

2 Neue Akteure und neue Formate in der außerschulischen politischen Jugendbildung

»Als private Stiftung sind wir in der privilegierten Lage, neue Wege in der politischen Bildung zu gehen und schnell auf wissenschaftliche Befunde zu reagieren.«
(Robert Bosch Stiftung 2014)¹

2.1 Außerschulische politische Jugendbildung

2.1.1 Über die Profession

Politische Bildung hat einen »herausragende[n] Stellenwert [...] in Deutschland« (Lösch 2011, S. 2).² Sie findet nicht nur im Schulfach Politik statt³ und ist »als Unterrichtsprinzip in schulischen Lehrplänen, Rahmenrichtlinien etc. verankert« (ebd.), sondern auch im Rahmen außerschulischer politischer Bildung. Historisch kann das u.a. auf die »Re-Education«-Politik der Alliierten nach dem 2. Weltkrieg zurückgeführt werden, »einer breit angelegten Jugend-, Kultur- und Bildungsarbeit« (Becker 2013, S. 51), welche auf eine »demokratische Gegensozialisation« zielte (Körber 1999, S. 47; zit.n.: Becker 2013, S. 51).

Unter außerschulischer politischer Bildung können sich hierzulande jedoch nur die wenigsten Menschen etwas vorstellen. Dies dürfte auch daran liegen, dass die außerschulische politische Bildung nicht nur ein vielfältiger, sondern eben auch ein »zerfaser[t]er und zerfranst[er]« Bereich ist (Massing 2007, S. 71). Zur Frage, »was unter dem Feld ›politische Bildung‹ zu verstehen sei« und wo z.B. auch »die Grenzen zu anderen bildungstheoretischen Kategorien zu ziehen seien (...)«, gibt

1 Zitiert aus der Strategie der RBS in ihrem Programmschwerpunkt »Jugend und Demokratie« (vgl. dazu auch Kapitel 4.3.2).

2 SPD und CDU stellen in einem Antrag im Bundestag 2008 fest: »Die deutsche politische Bildung ist im internationalen Vergleich einzigartig und bewundert.« (Deutscher Bundestag 2008, S. 1)

3 Für das Fach existieren »je nach Bundesland und Schulstufe« unterschiedliche Begriffe: Gemeinschafts- oder Gesellschaftkunde, Sozialwissenschaften, Politik, Politik und Wirtschaft, Gesellschaftslehre (vgl. Lösch 2011, S. 3).

es unterschiedliche Ansichten und keine »wissenschaftlich unangefochtene Definition« (Becker 2011a, S. 6):

»Die politische Bildung gibt es nicht, weder als konsensual definierter und damit eindeutig eingegrenzter Fachbereich noch als organisatorisch oder institutionell zu begrenzendes (Arbeits-)Feld.« (Ebd., S. 8)

Dies gilt umso mehr für die außerschulische politische Jugendbildung, die »ganz heterogene Praxisfelder, Institutionen, Arbeitsformen und Zielgruppen« umfasst (Hafeneger 2014, S. 225). Generell ist dabei die Unterscheidung von Erwachsenen- und Jugendbildung schwierig, da sich die Altersgruppen z.T. überschneiden (vgl. Becker 2011a, S. 12-14). Außerschulische politische Jugendbildung »ist Teil der allgemeinen außerschulischen Jugendbildung, die wiederum zur Jugendhilfe gehört und im Kinder- und Jugendhilfegesetz geregelt ist« (Massing 2007, S. 65). Gefördert wird die Jugendbildung auf der Bundesebene durch den Bundesjugendplan, dessen Finanzierung durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend erfolgt (vgl. ebd.).

Auf Landesebene sind die Fördermaßnahmen in »Jugendbildungsgesetzen und Jugendplänen« festgelegt, auf kommunaler Ebene sind »in Landkreisen und kreisfreien Städten (...) die Jugendämter zuständig« und die Gemeinden unterstützen »Veranstaltungen und Projekte der Jugendbildung« (ebd., S. 65f.). Die Bedeutung der Jugendarbeit nimmt dabei für die politische Bildung aktuell zu, da sie als ein wichtiger Bündnispartner wahrgenommen wird, um gerade »mit ihren informellen Bildungsmöglichkeiten und Handlungsfeldern auch sozial benachteiligte Jugendliche und junge Erwachsene« (Hafeneger 2014)⁴ zu erreichen (vgl. ausführlich Kapitel 2.2).

Neben dieser Einteilung kann man die außerschulische Jugendbildung anhand von »Trägern strukturieren«: Zu den öffentlichen Trägern zählen dabei »Jugendämter, Landesjugendämter, Gemeinden, Landeszentralen und Bundeszentrale für politische Bildung, Jugendbildungsstätten in öffentlicher Trägerschaft«; zu den freien Trägern u.a. »Jugendverbände, Wohlfahrtsverbände, Kirchen, politische Jugendorganisationen, sonstige Verbände, Gruppen und Initiativen« (Massing 2007, S. 66). Zu den freien Trägern zählen somit alle nicht-öffentlichen Träger, die oft »weltanschaulich gebunden« sind, aber als frei bezeichnet werden, da sie sich nicht in staatlicher Hand befinden (vgl. ebd., S. 68f.). Zudem gibt es noch die »selbstorganisierten, nicht-institutionalisierten Initiativen«, die oftmals aus den sozialen Bewegungen (wie »der Umwelt-, Friedens- und Alternativbewegung«) hervorgingen (vgl. ebd., S. 69). Peter Massing nennt diese nur in Hinblick auf politische Erwachsenenbildung, jedoch bieten viele von diesen auch politische Jugendbildungsangebote an (z.B. ATTAC).

4 Hafeneger verweist hier auf Harring 2007.

Insgesamt verdeutlichen diese Aufzählungen, dass die Profession der außerschulischen politischen Bildung alles andere als einfach zu beschreiben ist; sie machen nachvollziehbar, warum noch nicht einmal »ein allgemeines Verständnis« (Becker 2013, S. 49) von ihr vorliegt:

»Denn die Handlungsfelder sind – dem pluralen Verständnis der Erwachsenenbildung und außerschulischer Jugendbildung entsprechend – vielfältig und an zahlreichen unterschiedlichen Orten platziert.« (Hufer/Richter 2013b, S. 13f.)

Außerschulische politische Bildung kann im Rahmen von Seminaren, Workshops und Projekten stattfinden, aber auch verbunden sein mit medialen Angeboten wie Filmen, Internetplattformen, Büchern, Zeitschriften usw. Unter »außerschulischer politischer Jugendbildung im »engeren Sinne« kann dabei »ein non-formales Bildungsfeld mit eigenen Orten, Zeiten und Inhalten, mit eigenen konzeptionellen, normativen und theoretischen Horizonten« (Hafeneger 2014, S. 224) verstanden werden. Politische Jugendbildung »in einem »weiten Verständnis« ist dagegen »mit anderen Feldern der außerschulischen Jugendbildung und Jugendarbeit verknüpft [...] und [nimmt] die Alltags- und Lebensthemen der jungen Generation auf[....]« (Hafeneger 2014, S. 225). Ausgehend von der »internationalen Systematik« (Zeuner 2014, S. 136)⁵ umfasst außerschulische politische Jugendbildung nonformale und informelle Formen der Bildung, weniger formale Formen:⁶

»Formal« bedeutet [...], dass für Veranstaltungen Zertifikate verliehen werden, die eine staatliche Anerkennung beinhalten können. Nonformal bezieht sich auf organisierte Veranstaltungen, die [...] nicht zertifiziert werden. Informelles Lernen bezeichnet alle Lernprozesse, die durch die Auseinandersetzung mit vielfältigen Themen in unterschiedlichsten Darbietungsformen angestoßen werden – real und medial [...].« (Ebd.)

Die außerschulische politische Bildung stellt vor allem frei gestaltbare Bildungsräume zur Verfügung und muss deshalb lebensweltorientiert arbeiten, will sie Jugendliche zur Teilnahme an ihren Angeboten bewegen – denn anders als in der Schule nutzen diese derartige Angebote nur freiwillig. Ein weiterer Unterschied zum Schulfach Politik ist, dass es kein einheitliches Berufsbild gibt (wie z.B. »den*die Politiklehrer*in«). Klaus-Peter Hufer et al. veranschaulichen die Vielfalt an pädagogisch Tätigen in der außerschulischen politischen Bildung und betonen, es mache

5 Zeuner bezieht sich auf das Memorandum über lebenslanges Lernen (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, S. 9-10).

6 Die Einteilung formal, nonformal, informell kann der internationalen Diskussion um das lebenslange Lernen entnommen werden (vgl. Zeuner 2014, S. 136).

»ein[en] Unterschied, ob jemand beispielsweise verbeamteter Fachbereichsleiter einer großstädtischen Volkshochschule, angestellter Bildungsreferent in einem gewerkschaftlichen Bildungszentrum, freiberufliche Honorarkraft in der Jugendbildung oder in mehreren Institutionen und Organisationen tätiger Teamer ist.« (Hufer/Richter 2013b, S. 14)

Viele arbeiten als »pädagogische oder fachliche Laien oder ehrenamtlich, ein ebenso großer [Teil] in prekären Beschäftigungs- oder Entlohnungsverhältnissen« (Becker 2013, S. 50).⁷ Die in der außerschulischen politischen Bildung hauptberuflich Tätigen haben i.d.R. studiert, jedoch unterschiedliche Fächer, z.B. Sozial-, Erziehungs- oder Medienwissenschaften:

»Es gibt also nicht ›das‹ Studium oder ›den‹ Abschluss und damit nicht ›den‹ Zugang zur Hauptberuflichkeit in der politischen Bildung. Damit entfällt eine wichtige Grundlage zur Ausbildung eines gemeinsamen beruflichen Selbstverständnisses.« (Bielenberg 2013, S. 112)

Bei ehrenamtlich oder freiberuflich Tätigen ergibt sich ein noch vielfältigeres Spektrum. Politische Bildung wird zudem mit unterschiedlichen Arbeitsfeldern verknüpft:

»[...] der kulturellen, sportlichen, ökologischen, historisch-politischen, gesundheitlichen, arbeitsweltbezogenen, religiösen, sozialen, internationalen und interkulturellen Bildung, der Jungen- und Mädchenbildung, der Medien- und Bewegungsbildung, der Erlebnis- und Abenteuerpädagogik, der Menschenrechts- und Diversity-Pädagogik [...].« (Ebd., S. 99)

In der »Vielfalt« wird jedoch eine »Chance« gesehen,

»immer wieder neue fachliche Aspekte einzubinden und die politische Bildungsarbeit weiterzuentwickeln, z.B. durch die Einbindung medienpädagogischer Angebote oder künstlerischer Methoden.« (Ebd., S. 113)

Mit der Pluralität des Feldes scheint auch die fehlende universitäre Anbindung der außerschulischen politischen Bildung einherzugehen, die in verschiedener Hinsicht problematisch ist (vgl. Bürgin/Lösch 2013; Hirsch 2014b). Zum einen fehlt es dadurch an der systematischen Erforschung von Bildungspraxen, die wiederum eine wichtige Ergänzung zu den vorhandenen empirischen Studien darstellen würden, da diese meist im Rahmen von Auftragsforschung und damit nicht selten auch in »legitimatorischer Absicht« (Becker 2011a, S. 19) erstellt werden. Zum anderen mangelt es »an adäquaten Reflexionsorten für erfahrene oder interessierte

7 So ergab eine bundesweite Evaluation, dass ein Fünftel der befragten Einrichtungen bereits 2006 über kein hauptamtliches pädagogisches Personal mehr verfügte (vgl. Fritz/Maier/Lothar 2006, S. 211; zit.n.: Widmaier 2011, S. 477).

Studierende und Bildungsarbeiter*innen, die im Feld der nonformalen politischen Bildung tätig sind oder sein wollen«, wie die Politikwissenschaftlerin Bettina Lösch im Kontext einer Fachtagung hervorhebt (Lösch; zit.n.: Hirsch 2014b, S. 63).

Helle Becker hält in Bezug auf die außerschulische politische Jugend- und Erwachsenenbildung fest, dass kein »gesellschaftlich und politisch abgesicherter Funktionsbereich existiert, was es wiederum schwierig macht, die Gesamtheit der Praxis und/oder des fachlichen Know-hows zu bestimmen« (Becker 2013, S. 50). »Die größte Übereinstimmung« sieht Becker im »thematischen Bezugspunkt [...] (»Politik« und »das Politische«), im »gemeinsame[n] Engagement (»Berufung«)« und in »gemeinsame[n] Werte[n] (»Berufsethos«)« (ebd.). Jedoch würden sich bereits bei der Frage des thematischen Bezugs zum Politischen und zur Politik »die Geister [scheiden]«, was denn darunter zu verstehen sei (ebd.). Daraus folgt schließlich auch für die vorliegende Arbeit, dass keine »allgemein gültige, anerkannte Definition von Politischer Bildung« zugrunde gelegt werden kann, denn diese »existiert nicht« (Vorholt 2003, S. 24). Was unter politischer Bildung verstanden wird, reicht

»von der Institutionenkunde im Sinne der Staatsbürgerkunde bis zu einem »entgrenzten« oder »entörtlichten« Politikbegriff, der das Politische im Alltag und der Lebenswelt betont und daher der politischen Bildung ein weites Feld überlässt.« (Ebd.)

