konzepten Adressat*innen-, Teilnehmenden- und Zielgruppenorientierung fanden wir wertvolle Anhaltspunkte dazu, wie wir als Akteur*innen der politischen Bildung dieser Verantwortung gerecht werden können. Denn sie gehen der zentralen Frage nach, wie die Lernbedürfnisse, Voraussetzungen und Lernkapazitäten von

potenziellen Teilnehmenden in der Planung und Umsetzung von Angeboten berücksichtigt werden können. Dabei hat das Konzept der Adressat*innenorientierung den wichtigen Beitrag geleistet, bestehende Ungleichheiten in der Erwachsenenbildung herauszustellen. Die Teilnehmendenorientierung hat zu einem, wenn nicht dem zentralen Perspektivwechsel beigetragen: Teilnehmende sind nicht Objekte der Wissensvermittlung, sondern Subjekte der kritischen Auseinandersetzung, deren Interessen, Bedürfnisse und Erfahrungen im Mittelpunkt stehen. Ihr ist zudem zu verdanken, dass das Ziel, eine möglichst große Passung zwischen Angebot und Teilnehmenden herzustellen, heute im Mittelpunkt steht. Die Zielgruppenorientierung schließlich hat wichtige Impulse gesetzt, indem sie die Aufmerksamkeit – auch von Bildungsprogrammen – auf zuvor zu wenig beachtete, zu wenig erreichte oder auch strukturell ausgeschlossene Gruppen lenkte. Ihr ist außerdem eine Stärkung des emanzipatorischen Impulses von Erwachsenenbildung zu verdanken. Diese zentralen Elemente sind Teil unseres Ansatzes.

Gleichzeitig konnten wir durch die diversitätssensible und inklusive Brille in Teilen dieser Konzepte eine problematische Defizitorientierung

erkennen, der das Risiko innewohnt, die Benachteiligung, die durch ein Bildungsangebot gemildert werden soll, genau durch dieses Angebot zu reproduzieren. Außerdem wurde deutlich, dass klassische Zielgruppenbeschreibungen wie „die Migrant*innen“ die enorme Heterogenität innerhalb einer so definierten Gruppe ignorieren und aus diesem Grund nicht erfolgreich in der Passung zwischen Angebot und Teilnehmenden sein können.

Um Wege aus diesem Dilemma zu finden, haben wir uns zusätzlich mit zwei Konzepten aus dem Bereich der Inklusion auseinandergesetzt und konnten damit unserem Ansatz von politischer Bildung richtungsweisende Aspekte hinzufügen. Das ist zum einen das Konzept der Unterscheidung zwischen Differenzlinien und Zuschreibungslinien. Damit haben wir unsere Aufmerksamkeit dafür geschärft, dass Unterscheidungsmerkmale von Zielgruppen nur dann Sinn machen, wenn sie tatsächliche Differenzlinien – und eben nicht Zuschreibungslinien – sind. Differenzlinien müssen das konzeptionelle und planerische Wie hin zu einer größeren Passung zwischen Angebot und Teilnehmenden real verändern und für die Teilnehmenden Anschlusslinien sein, also Kriterien, nach

denen sie Anschluss an ein Angebot finden und sich angesprochen fühlen können. Denn „gute“ Zielgruppen entstehen vor allem aus dieser Anschlussfähigkeit, sprich daraus, dass die Subjekte etwas miteinander teilen und sich aufgrund dessen zugehörig und angesprochen fühlen. Geteilte Bedürfnisse und Interessen sind solche geeigneten Gemeinsamkeiten, anhand derer wir Angebote der politischen Bildung mit einer möglichst großen Passung zwischen Angebot und Teilnehmenden erreichen können. Zum anderen konnten wir durch das Modell der trilemmatischen Inklusion mit seinen drei Polen Empowerment, Normalisierung und Dekonstruktion die zwangsläufigen Widersprüche in der Herstellung einer möglichst großen und inklusiven Passung zwischen Angebot und Teilnehmenden erkennen. Damit haben wir zugleich ein Instrument in die Hand bekommen, mit dem wir die Zielsetzungen unserer Bildungsangebote zwischen diesen Polen bewusst verorten und dadurch wieder in ihrer Passgenauigkeit stärken können.

Im Ergebnis dessen können wir für unseren Ansatz einer inklusiven politischen Bildung festhalten, dass wir wohlüberlegte Differenzlinien brauchen, die Anschlussmöglichkeiten für die Ad-

ressat*innen schaffen, sie positiv und nicht defizitorientiert beschreiben und auf Hürden, Barrieren sowie gemeinsame Interessen und Bedürfnisse eingehen. Wir haben gesehen, dass die Gruppe der Migrant*innen – ebenso wie andere gesellschaftliche Gruppen – in sich so heterogen ist, dass man ihr mit der einfachen Benennung von „Migrant*innen" als Zielgruppe nicht gerecht werden und sie nicht erreichen kann. Trotzdem macht es für das Ziel, bestehende strukturelle Diskriminierungen abzubauen, natürlich Sinn, Migrant*innen in der politischen Bildung besondere Aufmerksamkeit zu widmen. Aber eben nicht als eine, vermeintlich homogene, Gruppe. Dadurch würden Zuschreibungen – und damit auch Ausschlüsse – reproduziert werden. Die Ansprache von Adressat*innengruppen ist dann erfolgversprechend, wenn sie über reale Gemeinsamkeiten von Interessen und Bedürfnissen erfolgt.

Wir plädieren deshalb nachdrücklich dafür, sich in der politischen Bildung von alten Differenzkategorien und Zielgruppenbeschreibungen zu lösen. Wir müssen mehr Zeit und mehr Aufmerksamkeit aufwenden, um die jeweils richtigen Differenzlinien zu finden, die für genau unser Angebot Anschlusslinien sein können. Das heißt, sie

müssen jedes Mal wieder neu beschrieben werden, für jedes Angebot der politischen Bildung. Das erfordert zugegebenermaßen einige Mühe. Andererseits ist es nach unseren Überlegungen und Erfahrungen der einzige Weg, um die Passung zwischen Angebot und Adressat*innen zu verbessern und die Reproduktion von Zuschreibungen zu vermeiden. Und das ist das A und O für eine gelungene diverse politische Bildung.

Ausblick

Also machen wir uns die Mühe. Um eine politische Bildung für alle zu ermöglichen, die Hand in Hand mit einer inklusiven und diversitätssensiblen Perspektive geht. Geben wir uns nicht zufrieden mit der Beschreibung unserer Zielgruppe anhand eines einzelnen – vermeintlichen – Kriteriums. Wir müssen uns auf die reale Vielschichtigkeit, die Vielfältigkeit und die komplexe Verwobenheit in der Gesellschaft einlassen, um die bestmöglichen Passungen zwischen Angeboten und Adressat*innen zu finden.

Dafür braucht es vor allem zwei Dinge: Eine solide Haltung und Kreativität. Eine solide Hal-

tung mit hoher Sensibilität für Diversität wie auch für Diskriminierung kann der Gefahr, in alte Deutungs- und Handlungsmuster zurückzufallen, wirksam entgegentreten. Sie unterstützt uns außerdem dabei, mit der zwangsläufigen Unvollkommenheit unserer Angebote mit Blick auf Inklusion konstruktiv und bewusst umzugehen. Die Kreativität hingegen hilft uns zum einen bei der Suche nach den jeweils passenden Anschlusslinien in Übereinstimmung mit den Interessen und Bedürfnissen derer, die wir adressieren. Zum anderen erlaubt sie uns, in der konzeptionellen und methodischen Arbeit sowie bei der Entwicklung oder Auswahl von Formaten und Zugängen über den Tellerrand zu schauen und Neues zu finden. Denn die Diversität der Gesellschaft hat man nicht an irgendeinem Punkt vollständig verstanden und kann ein Häkchen dahinter setzen. Man muss sich immer wieder aufs Neue auf sie einlassen, genau hinschauen, ihre Komplexität verstehen und produktiv mit ihr umgehen. Dieser produktive und flexible Umgang mit Diversität ist Querschnittsaufgabe einer inklusiven politischen Bildung.