2.1.2 Demokratisches Selbstverständnis

Trotz der Heterogenität des Feldes ist die außerschulische (wie die schulische) politische Bildung in Deutschland sehr eng mit einem demokratischen Anspruch verbunden (vgl. Lösch 2011, S. 3). Besonders die außerschulische politische Bildung wird zudem oftmals dezidiert mit dem Anspruch, »eine kritische politische Pädagogik« zu sein, in Verbindung gebracht (Hafeneger 2014, S. 224). Wenn sie als solche verstanden wird, will sie einerseits »ermöglichen, dass die Subjekte die Macht- und Herrschaftsverhältnisse begreifen, in die sie eingebunden sind« und andererseits dabei unterstützen, dass Subjekte »Handlungsmöglichkeiten entwickeln können, diese Verhältnisse zu gestalten und zu verändern« (Lösch/Thimmel 2013b, S. 8).

Der demokratische Anspruch wird besser verständlich, wenn man sich den historischen Kontext vergegenwärtigt, in dem sich dieser entwickelt hat.⁸ So hebt Lösch für die außerschulische politische Bildung hervor, dass diese

»[...] nicht zuvorderst aus staatlichen, sondern aus selbst organisierten Bildungskontexten hervor[ging], die sich auch kritisch mit dem jeweiligen Herrschafts-

8 Auch wenn betont werden muss, dass »eine umfassende Geschichtsschreibung der politischen Bildung« nicht vorliegt (Becker 2013, S. 49).

, Staats- und Regierungssystem auseinandersetzen [...]. Es etablierten sich in Deutschland zahlreiche freie Träger, die politische Bildung als Ausweitung der Demokratie verstanden und politisches Wissen für alle zugänglich machen wollten. Politische Bildung bedeutet in dieser Tradition gleichermaßen die erweiterte Teilnahme an der Demokratie sowie die Kritik an entdemokratisierenden Tendenzen und Herrschaftsverhältnissen.« (Lösch 2011, S. 3)

Mit ›selbst organisierten Formen politischer Bildung‹ sind z.B.

»die frühen bürgerlich-liberalen Bildungsvereine wie Lesegesellschaften, Salons etc. oder die Handwerker- und Arbeiterbildungsvereine, die Bildungsarbeit der Gewerkschaften, Parteien oder der Kirchen, die Frauenbildungsarbeit oder die Volkshochschulbewegung«

gemeint oder aktuell auch »soziale Bewegungen und Bürgerinitiativen« (ebd., S. 3f.).⁹ Lösch sieht bei diesen Formen der politischen Bildung »die Selbstan-eignung von Wissen über gesellschaftliche und politische Zusammenhänge« als »zentral« an, »um die eigenen Lebens- und Arbeitsverhältnisse besser verstehen und auch verändern zu können« (ebd., S. 4). Sie hebt hervor, dass hierbei

»anders als in der schulischen politischen Bildung [...] der demokratische und demokratisierende Anspruch quasi ›von unten‹, von den lernenden und sich selbst bildenden Subjekten, aus[geht] und [...] nicht von ›oben‹, von staatlicher Seite pädagogisch verordnet [wird]«. (Ebd.)

Neben diesen selbst organisierten Formen politischer Bildung beförderten auch die Politik der Re-education und die Gründung der Politikwissenschaft (vgl. ebd., S. 3-13) den demokratischen Anspruch politischer Bildung in der BRD. Mit der Politik der Re-education durch die Alliierten sollte die deutsche Bevölkerung nach 1945 umerzogen und »[...] den nationalsozialistischen Tendenzen in der Gesellschaft entgegengewirkt werden« (ebd., S. 5). Teil der Bildungspolitik waren moralische Erziehung, die Propagierung von Toleranz und ›fair play‹ (vgl. ebd.; Schmiederer 1972, S. 23).

Die »(Neu-)Gründung und Verankerung der Politikwissenschaft als Wissenschaftsdisziplin« war insofern wichtig, als dass sich diese »lange Zeit als Demokratiewissenschaft und der politischen Bildung verpflichtet« verstanden habe (Lösch 2011, S. 8). Lösch verweist darauf, dass einige der früh besetzten politikwissenschaftlichen Lehrstühle »ein Politik- und Demokratieverständnis [vertraten]«, das sich nicht nur »mit dem Nationalsozialismus auseinandersetzte«, sondern »zu-

9 Vgl. dazu die Studie von Jana Trumann (2013) zu politischer Bildung in Bürgerinitiativen.

gleich kritisch die Entwicklung der Demokratie in der Bundesrepublik begleitete und auf weitere Demokratisierungsanstrengungen verwies« (ebd., S. 9).¹⁰

Für die heutige Politikwissenschaft stellt Lösch dagegen fest, dass diese stark ausdifferenziert sei und ihren »pädagogischen Impetus [...], sich der politischen Bildung verpflichtet zu fühlen«, verloren habe (ebd., S. 9f.). Paul Ciupke befindet sogar, dass sich der »politikwissenschaftliche Forschungsdiskurs« (nebst dem erziehungswissenschaftlichen) »oft in einer abgeschotteten Welt bewegt, dass er in weiten Teilen von Selbstbezüglichkeit und fehlender Feldkenntnis geprägt ist« (Ciupke 2012, S. 161f.). Auf der anderen Seite »versuchte sich die Politikdidaktik von der Politikwissenschaft abzukoppeln« (Lösch 2011, S. 10) und sich als eigenständige Wissenschaft zu etablieren (vgl. ebd.; Sander 2006).

Mit Blick auf heute kommt Lösch zusammenfassend zu dem Schluss, dass sich »kaum noch Konzeptionen politischer Bildung finden [lassen], die sich explizit auf die kritische Theorie und Gesellschaftsforschung berufen« (Lösch 2011, S. 13). Für eine politische Bildung mit demokratischem und kritischem Anspruch ist das offensichtlich problematisch – denn wie will politische Bildung Subjekte darin unterstützen, ihre eigene Einbindung in Macht- und Herrschaftsverhältnisse zu begreifen und zu verändern, wenn ebendiese Verhältnisse nicht analysiert werden? Unter Verweis auf aktuelle Entwicklungen, wie z.B. dem »Um- und Abbau[...] von Sozialstaatlichkeit und Demokratie«, den Christoph Butterwegge (2011) analysiert hat, sind jedoch »Rückgriffe auf eine kritische Gesellschaftsanalyse« als »immer notwendiger« zu betrachten (Lösch 2011, S. 13).

Lösch befindet, dass »die theoretischen Kontroversen und inhaltlich ideologischen Auseinandersetzungen in der politischen Bildung [...] durch den ›Beutelsbacher Konsens‹ befriedet« worden seien (Lösch 2011, S. 10). Zu den Grundsätzen des Beutelsbacher Konsens (BK) gehören:

- »Überwältigungsverbot: Es ist nicht erlaubt, den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der ›Gewinnung eines selbständigen Urteils‹ zu hindern.
- Kontroversitätsgebot: Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen.
- Befähigung: Der Schüler muss in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren, sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen.« (Becker 2013, S. 59)

Der BK ging im Jahr 1976 aus einer Fachtagung der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg hervor, nachdem im Vorfeld »hoch kontroverse[...]

10 Lösch bezieht sich hier auf Hartwich 1989.

Debatten« über »Ziele und Aufgaben politischer Bildung« geführt worden waren (Widmaier/Zorn 2016b, S. 9). Er sollte vor allem »für die politische Bildung im staatlichen Auftrag« (Ahlheim 2012, S. 79) relevant sein, also für den Politikunterricht in Schulen sowie für die Landeszentralen und die Bundeszentrale für politische Bildung (vgl. Schiele/Schneider 1977). Seine Geltung für den außerschulischen politischen Bildungsbereich, der durch viele freie Träger geprägt ist, kann aktuell als umstritten gelten (vgl. Widmaier/Zorn 2016a).

So betrachtet der Fachdidaktiker Wolfgang Sander den BK als »eine Art Kern der Berufsethik in der politischen Bildung« (Sander 2014b, S. 22) und befindet, dass der BK »aus politikdidaktischer Sicht auch für die außerschulische politische Bildung Gültigkeit beanspruchen« könne und »(...) inzwischen weithin dort auch akzeptiert« sei (ebd.). Auch Becker meint, dass die BK-Grundsätze in der außerschulischen politischen Bildung »als handlungsleitende Regeln anerkannt« seien (Becker 2013, S. 59) und Dirk Lange betrachtet den BK als »identitätsstiftend« (Lange 2012, S. 64). Insofern überrascht es nicht, dass sich auch unternehmensnahe Stiftungen, wie die Robert Bosch Stiftung, auf ihn beziehen (vgl. Kapitel 4.3.3.1).

Andererseits lebt ja gerade der außerschulische politische Bildungsbereich von der Pluralität seiner unterschiedlichen Träger, über die die Demokratie bereichert werden soll (vgl. Kapitel 2.1.3).¹¹ In Bezug auf die politische Erwachsenenbildung, deren Träger oftmals auch politische Jugendbildung betreiben, hält Siegfried Schiele (der damalige Leiter der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg und Ausrichter der Tagung, aus der der BK 1976 hervorging) im Jahr 2006 fest:

»Missionarisches Auftreten wird allenthalben abgelehnt, aber im Hinblick auf die weltanschauliche Ausrichtung der jeweiligen Träger wird Farbe gezeigt. Das ist auch nicht zu beanstanden, solange didaktische Offenheit und Transparenz gewährleistet sind.« (Schiele 2006, S. 262; zit.n.: Ahlheim 2012, S. 79)

Für die freiwilligen Veranstaltungen der außerschulischen politischen Bildung hält Klaus Ahlheim »Parteilichkeit der je einzelnen Träger« für »konstitutiv – gerade wegen der [...] Urteilsfähigkeit selbstständig denkender Subjekte und der Leitidee der »Mündigkeit« (Ahlheim 2012, S. 80). Die Veranstaltungen sollen zwar für Personen mit unterschiedlichen Weltanschauungen offen sein,

»gleichwohl sollen die einzelnen Bildungsträger aus ihrer eigenen weltanschaulichen und politischen Gebundenheit keinen Hehl machen. Im Gegenteil, sie können ihre eigenen Positionen durchaus offensiv parteiisch, interessengeleitet – man denke an die politische Bildungsarbeit der Gewerkschaften – vertreten. Das

11 Diese Pluralität ist m.E. generell eher als ein Idealbild zu verstehen, da sich auch in einer Trägerlandschaft, die Pluralität abbilden will, aktuelle politische Machtkonstellationen und vorherrschende gesellschaftlichen Normen und Vorstellungen spiegeln.

›selbstständig denkende Subjekt‹, das eben freiwillig zu den Veranstaltungen kommt und auch wieder gehen und wechseln kann, wird dann die verschiedenen Positionen wägen und abwägen und zu einem selbständigen eigenen Urteil kommen.« (Ebd.)

Wenn unternehmensnahe Stiftungen sich in der außerschulischen politischen Bildung als ›unabhängige Akteure‹ bewegen, wirft das somit Fragen in Hinblick auf ihre ›weltanschauliche und politische Gebundenheit‹ auf.

Der BK wird derzeit in der Profession ganz grundsätzlich hinsichtlich seiner Vorzüge und Unzulänglichkeiten sowie seines Aktualisierungsbedarfes diskutiert – so z.B. im Oktober 2015 auf der Fachtagung »Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens?«.¹² Diese Diskussion kann hier nicht ausführlich wiedergeben werden, es sei jedoch darauf verwiesen, dass sich etliche Einwände gegen das Kontroversitätsgebot richten, das sowohl in schulischer wie außerschulischer politischer Bildung nicht als Neutralitätsgebot missverstanden werden sollte (tendenziell aber wird) (vgl. Geßner et al. 2016, S. 31). Überzeugend erscheint auch der Einwand, dass schlechterdings kontrovers dargestellt wird bzw. werden kann, was nicht wissenschaftlich kontrovers erforscht wird – wobei davon auszugehen ist, dass es stets marginale, unbekannte Positionen in der Wissenschaft gibt. Gegen das Überwältigungsverbot führt Lösch ins Feld, dass

»Überwältigung [...] heute nicht primär durch intentionale und personalisierte Indoktrination und deutliche Hierarchien, sondern viel stärker durch symbolische Herrschaftsformen, nämlich durch Normierungen und Disziplinierungen und eine neue Verbindung von Macht und Wissen [passiert].« (Lösch 2016, S. 230)

Der Fachdidaktiker Andreas Eis verweist auf die (im Juni 2015 verabschiedete) »Frankfurter Erklärung. Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung«,¹³ die er für ein fachliches Selbstverständnis als geeigneter sieht (vgl. Eis 2016a, S. 134). Die Erklärung setze

»genau da ein, wo der Beutelsbacher Konsens endet: mit einer fachdidaktischen Positionierung zu demokratiethoretischen Grundlagen, einem Bezug zu aktuellen Gesellschaftsanalysen und Schlüsselproblemen, die sich zur Begründung von Bildungsinhalten aus Sicht der Verfasserinnen und Verfasser besser eignen als sogenannte ›Bildungsstandards‹. Die Autorinnen und Autoren der Erklärung verbindet [...] eine gesellschaftsanalytische und herrschaftskritische Perspektive, die

12 Der Tagungsbericht befindet sich im Band zur Tagung: vgl. Geßner et al. 2016. Die einzelnen Beiträge im Tagungsband geben einen Überblick über die unterschiedlichen Positionen in der Debatte (vgl. Widmaier/Zorn 2016a).