In diesem Beitrag sind wir schwerpunktmäßig auf die Ebene der Adressat*innen und Zielgruppen sowie die Ebene der dazugehörigen konzep-

tionellen und methodischen Arbeit eingegangen. Die dritte Ebene der Formate und Zugänge haben wir immer wieder angesprochen, aber nicht mit der gleichen Intensität bearbeitet. Darin liegt keine Wertung in dem Sinn, dass wir sie für weniger wichtig erachten würden. Wir halten sie im Gegenteil für ebenso bedeutsam für die Entwicklung einer inklusiven politischen Bildung, die alle Menschen in ihrer Diversität eben nicht nur potenziell, sondern real erreichen will. Deshalb richten wir im Ausblick nochmals unsere Aufmerksamkeit auf sie.

In diesem Ausblick sehen wir ein politisches Bildungsangebot, das mit einer soliden, diversitätssensiblen Haltung so konzeptioniert und adressiert wurde, dass eine gute Passung zwischen Angebot und Zielgruppe besteht. Aber ohne eine dazu passende Akquise von Teilnehmenden sehen wir trotzdem immer noch zu wenig Teilnehmende im Workshopraum dieses Angebots. Denn es bleibt die Frage: Wie erreichen wir die Adressat*innen mit unserem passgenauen Angebot und welche Formate passen für sie? Dafür brauchen wir die Passgenauigkeit auch auf der dritten Ebene – der Ebene der Formate und Zugänge. Auch hierfür zeigt das Modell der Anschlusslinien seine Stärken: Es unterstützt uns darin, für jedes An-

gebot individuell die passenden Kriterien und die passenden Formate für die Ansprache zu finden, die für potenzielle Teilnehmende anschlussfähig sind. Aus diesen Betrachtungen heraus sind wir im Projekt MipoBi dazu übergegangen, für einen Teil unserer Angebote kurze Videos zu erstellen, in denen Personas, also die bereits benannten fiktiven Personen, über ihre Lebensumstände sprechen sowie über die Fragen, Interessen und Bedürfnisse, die für sie daraus entstanden sind. Diese Videos haben wir zur Ankündigung eines Workshops, der eben diese Interessen und Bedürfnisse zum Inhalt haben sollte, im Sinne einer aufsuchenden politischen Bildung in den sozialen Medien verbreitet. Die Adressat*innen konnten sich auf diese Weise mit diesen Interessen und Bedürfnissen identifizieren und Anschluss an das Angebot finden. Aus dem Beispiel wird deutlich, dass eine inklusive, diversitätssensible politische Bildung auch auf der Ebene der Formate und Zugänge ihre Erkenntnisse über die Passgenauigkeit von Adressat*innen und Angebot folgerichtig, kreativ und immer wieder neu umsetzen muss.

Mit unserem Ansatz einer inklusiven politischen Bildung möchten wir Wege eröffnen, auf denen die reale Vielfältigkeit der Gesellschaft als

Querschnittsaufgabe Diversität weiter Eingang in die politische Bildung findet, und zwar nicht nur als Idee, sondern als durchgängige Praxis. Dafür braucht es ein vielfältigeres und in jeder Hinsicht diverseres Spektrum an Angeboten mit Blick auf Themen, Formate, Orte und allgemein Zugänge zur politischen Bildung, damit neue und andere Menschen für die politische Bildung gewonnen werden können.

Wir freuen uns auf die produktive Auseinandersetzung mit unserem Ansatz und das diverse und inklusive Weiterspinnen an diesem Ziel mit Akteur*innen, die sich in Diversität begegnen, um die politische Bildung – und damit ein Stück auch die Welt – mitzugestalten.

Literatur

Arendt, H., 2007: Was ist Politik? Fragmente aus dem Nachlass. München; Zürich: Piper.

Auma, M. M., 2018: Rassismus. Eine Definition für die Alltagspraxis. Regionale Arbeitsstellen für Bildung, Integration und Demokratie (RAA) e.V. Berlin.