13 »Die 23 Autor*innen und Erstunterzeichner*innen stammen sowohl aus dem universitären Kontext als auch aus Bildungsstätten unterschiedlicher Träger, aus Nichtregierungsorganisationen (NGOs), sozialen Bewegungen und aus der schulischen Bildung.« (Eis 2016a, S. 135)

Ursachen von Unmündigkeit, Fremdbestimmung, Ungleichheit, von sozialer Inklusion und Exklusion als Ausgangspunkt für politische Lernprozesse sieht [...].« (Ebd.)

Die Grundsätze der »Frankfurter Erklärung« lauten in Kurzform wie folgt:

1. Krisen: Eine an der Demokratisierung gesellschaftlicher Verhältnisse interessierte Politische Bildung stellt sich den Umbrüchen und vielfältigen Krisen unserer Zeit.
2. Kontroversität: Politische Bildung in einer Demokratie bedeutet, Konflikte und Dissens sichtbar zu machen und um Alternativen zu streiten.
3. Machtkritik: Selbstbestimmtes Denken und Handeln wird durch Abhängigkeiten und sich überlagernde soziale Ungleichheiten beschränkt. Diese Macht- und Herrschaftsverhältnisse gilt es, wahrzunehmen und zu analysieren.
4. Reflexivität: Politische Bildung ist selbst Teil des Politischen, Lernverhältnisse sind nicht herrschaftsfrei, Politische Bildung legt diese Einbindung offen.
5. Ermutigung: Politische Bildung schafft eine ermutigende Lernumgebung, in der Macht- und Ohnmachtserfahrungen thematisiert und hinterfragt werden.
6. Veränderung: Politische Bildung eröffnet Wege, die Gesellschaft individuell und kollektiv handelnd zu verändern. (Frankfurter Erklärung 2015)

Eis hebt die Bedeutung der Erklärung besonders in Hinblick darauf hervor, dass es ihr »Anliegen« sei,

»die Praxisfelder als auch die wissenschaftliche Expertise der politischen Bildung in ihrer Breite zur Kenntnis zu nehmen und nicht – wie im Beutelsbacher Konsens – auf die Anforderungen und Beschränkungen des Politikunterrichts zu begrenzen.« (Eis 2016a, S. 137)

Die Wichtigkeit der Erklärung kann zudem vor dem Hintergrund der »jüngsten, grundsätzlich sehr begrüßenswerten Versuche der Öffnung von Schule in die Kommunen und die Gesellschaft hinein« gesehen werden (ebd.). Denn in diesem Kontext finden sich eben auch die »finanzstarke[n] Stiftungen von Unternehmensverbänden« in der Schule wieder (ebd., S. 138). Eis betont, dass die unterschiedlichen zivilgesellschaftlichen Akteure »trotz ihrer Verpflichtung zur Gemeinnützigkeit« mit »Interessen verbunden und ebenso wie Bildungsinstitutionen in Herrschaftsverhältnisse verflochten« seien (ebd.). Insofern lohnt es sich m.E., besonders das Kriterium der Reflexivität der »Frankfurter Erklärung« zu einem wichtigen Ausgangspunkt für diese Untersuchung zu machen.

2.1.3 Unternehmensnahe Stiftungen als wenig beachtete politische Bildungsakteure im pluralen Trägersystem

Die für Deutschland charakteristische plurale Trägerlandschaft der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung ist auf die bereits erwähnte Re-education-Politik zurückzuführen: Die Trägerlandschaft sollte »[...] die Meinungsfreiheit einer Demokratie [...] spiegeln« (Zeuner 2014, S. 138; Zeuner 2000). Christine Zeuner befand 2014 zwar, dass sich diese plurale Struktur der Trägerlandschaft »in ihren Grundzügen bis heute erhalten hat« (ebd.), jedoch existiert keine »empirisch abgesicherte Darstellung der Träger- und Einrichtungslandschaft der politischen Bildung« (ebd., S. 140).¹⁴

Durch die fehlende Akteursforschung ist nicht klar, welche Akteure auf europäischer oder internationaler Ebene politische Bildung fördern und beeinflussen. Dabei gibt es viele politische Bildungsakteure, die hier aktiv sind: z.B. die EU-Institutionen, die bpb mit dem internationalen »Network European Citizenship Education (NECE)« (gefördert u.a. durch die Robert Bosch Stiftung) oder private und unternehmensnahe Stiftungen (vgl. Kapitel 4.2.2; 5.2.1). Eine Ursache für die fehlende Forschung über die Bildungsakteure im Feld der außerschulischen politischen Bildung ist die fehlende Anbindung des Feldes an die Universität bzw. auch das (scheinbare) Desinteresse der deutschen Politikwissenschaft, sich mit dem Feld auseinanderzusetzen.

Für die politische Bildung wird zwar schon länger ein »einseitiger ökonomischer Einfluss von Seiten großer Interessenverbände«, wie die der »Unternehmer- und Arbeitgeberverbände oder Bankenverbände«, erkannt (Lösch 2011, S. 18; Möller/Hedtke 2011). Insbesondere in Hinblick auf das Feld der außerschulischen politischen Bildung werden unternehmensnahe Stiftungen aber wenig beachtet. Dies offenbart sich zumindest, wenn man Trägeraufzählungen der politischen Jugendbildung betrachtet. Hier werden unternehmensnahe Stiftungen und Unternehmen entweder nicht explizit genannt: Zum Beispiel erarbeitet Udo Vorholt 2003 (auf Basis bestehender Forschungsliteratur zur Erwachsenenbildung) eine »systematisierende Übersicht« über die »Institutionen politischer Bildung in Deutschland« und führt als Stiftungen nur die parteinahen Stiftungen auf (vgl. Vorholt 2003).

Oder die Stiftungen werden in Trägeraufzählungen mal dem zivilgesellschaftlichen, mal dem privaten Bereich zugeordnet. So unterscheidet z.B. der »Monitor politische Bildung« (Lange 2010), der einen Überblick über die aktuellen Institutionen der politischen Bildung in Deutschland gibt, zwischen staatlicher und gesellschaftlicher Ebene (vgl. ebd.) und ordnet unter letztgenannter unter dem Stichwort »Zivilgesellschaftliche Stiftungen« auch unternehmensnahe Stiftungen

14 Zeuner nimmt hier Bezug auf die Studie von Vorholt (vgl. Vorholt 2003).

zu: Vier der insgesamt acht dort genannten Stiftungen sind unternehmensverbunden (Robert Bosch Stiftung, Körber Stiftung, Freudenberg Stiftung, Bertelsmann Stiftung), bei zwei weiteren Stiftungen kann die Unternehmensverbundenheit als ungeklärt gelten (ZEIT-Stiftung, Gemeinnützige Hertie-Stiftungen; vgl. ausführlich Kapitel 4.1).¹⁵

Auch Zeuner nutzt nicht den Begriff der unternehmensnahen Stiftung (der generell wenig etabliert ist). Sie ordnet Stiftungen in ihrer Einteilung zum »Institutionensystem der Erwachsenenbildung« zwei Kategorien zu: sowohl zu »Interessenorganisation/partikular« als auch zu »Unternehmen/privat« (in Unterscheidung von »Staat«) (vgl. Tabelle 1). Zeuner bezieht sich dabei auf das Institutionensystem der Erwachsenenbildung, in das »sich Träger und Einrichtungen der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung einordnen [lassen]« (Zeuner 2014, S. 139). Die Systematik spiegle »die Einbettung von Trägern und Einrichtungen in politische, gesellschaftliche und rechtliche Zusammenhänge« (ebd.).

Tabelle 1: Institutionensystem der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung

Staat	Interessenorganisationen	Unternehmen
Öffentlich	Partikular	privat
<i>Einrichtungen von:</i>		
Volkshochschulen	Parteien/Stiftungen Konfessionen	Betriebliche Bildungsabteilungen
Fachschulen	Wirtschaftsverbänden Gewerkschaften	Weiterbildungsunternehm- en/Stiftungen
	Interessengruppen Vereinen	

Quelle: Faulstich/Zeuner 2008, S. 185; zit.n.: Zeuner 2014, S. 139.

Dem Monitor für politische Bildung ist zugute zu halten, dass er die einzige Publikation ist, die überhaupt einen Überblick über Stiftungen bereitstellt, die nicht zu den politischen und parteinahen Stiftungen gehören. Die Auswahl der acht »zivilgesellschaftlichen Stiftungen« im Monitor kommt dabei so zustande, dass man

¹⁵ Auch Hafener führt 2014 nur »zivilgesellschaftliche Stiftungen« in seiner Trägeraufzählung auf: »konfessionell und gewerkschaftlich geprägte Bildungsträger, kommunale Jugendförderung, Jugendbildungsstätten, Arbeit und Leben, die Bundeszentrale und die Landeszentralen für politische Bildung, Volkshochschulen, Jugendverbände, dann politische und zivilgesellschaftliche Stiftungen sowie Bildungswerke der Wirtschaft« (Hafener 2014, S. 226-227). Im Handbuch politische Bildung von 2014 finden unternehmensnahe Stiftungen auch beim Thema »Unterstützungsstrukturen der politischen Bildung: Verbände, Förderer, Materialien und Onlineangebote« keine Erwähnung (vgl. Kühberger 2014).

»die nach Vermögen und Gesamtausgaben größten deutschen Stiftungen einbezogen« hat, basierend auf einem Ranking des Bundesverbands Deutscher Stiftungen (Lange 2010, S. 121). In diesem Ranking sind wiederum »nur Stiftungen aufgenommen [...] die der Veröffentlichung ihrer Daten zugestimmt haben« (ebd.). Auf Basis einer Analyse der Internetpräsenzen und z.T. durch Kontaktaufnahme wurde dann geprüft, ob die Stiftungen direkt politische Bildung betreiben oder Fremdmaßnahmen fördern. Im letzten Schritt wurde anhand einer Sichtung von »Geschäfts- sowie Jahresberichten, Infomaterialien und Internetauftritten« eine Auswahl an Stiftungen getroffen, »die sich eindeutig im Bereich politischer Bildung engagieren« (ebd.).

Lange verweist darauf, dass »einige Stiftungen keine Angaben zu ihrem Engagement im Bereich politischer Bildung [machen]« (ebd.). Zudem sei ein »Problem [...] die oftmals nur sehr dünne Datenlage« und dass »[h]arte Zahlen [...] nicht immer zu ermitteln [waren]« (ebd.). Deshalb wurde vor allem »auf das Themenspektrum der Stiftungen eingegangen« und die Ausführungen im Monitor zu den Stiftungen hätten demnach »einen eher deskriptiven Charakter« (ebd.). Der Überblick stellt somit keine fundierte empirische Forschung zu diesen Stiftungen bereit und analysiert zum Beispiel nicht die Stiftungsstrukturen.

Dass unternehmensnahe Stiftungen als politische Bildungsakteure so wenig wahrgenommen und ihre Selbstbeschreibung als »zivilgesellschaftlich« ohne weitere Differenzierung übernommen wird, mag zunächst überraschen. Schaut man sich die Stiftungsforschung näher an, wird die Nichtbeachtung dieses bestimmten Stiftungstypus verständlicher: Denn in Deutschland werden unternehmensnahe Stiftungen kaum beforscht (vgl. Kapitel 4.1.1). Auch Unternehmen, die über CSR-Stiftungen oder über ihre CSR-Abteilungen Bildungsprogramme fördern, werden bisher noch wenig als politische Bildungsakteure beachtet.

Es ist somit ungeklärt, wie unternehmensnahe Stiftungen auf dem Feld einzuordnen sind – stehen z.B. ihre Angebote allen Interessenten*innen offen? Mit welchen Akteuren arbeiten unternehmensnahe Stiftungen auf dem Feld der politischen Bildung zusammen? Welche Unterschiede bestehen zwischen den unternehmensnahen Stiftungen in ihrer Ausrichtung – sei es in Hinblick auf politische und inhaltliche Schwerpunktsetzungen oder hinsichtlich der Zielgruppen? Zudem stellt sich die Frage, auf welche Weise und in welchem Maße sie politischen Einfluss über politische Bildungsförderungen ausüben, z.B., indem sie andere Stiftungen und bestimmte Träger fördern oder Agendasetting betreiben.