Barz, H. / Tippelt, R., 2011: Lebenswelt, Lebenslage, Lebensstil und Erwachsenenbildung. S. 117–136 in R. Tippelt / A. von Hippel (Hrsg.), Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 5. Aufl. Springer Fachmedien Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bastian, H., 1989: Teilnehmerorientierung in der Kulturellen Bildung. S. 89–102 in M. Müller-Blattau (Hg.), Kulturelle Bildung an der Volkshochschule. Positionsbesinnung – Positionsbestimmung. Pädagogische Arbeitsstelle. Frankfurt/M: Deutscher Volkshochschul-Verband.

Behrens, H. / Motte, J., 2006: Politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft: Zugänge - Konzepte – Erfahrungen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Benner, D., 2015: Erziehung und Bildung! Zur Konzeptualisierung eines erziehenden Unterrichts, der bildet. Zeitschrift für Pädagogik 61(4): 481-496.

Besand, A. / Birkenhauer, P. / Lange, P., 2013: Politische

Bildung in digitalen Umgebungen. Eine Fallstudie zum Projekt DU HAST DIE MACHT. Im Auftrag der Robert-Bosch-Stiftung. Technische Universität Dresden.

Besand, A. / Jugel, D., 2015a: Inklusion und politische Bildung - gemeinsam denken!. S. 45-59 in C. Dönges / W. Hilpert / B. Zurstrassen (Hrsg.), Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn.

Besand, A. / Jugel, D., 2015b: Zielgruppenspezifische politische Bildung jenseits tradierter Differenzlinien. S. 99-109 in C. Dönges / W. Hilpert / B. Zurstrassen (Hrsg.), Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn.

Bilger, F., 2006: Migranten und Migrantinnen – eine weitgehend unbekannte Zielgruppe in der Weiterbildung. Empirische Erkenntnisse und methodische Herausforderungen. S. 21-31 in REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. 29. Jahrgang – Heft 2/2006. Zuwanderung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Bitzan, M. / Bolay, E., 2013: Konturen eines kritischen Adressatenbegriffs. S. 35–52 in G. Graßhoff (Hrsg.), Adressaten, Nutzer, Agency – Akteursbezogene Forschungsperspektiven in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: Springer VS.

Boger, J. M-A., 2015: Theorie der trilemmatischen Inklusion. S. 51-62 in I. Schnell (Hrsg.), Herausforderung Inklusion - Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Boger, J. M-A., 2017: Theorien der Inklusion – eine Übersicht. Zeitschrift für Inklusion, (1). https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413/317 (08.11.2022).
Boger, J. M-A., 2019: Theorien der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken. Vol. 4. Theorie der trilemmatischen Inklusion. Münster: edition assemblage.
Borinski, F., 1954: Der Weg zum Mitbürger: die politische Aufgabe der freien Erwachsenenbildung in Deutschland. 1. Auflage. Düsseldorf [u.a.]: Diederichs.
Bremer, H., 2007: Soziale Milieus, Habitus und Lernen: zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung. Weinheim; München: Juventa Verlag.
Brockhaus Enzyklopädie, 1968: Erziehung. 17. Auflage. Band 5. Wiesbaden, S. 707.
Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), 2005: Berichtssystem Weiterbildung IX. Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Berlin.
Bundeszentrale für politische Bildung (bpb), ohne Jahr: Dossier: Politische Bildung. https://www.bpb.de/lernen/politische-bildung/ (08.11.2022).
Brüning, G., 2001: Benachteiligte in der Weiterbildung. Projektabschlussbericht. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE).
Caruso, M. / Schatz, S. J., 2018: Politisch und bildend? Entstehung und Institutionalisierung politischer

Bildung in Deutschland. Aus Politik und Zeitgeschichte APuZ 13-14/2018. Bundeszentrale für politische Bildung. https://www.bpb.de/apuz/266575/entstehung-und-institutionalisierung-politischer-bildung-in-deutschland (20.09.2021).

Detjen, J., 2007: Politische Bildung für bildungsferne Milieus. Aus Politik und Zeitgeschichte APuZ 13-14/2018. Bundeszentrale für politische Bildung. https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/30306/politische-bildung-fuer-bildungsferne-milieus/ (09.11.2022).

Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, 1961: Gutachten "Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung", in Volkschule im Westen. Beilage 1.