Fakt ist außerdem, dass Stiftungen im Bildungsbereich insgesamt, und so auch in der politischen Bildung, an Einfluss gewinnen – denn dieser ist angesichts der staatlichen Sparpolitik auf zusätzliche Förderungen durch den privaten Sektor angewiesen. Insgesamt ist die »Finanzierungsstruktur der außerschulischen politischen Bildung« nur »schwer zu durchschauen« (Schröder/Balzter/Schroedter 2004, S. 155), was an der »Pluralität der Träger und ihrer Autonomie«, aber auch an der

»zunehmende[n] Differenzierung der Förderungslandschaft« (ebd.) liegt. Ina Bielenberg, die Geschäftsführerin des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten, verweist auf »steigende[n] wirtschaftlichen Druck, [...] Rückläufigkeit von Fördermitteln« und der »daraus resultierende[n] Notwendigkeit, zusätzliche Mittel zu akquirieren« (Bielenberg 2013, S. 114). Auch Benedikt Widmaier befindet, dass der »ökonomische Druck« für die nonformale politische Bildung »enorm gestiegen« sei:

»Im Fahrwasser der neoliberalen Wirtschaftspolitik der vergangenen Jahre ist die öffentliche Förderung der politischen Bildung sukzessive von einer institutionellen auf eine stärker projekt- und maßnahmenbezogene Förderung umgestellt worden.« (Widmaier 2011, S. 476)

Lösch konstatiert »drastische öffentliche Sparmaßnahmen im politischen Bildungsbereich« (Lösch 2011, S. 18) und kritisiert:

»Aufgrund des permanenten finanziellen Engpasses wird das Geschäft der politischen Bildungsarbeit und das Erstellen von Materialien für die Schulen leichtfertig privaten Anbietern überlassen – den Sparkassen, dem Bundesverband deutscher Banken, den konservativen Stiftungen, der Bertelsmann-Stiftung etc. –, die das Feld und die Notwendigkeit der politischen Meinungs- und Willensbildung längst für sich entdeckt haben und im Begriff sind, es zu okkupieren, da sie im Gegensatz zu den öffentlichen Einrichtungen über die finanzielle Ausstattung verfügen. Private Anbieter müssen nicht mit der Mängelwirtschaft der öffentlichen Hand rechnen, sondern sind häufig in der Lage, gut aufgearbeitetes Bildungsmaterial bereitzustellen. Diese Bildungsmaterialien sind häufig tendenziös und interessengeleitet und widersprechen dem Gebot der Kontroversität der politischen Bildung.« (Ebd., S. 17f.)

Unternehmensnahe Stiftungen, wie die von Lösch genannte Bertelsmann Stiftung, stoßen dabei in die Lücke, die durch den Rückzug des Staates im Bildungsbereich entstanden ist (vgl. Höhne 2016). Sie wirken z.T. schon seit Jahrzehnten (u.a.) auf dem Feld der politischen Bildung, können aber insofern als »neue politische Bildungsakteure« verstanden werden, als dass es in jüngster Zeit immer mehr von ihnen gibt, sie immer aktiver im Bildungsbereich werden und sie nicht mehr nur vereinzelte Projekte durchführen. Zu »private[n] Anbieter[n]« besteht dabei »keine umfassende empirische Erhebung. Die Finanzierungsformen der Einrichtungen werden selten offengelegt.« (Zeuner 2014, S. 141) Zeuner weist damit nicht nur auf den bestehenden Forschungsbedarf hin, sondern auch auf die Frage, warum genau diese Forschung so schwierig zu betreiben ist: Es gibt keine gesetzlichen Verpflichtungen zu Transparenz (vgl. ausführlich dazu Kapitel 4.1.3).

Untersuchungen zu unternehmensnahen Stiftungen als politischen Bildungsakteuren gibt es bisher kaum. Es liegt eine Untersuchung zur Freudenberg Stiftung

von Pia Gerber (2006) vor, der heutigen Geschäftsführerin der unternehmensverbundenen Stiftung. Sie hat die Freudenberg Stiftung als »Innovationsagentur[...]« untersucht (vgl. ebd.) und dabei eine eher wohlwollende Perspektive eingenommen, die das Wirken der Stiftung in einer »150-jährige[n] Tradition sozial- und bildungspolitischer Verantwortungsübernahme erfolgreicher Unternehmer [...]« einordnet (ebd., S. 151). Gerbers Arbeit gibt einen interessanten Einblick in die Arbeit der Stiftung und beschreibt u.a. auch die Aktivitäten im Feld der politischen Bildung. Hier setzt sich die Stiftung insbesondere für die Teilhabe von Migrant*innen ein und die »Förderung demokratischer Orientierungen und Verhaltensweisen [...]« (ebd., S. 160ff., 199ff.) (vgl. auch Kapitel 4.2 in dieser Arbeit). Eine kritische Auseinandersetzung mit der postulierten Unabhängigkeit der Stiftung und ihrer politischen Bildungsprogramme findet nicht statt. Die Stiftung wird »als vergleichsweise unabhängige Organisation« (ebd., S. 283) betrachtet und die Förderung »strukturell benachteiligter Jugendlicher« vor allem durch »Projekte zur Stärkung der Selbsthilfekraft« (ebd., S. 151f.) nicht herrschaftskritisch analysiert (vgl. dazu die Überlegungen in dieser Arbeit in Kapitel 3).

Peggy Wolf untersuchte 2011 mit »[k]ritischen Ansätze[n] zur Reflexion des Reiertwerdens« das an der Schule angesiedelte Programm »Jugend debattiert« (vgl. Wolf 2011), das die unternehmensverbundene Robert Bosch Stiftung sowie drei weitere große private Stiftungen (Gemeinnützige Hertie Stiftung, Heinz Nixdorf Stiftung, Stiftung Mercator) finanzieren, deren »Unternehmensnähe« als ungeklärt gelten kann (vgl. dazu Kapitel 4.2.1). Wolfs herrschaftskritischer Fokus richtet sich dabei auf die Programminhalte, nicht auf die privaten Förderer; so auch bei der Untersuchung von Alexander Wohnig, der in seiner Studie »Zum Verhältnis von sozialem und politischem Lernen« u.a. Programme der Bertelsmann Stiftung in der Engagementförderung in der Schule problematisiert (vgl. Wohnig 2017, S. 133ff.; vgl. ausführlich dazu Kapitel 4.2.2).

Unternehmen und unternehmensnahe Stiftungen werden bislang vor allem hinsichtlich ihres Engagements im Bereich der ökonomisch-politischen Schulbildung kritisch auf durch sie vermittelte Weltanschauung(en) und die Verbundenheit mit Wirtschaftsinteressen befragt (vgl. Möller/Hedtke 2011; Engartner 2015; Engartner/Krisanthan 2016).¹⁶ In der Jugendarbeit (in deren Rahmen auch politische Bildung stattfindet) werden dagegen Kooperationen mit Unternehmen in Hinblick auf mögliche Vorteile, sogenannte Win-win-Situationen, betrachtet (vgl. Damm 2006). Unternehmensverbundene Stiftungen, wie die Robert Bosch Stiftung, die sich besonders in der außerschulischen politischen Jugendbildung engagiert, mit der bpb und anderen anerkannten Trägern kooperiert und sich am Beutelsbacher

16 Engartner spricht von »arbeitgebernahen Stiftungen«, jedoch ohne dies genauer zu definieren (vgl. Engartner 2015, S. 25).

Konsens orientiert (vgl. Kapitel 4.3), scheinen als ›unabhängige Akteure‹ akzeptiert. Davon ausgehend, dass die außerschulische politische Bildungslandschaft von Pluralität lebt, gehört es notwendigerweise dazu, die finanziellen und rechtlichen Strukturen sowie weltanschauliche Positionierungen offenzulegen.¹⁷ Insofern erscheinen m.E. Selbstbeschreibungen als ›unabhängig‹ eher problematisch für diesen Bildungsbereich und fordern kritische Analysen geradezu heraus.

2.2 Politische Jugendbildung mit ›sozial und bildungsbenachteiligten Jugendlichen‹

2.2.1 ›Sozial und bildungsbenachteiligte Jugendliche‹ als Zielgruppe der politischen Bildung

Es gibt keine gesicherten Angaben über die Teilnehmendenzahlen in der außerschulischen politischen Jugendbildung.¹⁸ Gleichwohl wird seit Jahren eine besondere »Herausforderung« in der »Ansprache und Gewinnung neuer Zielgruppen« gesehen, insbesondere da »die Erfahrung [zeigt], dass es Defizite [...] bei der Einbeziehung möglichst aller Bevölkerungsgruppen [gibt]« (Bielenberg 2013, S. 117).¹⁹ Wenn außerschulische politische Bildung dabei zur »soziale[n] Ausweitung der Demokratie« (Lösch 2008, S. 170) beitragen will,²⁰ dann gehört es, wie bereits ausge-

17 So fordert Meyer ein, dass politische Bildung die ihr zugrundeliegenden Werte transparent machen sollte, um den Teilnehmenden eine Auseinandersetzung mit diesen zu ermöglichen (vgl. Meyer 2003, S. 476; zit.n.: Ahlheim 2012, S. 83). Einige Veranstalter hätten einen »Ehrlichkeitsvorteil«, da offensichtlich sei, für was sie stünden (vgl. ebd.), womit wohl »Parteien, Gewerkschaften, Kirchen« gemeint sein könnten (Ahlheim 2012, S. 83).

18 Hafener verweist darauf, dass die »Zahlen über die Teilnahme an politischer Jugendbildung [...] lückenhaft und unvollständig« seien (Hafener 2014, S. 227). Wenn man sich an der Kinder- und Jugendhilfestatistik und den Daten des Statistischen Bundesamtes orientiere, seien die Zahlen insgesamt als »niedrig« einzuschätzen (ebd.). Laut Lange würden jährlich »1,4 Millionen Jugendliche und junge Erwachsene an außerschulischen Bildungsmaßnahmen« teilnehmen und laut Schröder wären »davon etwa 700 000 der politischen Bildung zuzurechnen« (Lange 2010/Schröder 2013; zit.n.: Hafener 2014, S. 227).

19 Für die politische Erwachsenenbildung belegten empirische Studien Anfang der 2000er Jahre, dass diese weite Teile der Bevölkerung nicht erreicht (vgl. Rudolf 2002, S. 213) und insbesondere sozial benachteiligte Menschen und Migrant*innen kaum als Adressat*innen in den Blick nimmt (vgl. Fritz/Maier/Lothar 2006, S. 125-127).

20 Ausgehend von dieser Annahme wird sich nachfolgend auch nicht mit Positionen auseinandergesetzt, die die politische Bildung mit »benachteiligten Jugendlichen« grundsätzlich infrage stellen – wie z.B. Joachim Detjen, der zumindest 2007 noch das »Bildungsverhalten von Konsum-Materialisten und Hedonisten«, womit das Institut Sinus Sociovision Milieus der sogenannten »Unteren Mittelschicht/Unterschicht« bezeichnet, nicht nur als eine Herausforderung, sondern eher als »ein unüberwindbares Hindernis« betrachtete (Detjen 2007, S. 6).

führt (vgl. Kapitel 1), zu ihrem wichtigsten Auftrag, gerade sozial marginalisierte Jugendliche zu erreichen. Denn

»Arme und sozial Benachteiligte verfügen hierzulande selten über adäquate Möglichkeiten zur Partizipation, was die demokratische Legitimation der politischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozesse schwächt.« (Butterwegge 2015, S. 10)

Hinzu kommt, dass »[d]ie Zielgruppe der sozial Benachteiligten [...] im Zuge der gesellschaftlichen Entwicklung von zunehmender Arbeitslosigkeit und verstärkten Übergangsproblemen zwischen Schule und Beruf deutlich gewachsen [ist] [...]« (Schröder/Balzter/Schroedter 2004, S. 196).

In der Profession der außerschulischen politischen Bildung »genießt« die Thematik der sogenannten »bildungsfernen Zielgruppen« (dem stigmatisierenden Label, unter dem i.d.R. Menschen aus sozio-ökonomisch benachteiligten Milieus subsumiert werden) spätestens seit 2008 »hohe fachöffentliche Aufmerksamkeit« (Nonnenmacher/Widmaier 2012, S. 5). Damals haben die SPD- und CDU/CSU-Fraktionen im Bundestag den Antrag »Zur Lage der politischen Bildung in Deutschland« verabschiedet und darin gefordert, »politische Bildung für, aber auch von Migrantinnen und Migranten [...] zu fördern« und »zeitgemäße Formate politischer Bildung für politik- und bildungsferne Zielgruppen zu entwickeln« (Deutscher Bundestag 2008).