Dönges, C. / Köhler, J. M., 2015: Zielgruppenorientierung oder Inklusion in der politischen Bildung - Dilemma oder Scheingegensatz?. S. 87-98 in C.

Dönges / W. Hilpert / B. Zurstrassen (Hrsg.), Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn.

Dönges, C. / Hilpert, W. / Zurstrassen, B., 2015: Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn.

Erklärung des Weltbildungsforums Dakar, Senegal, 26.-28. April 2000 in Netzwerk Stiftungen Und Bildung. Glossarübersicht. https://www.netzwerk-stiftungen-bildung.de/wissenscenter/glossar/bildung (08.11.2022).

Familiengesetzbuch der DDR, 1965: § 3 Abs. 1 FGB. http://

www.verfassungen.de/ddr/familiengesetzbuch65.htm (12.10.2022).
Fitz, K. / Maier, K. / Böhnisch, L., 2006: Politische Erwachsenenbildung. Trendbericht zur empirischen Wirklichkeit der politischen Bildungsarbeit in Deutschland. Weinheim [u.a.]: Juventa-Verlag.
Galcerán Huguet, M., 1990: Emanzipation. S. 658-660 in H. J. Sandkühler (Hrsg.), Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften, Band. 3. Hamburg.
Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung. (GPJE), 2004: Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
Gloe, M. / Oeftering, T., 2020: Didaktik der politischen Bildung. Ein Überblick über Ziele und Grundlagen inklusiver politischer Bildung. S. 87–132 in D. Meyer / W. Hilpert / B. Lindmeier (Hrsg.), Grundlagen und Praxis inklusiver politischer Bildung. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn.
Heydorn, H.-J., 1969/2004: Zum Verhältnis von Bildung und Politik. In H.-J. Heydorn (Hrsg.), Werke (Bd. 2, S. 180 – 236). Wetzlar: Büchse der Pandora.
Heydorn, H.-J., 1970/2004: Erziehung. In H.-J. Heydorn (Hrsg.), Werke (Bd. 2, S. 267 – 288). Wetzlar: Büchse der Pandora.
Hippel, A. v., / Tippelt, R., 2011: Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung. S. 801-812 in R. Tippelt

/ A. von Hippel (Hrsg.), Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 5. Aufl. Springer Fachmedien Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Holm, U., 2012: Teilnehmerorientierung als didaktisches Prinzip der Erwachsenenbildung – aktuelle Bedeutungsfacetten. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen.
Hölzel, T. / Jahr, D., (Hrsg.), 2019: Konturen einer inklusiven politischen Bildung. Konzeptionelle und empirische Zugänge. Wiesbaden: Springer VS.
Hufer K.-P. u. a. (Hrsg.), 2013: Wissen und Können in der politischen Bildung. Wege zum professionellen Handeln. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
Hufer, K.-P., 2015: Politische Jugend- und Erwachsenenbildung – auch für Menschen mit Teilnahmeeinschränkung?. S. 243-255 in C. Dönges / W. Hilpert / B. Zurstrassen (Hrsg.), Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn.
Hufer, K.-P., 2016: Politische Erwachsenenbildung. Plädoyer für eine vernachlässigte Disziplin. Bundeszentrale für politische Bildung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
Hufer K.-P. / Lange, D. (Hrsg.), 2016: Handbuch politische Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
Hunt, D.E., 1985: Lehreranpassung: Reading and Flexing. S. 9ff in A. Claude. u.a. (Hrsg.), Sensibilisierung für Lehrverhalten. Reaktionen auf D. E. Hunts „Tea-