Diesem Antrag ging zudem 2007 eine viel beachtete Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung voraus. Diese identifizierte drei Milieus, die mit 26 Prozent das »untere ›Drittel‹ [...] der Bundesbürger« ausmachen und die »deutlich unter der Armutsgefährdungsgrenze« oder aber »einem hohen Armutsrisiko« ausgesetzt sind (»Abgehängtes Prekariat«, »Autoritätsorientierte Geringqualifizierte«, »Selbstgenügsame Traditionalisten«) (Neugebauer 2007, S. 68f.). Die Studie hält fest, dass gerade dieses untere Drittel (wie aber auch die mittleren Milieus) »[g]eringe Neigungen zu institutionalisiertem politischem Engagement« verspüre (ebd., S. 99).

Für Jugendliche, die deprivilegierten Milieus entstammen,²¹ gab es in der politischen Bildung in den letzten Jahren die Zuschreibungen »politikfern« und »bildungsfern«. Eine qualitative Untersuchung der Herangehensweise der Bundeszentrale für politische Bildung in der politischen Bildungsarbeit mit sogenannten »politikfernen Zielgruppen« ergab 2010, dass mit den Begriffen ganz unterschiedliche

21 Vor einigen Jahren rekurierte man – z.B. in der bpb – mit der Terminologie »politik- und bildungsferne Zielgruppen« schwerpunktmäßig auf Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund aus den sogenannten »sozialen Unterschichtsmilieus« (nach der Milieueinteilung und -benennung von Sinus Sociovision, vgl. dazu auch die kritische Auseinandersetzung mit diesen Zuschreibungen in den weiteren Ausführungen in diesem Kapitel) und orientierte sich an den Schulformen Haupt-, Real- und Berufsschule (vgl. Hirsch 2010).

Personengruppen imaginiert und angesprochen werden – z.B. auch Jugendliche aus bildungsaffinen Milieus (vgl. Hirsch 2010).²² Gleichzeitig wurde deutlich, dass sich der 2007 gegründete bpb-Fachbereich »Politikferne Zielgruppen« auf Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund aus deprivilegierten Milieus konzentriert.²³ In der pädagogischen Praxis wurden analog dazu vor allem Haupt-, Real-, Berufsschüler*innen, auch Förderschüler*innen und Schulabbrecher*innen angesprochen (vgl. ebd.).²⁴

Die Fachdidaktikerin Besand, unter deren Leitung zwei (u.a. von der Robert Bosch Stiftung geförderte) politische Bildungsprogramme mit »benachteiligten Jugendlichen« evaluiert wurden,²⁵ hat im Zuge der Evaluationen 2013 den damaligen Forschungsstand recht treffend zusammengefasst. Ihre Erläuterungen sollen hier resümiert und als Ausgangspunkt für die weitere Darstellung der Diskussion um »sozial benachteiligte Jugendliche« genommen werden.

Besand/Birkenhauer/Lange heben hervor, dass

»der Begriff »Politikferne« in Anlehnung an den Begriff der »Bildungsferne« sehr viel deutlicher darauf [verweist], dass der Zugang zu politischen Fragestellungen insbesondere in bildungsferneren und damit häufig sozial schwächeren Milieus verstellt zu sein scheint.« (Besand/Birkenhauer/Lange 2013, S. 10)

22 In der Untersuchung wurden zwölf leitfadengestützte Expert*inneninterviews mit Mitarbeiter*innen der bpb durchgeführt, aber auch Expertisen zum Thema »politikferne Zielgruppen« und Projektdaten ausgewertet.

23 Der Fachbereich orientierte sich an den zwei von Sinus Sociovision definierten und sogenannten »Milieus der Unteren Mittelschicht/Unterschicht«, den »Hedonisten« und »Konsum-Materialisten« (vgl. Hirsch 2010). Der Begriff des Migrationshintergrunds wurde von Sinus Sociovision und der bpb in Orientierung an der Definition des Statistischen Bundesamtes genutzt. Demnach sind Menschen mit Migrationshintergrund »Personen, die nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland zugezogen sind, sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer/innen und alle in Deutschland Geborene mit zumindest einem zugezogenen oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil.« (vgl. Statistisches Bundesamt 2010; zit.n.: Hirsch 2010, S. 28; 34)

24 Diese Angabe beruht auf Expert*innen-Interviews mit bpb-Mitarbeiter*innen (vgl. Hirsch 2010).

25 Die Programme und Evaluationen werden ausführlicher in Kapitel 4.3 dargestellt. Der hier von Besand et al. zusammengefasste Forschungsstand ist in zwei Evaluationen zu finden (vgl. Besand/Fuhrmann. o.J.; Besand/Birkenhauer/Lange 2013); nachfolgend wird aus der Evaluation zum Programm »DU HAST DIE MACHT« zitiert, da diese veröffentlicht ist (vgl. Besand/Birkenhauer/Lange 2013).

Als wissenschaftliche Bezugspunkte nennt Besand die Shell-Jugendstudie²⁶ und die Milieu-Studien des Sinus-Instituts, aus denen sich Anhaltspunkte ableiten lassen, dass Distanz zu Politik eher in deprivilegierten Milieus zu finden ist. Dies wird von Besand/Birkenhauer/Lange nicht direkt benannt, sondern eher umschrieben: So nennen die Autor*innen im Kontext von ›politikfernen Jugendlichen‹ nicht nur das Ergebnis der Shell-Studie von 2010, dass sich der Großteil der Jugendlichen nicht für Politik interessiert, sondern auch, »dass die Distanz zu Politik vor allem unter Haupt- und Realschülerinnen und -schülern am größten ist und dass die Geschlechtszugehörigkeit in diesem Zusammenhang eine Rolle spielt« (ebd.). Die Befunde würden damit einen nur sehr indirekten »Zugriff auf den sozialen, kulturellen oder auch ethnischen Hintergrund erlauben« (ebd.). Besand/Birkenhauer/Lange halten die Sinus-Studien für »[a]ussagekräftiger«, demnach ließen

»sich die Nähe oder Ferne von jugendlichen Zielgruppen zu politischen Fragen nämlich durchaus nach Lebenslage und Lebensauffassung, also Wertorientierung und kulturellem Milieu differenzieren [...]. Politikferne Jugendliche zeichnen sich nach den Befunden der Sinus-Studie also nicht nur durch einen formal niedrigen Bildungsgrad – wie in der Shell Studie beschrieben – aus, sondern auch durch Wertprofile, die als traditionell bzw. modern-materialistisch beschrieben werden. Das heißt, Politikferne entsteht in jugendlichen Milieus mit ausgeprägt materieller und genussorientierter Orientierung bei gleichzeitig starker Perspektivlosigkeit und dementsprechend geringer Lernmotivation. Auch Selbstwirksamkeit in Bereichen des gesellschaftlichen Lebens scheint laut Sinus-Studie für diese Gruppe gegen Null zu tendieren [...].« (Besand/Birkenhauer/Lange 2013, S. 12)

Besand/Birkenhauer/Lange nehmen mit Beschreibungen wie ›modern-materialistischen Werteprofilen‹ Bezug auf das vom Institut Sinus Sociovision als »Materialistische Hedonisten« benannte Milieu, das als ein Milieu der »Untere[n] Mittelschicht/Unterschicht« klassifiziert ist (vgl. Bolder 2008, Calmbach/Borgstedt 2012; zit.n.: Besand/Birkenhauer/Lange 2013, S. 12). Helmut Bremer und Felix Ludwig heben die Ergebnisse der Shell-Studie 2010 stärker als Besand/Birkenhauer/Lange in Hinblick auf die Schichtzugehörigkeit hervor und sprechen explizit von einem unterschiedlichen Politikinteresse der Unter- und Oberschicht, dass sich aus der Studie ableiten ließe: Denn von den insgesamt 40 Prozent, die politisch interessiert seien, stammen nur 16 Prozent aus der Unterschicht, 51 Prozent aus der

26 Seit 1953 veröffentlicht das Mineralöl- und Erdgasunternehmen Shell Jugendstudien und beauftragt dafür »in Deutschland unabhängige Forschungsinstitute mit der Erstellung von Studien, um Sichtweisen, Stimmungen und Erwartungen von Jugendlichen zu dokumentieren. [...] Als Langzeitberichterstattung ermöglicht sie es, Entscheidern eine Grundlage für gesellschaftliches und politisches Handeln bereitzustellen. Mit diesem Engagement für die Jugendforschung nimmt Shell in Deutschland seit Jahrzehnten die Möglichkeit wahr, gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen.« (Deutsche Shell Holding GmbH 2010)

Oberschicht (vgl. Bremer/Ludwig 2015b, S. 28). Zudem sei das angestiegene Politikinteresse lediglich in den oberen Schichten nachzuweisen (vgl. Schneekloth 2010, S. 133; zit.n.: Bremer/Ludwig 2015b, S. 28).

Das Konzept ›politikferne Jugendliche‹ sei dann »zwischen 2009 und 2011 durch die Debatte über Jugendliche mit Migrationshintergrund« erweitert worden (Besand/Birkenhauer/Lange, S. 13). Besand/Birkenhauer/Lange geben »[d]ie Befürchtung, die sich an dieser Gruppe von Jugendlichen zunehmend festzumachen scheint«, »in verdichteter Form« wieder:

»Jugendliche mit Migrationshintergrund scheinen ähnlich wie die Gruppe der Bildungsfernen keinen guten Zugang zu Politik zu haben. Dieser schlechte Zugang kann offenbar durch die entsprechenden Elternhäuser nicht ausgeglichen werden, da diese (so die verbreitete Befürchtung) aufgrund sprachlicher und sozialer und auch politischer Barrieren kaum am deutschen Diskurs über Politik und politische Fragen teilnehmen – dazu jedoch noch in starkem Maße mit eigenen Wert- und Kulturvorstellungen ausgestattet zu sein scheinen.« (Ebd.)

Die Wissenschaftler*innen betonen, dass »[d]iese Interpretationen [...] mit Vorsicht zu bewerten« seien, da »Studien« zu »Ansprüchen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund an Politik und politische Bildung« bisher nur begrenzt vorlägen, bzw. z.T. auch »in eine etwas andere Richtung« weisen (ebd.).²⁷ »Der Begriff der Politikferne« habe sich somit »in der sozialwissenschaftlichen und politikdidaktischen Diskussion als Synonym für den Begriff der Bildungsferne im Bereich der politischen Bildung etabliert« und tendiere dazu, »im Zusammenhang mit dem Begriff des Migrationshintergrunds wahrgenommen zu werden« (ebd.).²⁸ »[I]n der pädagogischen Praxis« käme es dagegen »zu starken Aufweichungen« des Begriffs (ebd., S. 14). Hier würden oftmals alle Jugendlichen so bezeichnet, »denen man eine Distanz zum Gegenstand Politik unterstellt und die durch klassische Angebote zur politischen Bildung nur schwer zu erreichen sind« (ebd.), darunter nicht nur

27 Besand/Birkenhauer/Lange weisen hier auf die Untersuchungen von Lutter (2011) und Gessner (2014) hin.

28 Auch z.B. Bremer/Kleemann-Cöhring operationalisieren den Begriff Bildungsferne im Bereich der Erwachsenenbildung als »heterogene Gruppe, bei der [...] davon auszugehen ist, dass sich mehrheitlich soziale und kulturelle Merkmale unterprivilegierter Milieus ballen (Herkunft aus Familien mit niedrigem sozialen Status, geringe Bildungs- und Berufsqualifikationen mit Beschäftigung in entsprechenden Branchen, bisweilen prekäre berufliche und familiäre Verhältnisse, mitunter wohnhaft in benachteiligten Quartieren). Migrationshintergrund kommt oft als weiteres Merkmal hinzu.« (Bremer/Kleemann-Cöhring 2011, S. 8)

bildungsferne, sondern auch politisch interessierte Jugendliche.²⁹ Besand/Birkenhauer/Lange erklären sich dies mit dem

»von pädagogisch/didaktischer Seite als extrem schwer empfundenen Zugang zu Jugendlichen aus bildungsfernen Milieus. Sie sind für die außerschulische politische Bildung – je nach Träger – tatsächlich nur sehr schwer zu erreichen und bleiben den Bildungsverantwortlichen biographisch lange Zeit eher fremd.« (Ebd.)