chers´ adaptation – reading and flexing to students". Pädagogische Arbeitsstelle. Frankfurt/M: Deutscher Volkshochschul-Verband.
Iller, C., 2011: Teilnehmerorientierung als Antizipation: Zum bildungspolitischen Anspruch didaktischer Prinzipien. S. 188–192 aus W. Gieseke / J. Ludwig (Hrsg.), Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin. Erwachsenenpädagogischer Report; Bd. 16.
Jahr, D., 2019: Zur (Re-)Politisierung der Inklusionstheorie. Umgang mit unausweichlichen Widersprüchen in der inklusiven Bildung. S. 17–33 in T. Hölzel / D. Jahr (Hrsg.), Konturen einer inklusiven politischen Bildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature.
Jugel, D. / Hölzel, T. / Besand, A., 2020: Inklusion und politische Bildung - mutig gemeinsam (weiter-) denken und erproben!. S. 23-37 in D. Meyer / W. Hilpert / B. Lindmeier (Hrsg.), Grundlagen und Praxis inklusiver politischer Bildung. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn.
Kempkes, H.-G., 1987: Teilnehmerorientierung in der Erwachsenenbildung. Eine themenorientierte Dokumentation. Pädagogische Arbeitsstelle. Frankfurt/M: Deutscher Volkshochschul-Verband.
Luchte, K., 2001: Teilnehmerorientierung in der Praxis der Erwachsenenbildung. Weinheim: Dt. Studien-

verlag.
Lutz, L. / Popescu-Willigmann, S., 2015: Instrumente und Methoden der Unterrichtsplanung. S. 47-73 in M. Klebl / S. Popescu-Willigmann, (Hrsg.), Handbuch Bildungsplanung. Ziele und Inhalte beruflicher Bildung auf unterrichtlicher, organisationaler und politischer Ebene. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
Massing, P., 2013: Was ist Politik? Definition und Zusammenhänge. S. 100-102 in Hufer u.a. 2013, a. a. O.
Massing, P., 2022: Politische Bildung. Bundeszentrale für politische Bildung. https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/handwoerterbuch-politisches-system/202092/politische-bildung/ (04.11.2022).
Massing, P. / Weißeno, G., (Hrsg.) 1995: Politik als Kern der politischen Bildung. Wege zur Überwindung unpolitischen Politikunterrichts. Opladen: Leske u. Budrich.
Meints-Stender, W. / Lange, D., 2016: Das Politische in der politischen Bildung. S. 43-51 in K.-P. Hufer / D. Lange (Hrsg.), Handbuch politische Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
Mollenhauer, K., 1986: Umwege: über Bildung, Kunst und Interaktion. Weinheim; München: Juventa Verlag.
Oeftering, T., 2013: Das Politische als Kern der Politischen Bildung. Hannah Arendts Beitrag zur Didaktik des politischen Unterrichts. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
Petersen, P., 1924: Allgemeine Erziehungswissenschaft. Berlin: de Gruyter.
Petrik, A., 2014: Adressatenorientierung. S. 241-248 in W.

Sander (Hrsg.), Handbuch politische Bildung, 4. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
Popescu-Willigmann, S., 2020: Adressatenorientierung in der Erwachsenenbildung – eine kurze Einführung aus Sicht des Bildungsmanagements. Lernmaterial für das Projekt Manage2Integrate. Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.
Robinsohn, S. B., 1969: Bildungsreform als Revision des Curriculum und ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung. Neuwied; Berlin: Luchterhand.
Rosenbach, M. OStD I.R., 2015: Humboldt Bildung, in: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, Berlin. https://aseminar.schule.de/erziehung/bildung/definition_humboldt.htm (12.10.2022).
Rosenbladt, B. v. / Bilger, F., (Hrsg.), 2011: Weiterbildungsbeteiligung 2010: Trends und Analysen auf Basis desdeutschen AES (DIE spezial). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
Sander, W., 2003: Politik in der Schule: kleine Geschichte der politischen Bildung in Deutschland. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn.
Schaub, H. / Zenke, K. G., 2000: Wörterbuch Pädagogik. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
Schäffter, O., 1981: Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung. Aspekte einer erwachsenenpädagogischen Planungs- und Handlungskategorie. Westermann.Braunschweig.http://www.die-bonn.de/id/37312 (10.11.2022).
Schäffter, O., 2014: Zielgruppenorientierung als relatio-