Folgt man der vorherrschenden Orientierung an den Sinus-Milieus, dann richtet sich politische Bildung, die sogenannte ›bildungsferne‹ Jugendliche ansprechen will, oftmals an Jugendliche aus den ›unteren sozialen Schichten‹. Der Begriff der ›sozialen Unterschicht‹ ist durch seine stigmatisierende Verwendung ein verbrannter und in der Profession (nachvollziehbarerweise) kaum genutzter Begriff.³⁰ Der Soziologe Klaus Dörre plädiert dennoch für »die analytische Verwendung« eines ähnlich »zwiespältigen Begriffs«, nämlich dem der »Unterklassen« (Dörre 2015, S. 3). Denn der »Klassenbegriff [verweist] auf ein ›Verbindungsprinzip‹ [...], das »eine Brücke [...] zwischen dem Glück der Starken« und »der Not der Schwachen« schlägt« (ebd., S. 6).³¹ Analytisch soll auch hier damit festgehalten werden, dass sich politische Bildung mit der Hinwendung zu Jugendlichen aus den ›unteren sozialen Schichten‹ an Jugendliche der Unterklassen richtet.³²

Viele Wissenschaftler*innen und Praktiker*innen kritisierten die mit den Begriffen ›politikfern‹ und ›bildungsfern‹ unterstellte Defizitperspektive (vgl. u.a. Bremer/Kleemann-Göhring 2010, S. 14-16; Erben/Schlottau/Waldmann 2013, S. 11f.; Lösch 2013a, S. 120-124; Ottersbach 2011, S. 339-341). Im Zuge dieser Diskussionen geriet »auch das Unvermögen der Politik bzw. der politischen Bildung, zielgruppenadäquate Angebote oder Kommunikationsformen zu entwickeln, stärker in den Blick« (Besand/Birkenhauer/Lange 2013, S. 10). Zudem wurde deutlich, dass der Begriff ›bildungsfern‹

»in der Regel ein Defizit und Versagen auf Seiten der Individuen unterstellt und [...] die strukturellen, symbolischen und politik-ökonomischen Gründe für soziale Marginalisierung und institutionelle Diskriminierung, die den Zusammenhang

29 Das deckt sich mit der Untersuchung von Hirsch (2010): So hoben bpb-Mitarbeiter*innen hervor, dass oftmals muslimische Jugendliche per se als ›politikfern‹ eingestuft würden, diese jedoch nicht selten großes Politikinteresse aufweisen. Die Untersuchung ergab zudem, dass in der bpb auch Angebote für bildungsaffine ›politikferne‹ Jugendliche entwickelt werden, so z.B. das Symposium *fashion@society* 2009 und 2013, vgl. unter: Bundeszentrale für politische Bildung 2017b.

30 Seibring befindet: »›Unterschicht‹ ist vielmehr normativ aufgeladen, oft abwertend in Gebrauch und trägt zu ihrer Formierung bei.« (Seibring 2015, S. 2)

31 Dörre zitiert hier Boltanski/Chiapello 2003, S. 398.

32 Dieser Punkt wird in der nachfolgenden Argumentation wieder aufgegriffen.

von Bildung und sozialer Herkunft verfestigen, häufig außer Acht [lässt].« (Lösch 2013a, S. 121)

Am Begriff ›politikfern‹ wird neben der Defizitperspektive auch der enge Politikbegriff kritisiert, der diesem zugrunde liegt (vgl. ebd.). So zeigte 2012 die von der bpb beauftragte und von vielen politischen Bildungsakteuren rezipierte Studie »›Unsichtbares‹ Politikprogramm? Themenwelten und politisches Interesse von ›bildungsfernen‹ Jugendlichen« (vgl. Calmbach/Borgstedt 2012), dass auch bei sogenannten bildungsfernen Jugendlichen ein politisches Interesse festgestellt werden kann, wenn man einen sogenannten ›entgrenzten Politikbegriff‹ zugrunde legt: Um das politische Interesse von ›bildungs- und politikfernen‹ Jugendlichen zu erforschen, wurden 36 narrative Einzelinterviews mit sogenannten ›bildungsfernen Jugendlichen‹ durchgeführt; als solche werden in der Studie »Hauptschüler und Azubis mit Hauptschulabschluss« (gleichzeitig »mit und ohne Migrationshintergrund«) verstanden (ebd., S. 44).

Die Studie kommt zu dem Ergebnis, dass diese Jugendlichen einen Politikbegriff haben, der nicht mit den »Kategorien der politischen Klasse« (ebd., S. 76) zu fassen sei, mithin eine Partei zu bevorzugen und diese Präferenz begründen zu können, Politiker und das politische System zu kennen, die politische Berichterstattung und die Diskussionen in politischen Kreisen darüber zu verfolgen (ebd.). Die Sinus-Forscher empfehlen deshalb die Orientierung an einem »›entgrenzten Politikbegriff‹ und warnen, dass mit einem engen Politikbegriff »die politische Agenda ›bildungsferner‹ Jugendlicher‹ verdeckt bleibe (ebd., S. 77).³³

Sie kommen weiterhin zu dem Ergebnis, dass sich die Jugendlichen für Ungerechtigkeit in der Gesellschaft und für die Gestaltung ihrer Lebensräume interessieren, dass sie nach Sprachrohren für ihre Probleme, Sehnsüchte und auch für ihre sozialen, politischen Interessen suchen und dass sie bereit sind, sich für andere einzusetzen und sich für konkrete Aspekte im Nahumfeld zu engagieren (vgl. ebd.).³⁴ Darüber hinaus stellt die Untersuchung fest, dass die befragten Jugendlichen Politik als etwas wahrnehmen, »was ›da oben‹ passiert und von anderen ge-

33 Auch neuere empirische Studien, wie die wissenschaftliche Begleitung des Projekts »Jugend für Politik gewinnen« von Bremer/Ludwig (2015a) zeigen, dass »die häufig vertretenen Thesen von der Politikferne, insbesondere von sozial untenstehenden und ›bildungsfernen‹ Milieus, nicht zutreffen« (dies. 2015b, S. 36).

34 Typische Kanonthemen, die sich unter anderem auf Politiker*innen, Parteien, Politikbetrieb und Europa beziehen, gelten bei den befragten Jugendlichen als uninteressant (vgl. Calmbach/Borgstedt 2012, S. 67). Sie äußern aber starkes Interesse bei Themen wie »Ausbildungsplatz, Arbeitslosigkeit/Hartz IV, Gerechtigkeit, Diskriminierung, Jugendzentren, Armut, Geld, Schule, Kriminalität, Gewalt, Familienprobleme, Einbürgerung, Multikultureller Freundeskreis, Konsum, Restriktion aufgrund Minderjährigkeit, Sozialleistungen, Obdachlosigkeit« (ebd., S. 69).

macht wird« (ebd., S. 65). Eigene Einflussmöglichkeiten schätzen insbesondere die Jüngeren gering ein (vgl. ebd.).

Nachdem es nach der Sinus-Studie nur noch schwerlich möglich war, von ›politikfernen‹ Jugendlichen zu reden, und der Begriff der Bildungsferne als stigmatisierend eingestuft wurde,³⁵ ist man in der Profession zu dem Begriff ›sozial und bildungsbenachteiligt‹ übergegangen.³⁶ Auch diese Zuschreibungen sind nicht unumstritten.³⁷ Der Erziehungswissenschaftler Paul Mecheril führte 2015 in einem Vortrag aus,³⁸ dass der Zielgruppenbegriff eine problematische Essentialisierung³⁹ mit sich bringe. Problematisch, da es keine Gruppen, sondern nur die Vergleichbarkeit von Lebensbedingungen gäbe. Es seien somit nicht die Personen, die sich ähneln, sondern ihre Lebensbedingungen.⁴⁰ Durch eine Gruppenzuschreibung wird also nicht nur eine unzutreffende gleiche Merkmalsbeschreibung vorgenommen, sondern außerdem von den strukturellen Bedingungen abgelenkt. In der kritischen Pädagogik arbeitet man deshalb mit dem Begriff »marginalisierte[...] Jugendliche« (vgl. Ottersbach 2011, S. 341, 347).⁴¹ Dieser Begriff wird wiederum – so die persönliche Erfahrung – außerhalb der ›Fachwelt‹ als sehr stigmatisierend empfunden.

35 Das Thema politische Bildung mit ›benachteiligten Jugendlichen‹ ist kontinuierlich von einer Diskussion um »Begrifflichkeiten« (Kohl/Seibring 2012b, S. 8) begleitet.

36 Zum Beispiel sprechen der gewerkschaftsnahe Träger Arbeit und Leben und das bpb-geförderte Netzwerk Verstärker von »bildungsbenachteiligten Jugendlichen«, die Evangelische Trägergruppe für gesellschaftspolitische Jugendbildung, die Robert Bosch Stiftung und die DFL Stiftung (ehemals: Bundesliga Stiftung) von »sozial benachteiligt« (vgl. Arbeit und Leben 2014; Bundeszentrale für politische Bildung 2014; Erben/Schlottau/Waldmann 2013; Robert Bosch Stiftung 2013a).

37 Ottersbach weist auf die negative Konnotation des Begriffs hin (vgl. Ottersbach 2011, S. 341). Bremer/Kleemann-Göhring betonen, dass das Zusammenspiel von äußeren und inneren Barrieren mit dem Begriff ›Bildungsbenachteiligte‹ ggf. nicht in den Blick kommt (vgl. Bremer/Kleemann-Göhring 2011, S. 8f.).

38 Der Vortrag lautete »Inklusion als Zielgruppenpädagogik? Politische Bildungsarbeit in der pluralen Gesellschaft« und fand 2015 in Hannover auf der Tagung »Alles inklusive? Das Zusammenspiel einer zielgruppenspezifischen und inklusiven politischen Bildungsarbeit« des Netzwerks Verstärker statt, in dem sich Multiplikator*innen zur politischen Bildungsarbeit mit ›bildungsbenachteiligten‹ Jugendlichen austauschen.

39 Essentialisierung meint eine »Festschreibung des anderen auf seine Andersartigkeit [...], wobei innere Differenzen nivelliert werden« (Kulturglossar 2017).

40 Auch Bremer, der Milieukonzepte präferiert, kritisiert die Zielgruppenkonstruktionen: »Wenn Zielgruppen auf der Basis von Merkmalen bestimmt werden, dann muss man sich immer vergegenwärtigen, dass es sich um äußere Merkmale handelt, von denen auf innere Haltungen geschlossen wird. Latent steckt also ein vereinfachendes ›objektivistisches‹ Sein-Bewusstsein-Schema‹ dahinter.« (Bremer 2010, S. 3)

41 Ottersbach schlägt den Begriff der Marginalisierung vor, da dieser »die marginale Position einer Gruppe als Folge eines gesellschaftlich erzeugten, d.h. weitgehend unfreiwilligen und nicht selbst verschuldeten Prozesses [kennzeichnet]« (Ottersbach 2011, S. 341).

Da nachfolgend u.a. die Frage interessiert, welche Jugendlichen unter dem Label ›benachteiligte Jugendliche‹ angesprochen werden, wird der Begriff ›benachteiligt‹ in dieser Arbeit übernommen. Der Begriff bietet den Vorteil, an einen Diskurs anzuschließen und verdeutlicht immerhin, dass es sich nicht um das Selbstverschulden der Individuen handelt. Um aber die Umstrittenheit des Begriffs und seine problematische Zuschreibungsfunktion zu markieren, wird ›sozial benachteiligte Jugendliche‹ in Anführungszeichen gesetzt.

Lösch folgert auf Basis der Ergebnisse der Studie »Unsichtbares Politikprogramm« (in der »sich ein generelles politisches Desinteresse kaum feststellen lässt« und »das Defizit nicht bei den Jugendlichen vermutet wird«), dass

»[...] strukturelle Rahmenbedingungen offensiver in den Blick genommen werden [müssen]. Was sind Ursachen, die politische Einflussnahme, Partizipation und Bildung für die einen ermöglichen und für die anderen erschweren und begrenzen. Wer partizipiert an Demokratie und wer ist berechtigt zu Politik?« (Lösch 2013a, S. 124)

Die »sozio-ökonomischen Ungleichheitsverhältnisse« würden dabei (neben anderen Grenzziehungen) »den Möglichkeiten demokratischer Partizipation« eine »sichtbare Grenze« setzen (ebd., S. 128).⁴²

Will politische Bildung mit der Ansprache von ›sozial benachteiligten Jugendlichen‹ zur Demokratisierung beitragen, sollten diese sozio-ökonomischen Ungleichheitsverhältnisse m.E. nicht außer Acht gelassen werden. Trotz steigendem gesellschaftlichen Reichtum verteilt sich der Wohlstand in der BRD immer ungleicher (vgl. Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband 2016),⁴³ der Sozialstaat wird abgebaut (vgl. Butterwegge 2014) und durch eine aktivierende Sozialpolitik ersetzt (vgl. Lessenich 2009). Jugendliche und junge Erwachsene müssen sich zunehmend mit atypischen und prekären Beschäftigungsverhältnissen abfinden.⁴⁴ In Deutsch-

42 Auch im aktuellen Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung wird festgehalten: »Die politische Beteiligung bis hin zur Teilnahme an Wahlen ist bei Menschen mit geringem Einkommen deutlich geringer und hat in den vergangenen Jahrzehnten stärker abgenommen als bei Personen mit höherem Einkommen und der Mittelschicht. Auf politische Entscheidungen wirken sie damit vergleichsweise weniger ein.« (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2017a, S. 46)

43 An dieser Stelle sei angemerkt, dass gleichzeitig die globale soziale Ungleichheit wächst – ein Umstand, der nicht zur Verharmlosung der sozialen Ungleichheit in Deutschland genutzt werden sollte, sondern zur Bewusstmachung, dass der (ungleich verteilte) Reichtum in Deutschland auch Ausdruck der wirtschaftlichen Ausbeutung des Globalen Südens durch den Globalen Norden ist. Das, was in Deutschland ggf. fairer verteilt werden sollte, bleibt somit ein Reichtum, der aus (postkolonialen) Ausbeutungsstrukturen resultiert und damit auch bei stärkerer Umverteilung ›anrücklich‹ bliebe.

44 Dörre führt aus, »dass der Anteil von atypisch Beschäftigten in der Altersgruppe der 15- bis 24-jährigen von 19,5 % (1997) auf sage und schreibe 39,2 % angestiegen ist« (Dörre 2009, S. 18).

land hat die wachsende soziale Ungleichheit »bisher unbekannte Ausmaße angenommen« (Butterwegge 2015, S. 10) und so »ist auch ein Anstieg der Armut, vor allem der Kinderarmut, nicht zu übersehen« (Chassé 2010, S. 16).

Wenden sich politische Bildungsakteure an »benachteiligte Jugendliche«, haben sie es oftmals mit Jugendlichen mit geringem ökonomischen Kapital, also armen Jugendlichen, zu tun. Butterwegge führt dazu aus, dass Armut in der wohlhabenden BRD »ein mehrdimensionales Problem« sei, »das ökonomische (monetäre), soziale und kulturelle Aspekte umfasst« (Butterwegge 2015, S. 13).⁴⁵ Durch die finanzielle Mittellosigkeit, »sprich: miserable[...] Einkommens- und Vermögensverhältnisse[...], können sich arme Menschen viele Güter und Dienstleistungen nicht leisten, was wiederum zu einem gesellschaftlichen Ansehensverlust führt (vgl. ebd.).

Man ist darauf angewiesen, staatliche Hilfe oder Unterstützung von anderen Personen anzunehmen, zu betteln, ggf. auf »illegale Formen des Broterwerbs« zurückzugreifen, eine langfristige Lebensplanung ist nicht möglich (vgl. ebd.). Mit Armut gingen »gravierende[...] Mängel[...] im Bereich der Wohnung, des Wohnumfelds, der Haushaltsführung, Ernährung, Gesundheit, Bildung, Freizeit und Kultur« sowie ein »hohes Maß an Immobilität« einher (ebd.). All dies habe »fast zwangsläufig« einen Ausschluss aus dem gesellschaftlichen Leben zur Folge und auch eine »allgemeine[...] Missbilligung der Lebensweise« (ebd.).

Butterwegge geht davon aus, dass soziale Ungleichheit »in aller Regel mit einer schwindenden Partizipationsbereitschaft der Armen verbunden ist« (ebd., S. 12).⁴⁶ Diese seien meist »politisch weniger aktiv, skeptischer gegenüber der parlamentarischen Demokratie, die sie häufig für ihre prekäre Lage (mit)verantwortlich machen, und seltener bereit, wählen zu gehen« (ebd., S. 15). Gleichzeitig weist er einschränkend darauf hin, dass die »Zusammenhänge zwischen sozialer Zerklüftung, der Prekarisierung von Lebenslagen und Tendenzen der Entpolitisierung« zwar »kaum mehr zu übersehen« seien, »aber bisher nur ansatzweise erforscht [sind]« (ebd., S. 11).⁴⁷

Der Politikwissenschaftler konstatiert die »Macht- bzw. Einflusslosigkeit der betroffenen Personen in allen gesellschaftlichen Schlüsselbereichen (Wirtschaft,

45 Ausführlich zum Armutsbegriff: vgl. Butterwegge 2012, S. 12ff.

46 Butterwegge verweist auf Schäfer (2010, S. 135ff.), der für 17 westeuropäische Länder nachweist, dass »die Demokratiezufriedenheit und das Institutionenvertrauen mit dem Wohlstandsgefälle sinken« (Butterwegge 2015, S. 11). Schäfer konstatiert: »[...] je ungleicher ein Land ist, desto weniger vertrauen die Bürger ihren Politikern und Parlamenten und desto unzufriedener sind sie mit der Demokratie« (Schäfer 2009, S. 10; zit.n.: Butterwegge 2015, S. 12).

47 Auch Lösch betont, dass sich bei der festgestellten »demokratie- und politikskeptischen Haltung« die Frage stelle, ob sich hierbei die Skepsis gegen »die Demokratie als solche« oder gegen ihren »gegenwärtigen Zustand« ausdrücke (Lösch 2013a, S. 118). Sie betont: »Es fehlt an weiteren, vor allem qualitativen Untersuchungen, die nach strukturellen Gründen und Ursachen fragen [...]«. (Ebd.)

Politik, staatliche Verwaltung, Wissenschaft und Massenmedien) [...]« (vgl. ebd., S. 13). In dieses Bild fügt sich schließlich auch die obengenannte Studie zum Politikinteresse ›bildungsferner Jugendlicher‹ ein, die feststellt, dass diese keinen Bezug der etablierten Politik zu ihrer Lebenswelt sähen. Butterwegge kritisiert, dass »[v]on einer angemessenen politischen Repräsentation der Armen [...] in diesem System kaum die Rede sein« könne, »wohingegen die Interessen der Reichen, bedingt durch Lobbyismus und andere Einflussmöglichkeiten [...], signifikant überpräsentiert«⁴⁸ seien (ebd.);⁴⁹ »das Ideal der politischen Gleichheit« nähme damit »zwangsläufig Schaden« (ebd., S. 15).

Die unterschiedliche Wahlbeteiligung von Armen und Reichen⁵⁰ sieht er als Folge der ungerechten Verteilung von materiellen Ressourcen, Finanzmitteln und begehrten Gütern (vgl. ebd.):

»Wenn der Sozialstaat zerstört und eine Reformpolitik zugunsten Wohlhabender gemacht wird, wie das hierzulande seit der Weltwirtschaftskrise 1974/75 geschieht [...], schwindet bei den Verlierer(inne)n das Vertrauen in die Institutionen des parlamentarisch-demokratischen Repräsentativsystems.« (Ebd.)⁵¹

Lösch geht davon aus, dass sich die ablehnende Haltung⁵² von Bürger*innen »negativ auf die Nachfrage an politischen Bildungsangeboten aus[wirkt]« (Lösch 2011, S. 14) und sieht deshalb im »Vertrauensverlust gegenüber der Politik und den politischen Repräsentant(inn)en« eine der »[z]entrale[n] Herausforderungen für die aktuelle politische Bildung« (ebd., S. 18). In einer Analyse der »Inklusion und Exklusion von Politik und politischer Bildung« (Lösch 2013a, S. 124-130) erläutert sie die »Widersprüche und Grenzen liberaler Demokratie« sowie Mechanismen symbolischer Herrschaft. Sie kommt zu dem Schluss, dass die »Wahrnehmung, politisch nicht repräsentiert zu werden« bei »Personen aus sozial marginalisierten Milieus, Jugendliche[n], Migrantinnen und Migranten oder Frauen in der Regel nicht falsch« sei: »Das politische Personal [...] rekrutiert sich aus der gebildeten Mittel-

48 Er verweist hier auf die Analysen in Leif/Speth 2006; Kleinfeld/Zimmer/Willems 2007.

49 Unternehmensnahe Stiftungen, deren Arbeit in der politischen Bildung nachfolgend noch näher betrachtet wird, sind dabei als ein solches Instrument einzuordnen, das Möglichkeiten zur politischen Einflussnahme – z.B. in der Sozial- und Bildungspolitik – bietet. Als Beispiele können hierfür die politische Einflussnahme der Bertelsmann Stiftung im Kontext der Agenda 2010 gesehen werden oder auch die vielfältigen Aktivitäten von Stiftungen im Bildungsbereich (vgl. Schuler 2010, S. 101-137; Höhne 2012, 2016).

50 So haben in einem ärmeren Kölner Stadtteil 2013 nur 42,5 Prozent der Bürger*innen gewählt, in einem Villenviertel 89 Prozent (vgl. Butterwegge 2015, S. 14).

51 Butterwegge bezieht sich hier auf seine Analysen zum Wandel des Sozialstaats (vgl. Butterwegge 2014, S. 113ff.).

52 Lösch meint hiermit das »Misstrauen vieler Bürger/innen gegenüber der Politik bzw. den politisch Regierenden und Verantwortungsträgern« (Lösch 2011, S. 14).

und Oberschicht, ist männlich oder praktiziert einen maskulinen Politikstil [...] und ist weiß.« (Ebd., S. 131)⁵³

Lösch/Rodrain-Pfennig heben (unter Bezug auf Hirsch 2005, S. 27) den »Widerspruch der bürgerlichen Konstitution« hervor, der »laut Marx« darin läge, »dass die bürgerlich-liberale Demokratie ›demokratische Selbstbestimmung proklamiert, diese aber in den Eigentums- und Klassenverhältnissen ihre Schranke findet« (Lösch/Rodrain-Pfennig 2014, S. 31; Hirsch 2005, S. 27). Sie verweisen weiterhin auf die historischen Kämpfe um soziale und politische Rechte in den westlichen Demokratien und betonen: Auch wenn

»heute ein Großteil der Bevölkerung zumindest formal politisch partizipieren kann, ist die bürgerlich-liberale Demokratie nach wie vor eine eingeschränkte. Aufgrund bestehender sozialer Ungleichheitsverhältnisse sind die Möglichkeiten politischer Beteiligung und Einflussnahme nicht für alle gleich. Politische Beteiligung ist bspw. abhängig von Einkommen und Vermögen, von sozialer Herkunft und Bildungschancen sowie von Geschlecht.« (Lösch/Rodrain-Pfennig 2014, S. 32)⁵⁴

Von daher sei die »formale Gleichheit der liberalen Demokratie« natürlich notwendig, aber nicht hinreichend »für demokratische Verhältnisse« (ebd.). Angesichts unterschiedlicher Partizipationsmöglichkeiten für Arm und Reich befindet Butterwege, dass der Begriff der Politikverdrossenheit

»die Schuld den angeblich davon Befallenen zuweist, statt sie im Verantwortungsbereich des politischen Systems, seiner Strukturen und führenden Repräsentanten zu suchen. Das schwindende Vertrauen vieler Bürger/-innen zu den etablierten Parteien und Politikern hängt stark von ihrer Schichtzugehörigkeit ab.« (Butterwege 2015, S. 14)

Der Vertrauensverlust in das parlamentarische System als eine Folge der erlebten Armut oder des drohenden sozialen Abstiegs würde Menschen, laut Butterwege, für rechtsextreme Forderungen zugänglich machen, da diese versprächen, das System »von Grund auf zu reinigen oder gar radikal zu beseitigen« (ebd., S. 16). Nicht selten wird deshalb von staatlicher Seite gefordert, politische Bildung zu fördern, um damit auch Extremismus vorzubeugen (vgl. u.a. Deutscher Bundestag 2008; ders. 2011; Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2016).

53 Lösch verweist bezüglich des maskulinen Politikstils auf die Arbeit von Sauer (vgl. Sauer 2011, S. 56ff.).

54 Ein aktuelles Beispiel dafür, dass sogar formale politische Rechte (wie das passive Wahlrecht) eingeschränkt sein können, zeigt sich darin, dass Kandidat*innen für die Bewerbung um ein Abgeordnetenmandat im Bundestag Eigenkapital mitbringen müssen. Studien gehen z.T. von Summen zwischen 10.000 und 70.000 Euro aus (vgl. Monitor 2017).

Im Antrag der CDU- und SPD-Bundestagsfraktionen »Zur Lage der politischen Bildung« stand 2008 zu lesen:

»Gerade politik- und bildungsferne Gruppen sind es, die aktuellen politischen Entscheidungen besonders skeptisch gegenüberstehen und sich oft durch die Politik nicht mehr repräsentiert fühlen. Zukunftsängste, Vorurteile und Misstrauen waren schon immer schlechte politische Ratgeber [...].« (Deutscher Bundestag 2008)

Auch aktuell wird die Zielgruppe der ›bildungsbenachteiligten Jugendlichen‹ in der politischen Bildung z.T. im Zusammenhang mit dem Thema des sogenannten (und meist nicht näher definierten) »Populismus« diskutiert.⁵⁵ Wer in der politischen Bildung benachteiligte Menschen als potenzielle ›Demokratiegefährder*innen‹ und ›Anhänger*innen des Populismus‹ in den Blick nehmen will, sollte darüber die Auseinandersetzung mit sozialen Ungleichheitsverhältnissen nicht vergessen – sind sie doch als eine wichtige Ursache für (berechtigtes) Misstrauen und Skepsis gegenüber der liberalen Demokratie und ihren Bedingungen ernst zu nehmen.