nales Planungsprinzip. Perspektiven auf Erwachsenenbildung im Strukturwandel. Working Paper: 1-80.
Schiele, S., 2009: Elementarisierung politischer Bildung. Überlegungen für ein Konzept. S. 349-363 in H. Oberreuter (Hrsg.), Standortbestimmung Politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
Schneider, W., 1980: Antinomien der Teilnehmerorientierung. S. 49-59 in H. Ruprecht / G. Sitzmann (Hrsg.), Grundprobleme der Didaktik in der Erwachsenenbildung und ihre historischen Hintergründe. Abensberg; Weltenburg: Akad.
Siebert, H., 1980: Teilnehmerorientierung als eine didaktische Legitimationsgrundlage. S. 113-133 in J. Olbrich (Hrsg.), Legitimationsprobleme in der Erwachsenenbildung. Stuttgart: Kohlhammer.
Siebert, H., 1985: Curriculumplanung und Teilnehmerorientierung. S. 62-74 in H.- D. Raapke / W. Schulenberg (Hrsg.), Didaktik der Erwachsenenbildung. Stuttgart: Kohlhammer.
Siebert, H., 2000: Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 3. Auflage. Neuwied; Kriftel; Berlin.
Siebert, H., 2004: Weiterbildungsbeteiligung und Lernmotivation. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 27(3): 9-14.
Siebert, H., 2009: Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 6., überarbeitete. Aufl. Augsburg.
Sinus-Milieus Deutschland. 2022: SINUS Markt- und

Sozialforschung 2022. https://www.sinus-institut.de/sinus-milieus/sinus-milieus-deutschland (04.11.2022).
Stangl, W., 2021: Erziehung. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. Online-Enzyklopädie aus den Wissenschaften Psychologie und Pädagogik. https://lexikon.stangl.eu/1410/erziehung (20.09.2021).
Strzelewicz, W. / Raapke, H.-D. / Schulenberg, W., 1966: Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Stuttgart.
Tenorth, H., 2013: Bildung – zwischen Ideal und Wirklichkeit. Bundeszentrale für politische Bildung. https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/146201/bildung-zwischen-ideal-und-wirklichkeit/ (12.10.2022).
Tietgens, H., 1980: Teilnehmerorientierung als Antizipation. S. 177-235 in G. Breloer / H. Dauber / H. Tietgens (Hrsg.), Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig.
Tietgens, H., 1983: Teilnehmerorientierung in Vergangenheit und Gegenwart. Pädagogische Arbeitsstelle. Frankfurt/M: Deutscher Volkshochschul-Verband.
Tietgens, H., 1999: Was aus der Teilnehmerorientierung geworden ist. S. 89-103 in R. Evers (Hrsg.), Leben lernen: Beiträge der Erwachsenenbildung; zum 65. Geburtstag von Gerhard Breloer. Münster.
Tippelt, R., 2006: Adressaten und Adressatenforschung der Erwachsenenbildung. S. 41-52 in K. Meisel / C.

Schiersmann (Hrsg.), Zukunftsfeld Weiterbildung. Standortbestimmungen für Forschung, Praxis und Politik. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Vollrath, E., 1987: Grundlegung einer philosophischen Theorie des Politischen. Würzburg: Königshausen u. Neumann.

Wittpoth, J., 2016: Beteiligungsregulation in der Weiterbildung. S. 1–25 in R. Tippelt / A. von Hippel (Hrsg.), Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Springer Fachmedien Wiesbaden: Springer Reference Sozialwissenschaften.

Zeuner, B., 1999: Politikbegriff. S. 177–180 in G. Weißeno / D. Richter (Hrsg.), Lexikon der politischen Bildung. Bd. 1. Didaktik und Schule. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Herausgeberin: Cristina Faraco Blanco
Autorin: Claudia Guzmán de Rojas Alquisalet
Research Collaboration: Gabriela Bustillo Mac Lean
Lektorat und Korrektorat: Irene Beyer

Diese Publikation entstand im Projekt „Migrantische politische Bildung - Diversität in Bildungsformaten für eine vielfältige Einwanderungsgesellschaft - MipoBi“. Das Projekt wurde von der Bundeszentrale für politische Bildung gefördert.

Migrantische politische Bildung

Ermöglicht wurde diese Veröffentlichung von der Bundeszentrale für politische Bildung (BpB). Die Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung der BpB dar. Für inhaltliche Aussagen tragen die Autor/-innen die Verantwortung.

LA RED

bpb: Bundeszentrale für politische Bildung