2.2.2 Zielgruppenadäquate Formatentwicklung

Ausgehend von einer politikwissenschaftlichen Perspektive auf das Thema ›sozial benachteiligte Jugendliche‹ als Zielgruppe der außerschulischen politischen Jugendbildung ergibt sich die Frage, wie mit sozialer Ungleichheit bzw. Ungleichheitsverhältnissen in diesem Kontext umgegangen wird. Berücksichtigt man dazu die einschlägige Fachliteratur der letzten Jahre (vgl. Kohl/Seibring 2012a; Erben/Schlottau/Waldmann 2013; Widmaier/Nonnenmacher 2012), fällt auf, dass die Frage der sozialen Ungleichheit eine besonders wichtige Rolle in Hinblick auf eine zielgruppenadäquate Ansprache zu spielen scheint: Die Einsicht, dass politische Bildung ›benachteiligte Jugendliche‹ (und Erwachsene) schlecht erreicht, hat vor allem zu einer intensiven Diskussion der Frage geführt, wie diese erreicht werden können. So konstatiert Wöhlke: »Es kann nicht geleugnet werden, dass Bildungsarbeit, wenn sie sich offensiv der Arbeit mit ›bildungsfernen‹ Zielgruppen stellt, ihre Didaktik und Methodik überprüfen muss.« (Wöhlke 2009, S. 149)

Dabei gibt es seit Jahren einen übergreifenden Konsens in Forschung und Praxis, dass klassische Angebote nicht greifen und neue zielgruppenadäquate Formate

55 So lautet das Thema der im Oktober 2017 stattfindenden Tagung des bpb-finanzierten Netzwerks Verstärker, in dem sich Pädagog*innen und Wissenschaftler*innen aus dem Feld der politischen Bildung mit ›benachteiligten Jugendlichen‹ austauschen: »Welche Handlungsmöglichkeiten haben wir in Zeiten des Populismus?« (Bundeszentrale für politische Bildung 2017a)

entwickelt werden müssen, die an den Themeninteressen von Jugendlichen ansetzen; sie stellen aus Sicht der Profession einen wichtigen Innovationsbedarf dar (vgl. u.a. Bielenberg 2013, S. 116). Die Fachdidaktiker*innen Anja Besand et al. konstatieren in ihren Evaluationsstudien zu zwei Programmen, die sich an sogenannte »politikferne Jugendliche« richten, dass es in den Programmen als »zentrale Herausforderung« angesehen wird, eine Antwort auf die Frage zu finden:

»Wie kann es uns besser als bisher gelingen, Angebote zur politischen Bildung zu entwickeln, die nicht nur von den bereits an Politik interessierten Zielgruppen, sondern auch und gerade von Zielgruppen, die diesen Phänomenen und Fragen eher skeptisch gegenüberstehen, als interessant und anregend empfunden werden?« (Besand/Birkenhauer/Lange 2013, S. 10; Besand/Fuhrmann o.J., S. 26)

Auch die Transferstelle politische Bildung, die empirische Forschungsergebnisse zur politischen Bildung bereitstellt, fokussiert beim Thema »[w]enig erreichte Zielgruppen der politischen Bildung« die »Forschung zu Zugangsmöglichkeiten« in ihrer Jahresbroschüre von 2016 (Transferstelle politische Bildung 2017d).

In der aus öffentlichen Geldern finanzierten Bundeszentrale für politische Bildung wurde u.a. durch externe und interne Untersuchungen ein Bewusstsein geschaffen, dass verschiedene Bevölkerungsteile, darunter auch Menschen aus deprivilegierten sozialen Schichten, schlecht erreicht werden.⁵⁶ Die bpb experimentiert deshalb seit einigen Jahren mit der Entwicklung neuer Formate und kann als wichtiger Agendasetter in dem Bereich gelten. Sie ist die größte staatliche Institution der außerschulischen politischen Bildung in Deutschland, fördert 100 Träger⁵⁷ und auch nationale und internationale Netzwerke zum Thema politische Bildung mit »bildungsbenachteiligten Jugendlichen«. Ihre Herangehensweise, sogenannte »politikferne Zielgruppen« zu erreichen, wurde 2010 in einer qualitativen Untersuchung analysiert (vgl. Hirsch 2010). Dafür wurden Expert*innen-Interviews mit bpb-Mitarbeiter*innen geführt; diese Interviews wurden ebenso wie die von der bpb beauftragten Expertisen ausgewertet. Auf Basis dieser Analyse werden nachfolgend einige Prinzipien identifiziert,⁵⁸ die in der bpb als wichtig erachtet werden,

56 In der bpb wurden die Studien von Fritz/Maier/Lothar (2006) und Rudolf (2002) zur Kenntnis genommen (vgl. Hirsch 2010), zudem wurde um die Jahrtausendwende eine Selbstevaluation, flankiert durch eine Untersuchung eines externen Meinungsforschungsinstituts, vorgenommen (vgl. bpb 1999; Grüne 2001). Auch wurden mehrere Untersuchungen beim Sinus Institut beauftragt und die Ergebnisse in der bpb präsentiert (vgl. Hirsch 2010).

57 Das von der bpb unterstützte Trägernetzwerk wird »von gewerkschaftlichen, konfessionellen, zielgruppen- bzw. thematisch orientierten Bildungseinrichtungen getragen« und besteht »aus 100 Einrichtungen – mit Aufgliederung der Zentralstellen sind es weit über 300 [...]« (Bundeszentrale für politische Bildung 2012).

58 Besand et al. benennen auch Prinzipien, diese werden in Kapitel 4.3.3 im Rahmen der Untersuchung der von der RBS finanzierten Modellprojekte näher betrachtet.

um ›benachteiligte Jugendliche‹ zu erreichen – also das Ziel, für das sich die Profession nachdrücklich interessiert und das m.E. offensichtlich relevant ist: Denn die besten inhaltlichen Konzepte nützen nichts, wenn Jugendliche schlichtweg nicht erreicht werden.

Als zentrale Neuerung in der politischen Bildung mit ›benachteiligten Jugendlichen‹ ist zunächst die Orientierung an Themen der Jugendlichen hervorzuheben. Der bpb-Fachbereich »Politikferne Zielgruppen« (heute »Fachbereich Zielgruppenspezifische Angebote«) beauftragte die Studie »Unsichtbares Politikprogramm« explizit dafür, »thematische ›Einflugschneisen‹ für die politische Bildungsarbeit« mit ›bildungsfernen Jugendlichen‹ »zu identifizieren« (Kohl/Seibring 2012b, S. 8). Die Studie, veröffentlicht in dem von der bpb herausgegebenen Sammelband zum Thema »politisches Interesse von ›bildungsfernen Jugendlichen‹«,⁵⁹ wurde breit rezipiert: z.B. von Arbeit und Leben als gewerkschaftsnaher Träger (vgl. Arbeit und Leben 2014), von der Friedrich-Ebert-Stiftung als parteinaher Stiftung (vgl. Friedrich-Ebert-Stiftung 2013), von unternehmensnahen Stiftungen (Robert Bosch Stiftung, DFL Stiftung, Bertelsmann Stiftung),⁶⁰ von der Evangelischen Trägergruppe für gesellschaftspolitische Jugendbildung (vgl. Erben/Schlottau/Waldmann 2013) oder von Wissenschaftler*innen in der politischen Bildungsforschung (vgl. u.a. Lösch 2013a; Bremer/Ludwig 2015b).

Der bpb-Fachbereich »Zielgruppenspezifische Angebote« verfolgt dabei eine »Strategie der ›Elementarisierung von politischer Bildung‹«,⁶¹ bei der die Themeninteressen der Jugendlichen zentraler Ausgangspunkt sein sollen. Auch aktuelle Forschungsergebnisse, wie die wissenschaftliche Begleitstudie zum Programm »Jugend für Politik gewinnen«, stellen heraus, dass »Inhalte, Formen und Methoden« politischer Bildung »eine ›Passung zum Milieu‹ der jeweils adressierten Jugendlichen haben müssen (Bremer/Ludwig 2015a, S. 7). Die Untersuchung der bpb-Herangehensweise im Bereich ›politik- und bildungsferne Zielgruppen« machte aber auch deutlich, dass die bpb die Themeninteressen der Jugendlichen mit dem Bildungsauftrag der bpb zu verknüpfen versucht, also z.B. mit der Wissensvermittlung über die Bundestagswahlen, über die parlamentarisch-repräsentative Demokratie, deutsche Geschichte und Grundrechte (vgl. Hirsch 2010).⁶²

59 Der ganze Titel lautet: »Unsichtbares Politikprogramm? Themenwelten und politisches Interesse von ›bildungsfernen‹ Jugendlichen« (Calmbach/Borgstedt 2012).

60 Vgl. dazu die von den Stiftungen beauftragten Begleitstudien zu ihren politischen Bildungsprogrammen: Besand/Birkenhauer/Lange 2013; Feldmann-Wojtachnia 2013; Sturzenhecker 2016a. Zu den Stiftungen: vgl. Kapitel 4.2.1.

61 Bei dieser »geht es darum, die Komplexität politischer Inhalte aufzubrechen, sie adressatengerecht zu reduzieren und mit entsprechend lebensweltlichem Bezug so aufzubereiten, dass sie dem Rezeptionsverhalten der Jugendlichen Rechnung tragen.« (Kohl/Seibring 2012b, S. 8)

62 So sollte beispielsweise das TV-Format »Sido geht wählen« Erstwähler*innen über die Bundestagswahl informieren. Für das Filmformat »Und jetzt?!« setzten sich Jugendliche in einem Film-

Wie die Themeninteressen von Jugendlichen von den einzelnen politischen Bildungsakteuren bzw. in Bildungskontexten interpretiert werden, welchen Einfluss die Pädagog*innen, ihre gesellschaftliche Positioniertheit und auch ihre institutionelle Verankerung haben, ist für die außerschulische politische Bildung bisher noch nicht erforscht.⁶³

Da der Zugang zur Zielgruppe entscheidend ist, ist es ein weiteres wichtiges Prinzip, aufsuchend zu arbeiten: Projekte finden beispielsweise im Stadtteil, im Jugendzentrum und im schulischen Bereich (Gesamt-/Haupt-/Real-/Förderschulen) statt.⁶⁴ Im Rahmen neuer aufsuchender Formate für ›bildungsferne Jugendliche‹ (womit – wie oben ausgeführt – also oft Jugendliche aus deprivilegierten Milieus gemeint sind) adressiert die bpb u.a. muslimische Jugendliche (z.B. im Programm »Dialog macht Schule«),⁶⁵ junge Häftlinge (im »Knastprojekt«), Förderschüler*innen (im Projekt »Vorbild«) oder Schulabbrecher*innen (im Programm »StreetUniversity«) (vgl. Hirsch 2014a, S. 60). Weiterhin werden Mediengewohnheiten stärker berücksichtigt, z.B. Computerspiele oder TV-Formate im Privatfernsehen entwickelt (vgl. Busse/Kohle/Mey 2012). Auch dies kann als ein aufsuchender Ansatz (im weiteren Sinne) verstanden werden.

Die bpb versucht zudem, mit Multiplikator*innen zusammen zu arbeiten, die möglichst aus dem kulturellen Umfeld der Zielgruppe kommen, da davon ausgegangen wird, dass es von ihrer Glaubwürdigkeit abhängt, ob Jugendliche mit politischen Bildungsangeboten erreicht werden. Als glaubwürdige Multiplikator*innen gelten je nach Projektkontext zum Beispiel Sozialarbeiter*innen und Streetworker*innen, Multiplikator*innen aus muslimisch geprägten Milieus, Künstler*innen und Kulturvermittler*innen. Peer-Education, die die Teamer*innen-Ausbildung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit ähnlichem

projekt mit den Geschichtsdaten 1919-1939-1949-1989 und den Grundrechten auseinander (vgl. Hirsch 2010; Busse/Kohle/Mey 2012, S. 95, 99).

63 Um dieses Argument überspitzt zu veranschaulichen: Es kann angenommen werden, dass (das vom Sinus Institut empirisch belegte) Themeninteresse an ›Jugendarbeitslosigkeit‹ von der Jugend des Deutschen Gewerkschaftsbunds (DGB Jugend) als politischem Bildungsakteur anders als von der CDU-nahen Konrad Adenauer Stiftung (KAS) bearbeitet wird: Denn die jeweiligen Akteure – DGB Jugend und KAS – stehen für unterschiedliche Weltanschauungen und werden basierend auf diesen Weltanschauungen unterschiedliche Aspekte an diesem Thema bearbeiten und hervorheben, unterschiedliche Schlussfolgerungen ziehen usw.

64 Bittlingmayer/Hurrelmann raten in einer Expertise für die bpb, Kooperationsformen mit Institutionen der Jugendarbeit und der Jugendhilfe zu erproben und ›setting-bezogene Projekte« im sozialen Nahraum der Jugendlichen zu fördern (Bittlingmayer/Hurrelmann 2005, S. 28, 31). Auch Bremer/Kleemann-Göhring heben die Bedeutung aufsuchender Ansätze hervor (allerdings für die Erwachsenenbildung) (vgl. Bremer/Kleemann-Göhring 2011, S. 15ff.).

65 Das Programm »Dialog macht Schule« wird in Kapitel 4.3.3.2 näher betrachtet, da es auch von der Robert Bosch Stiftung gefördert wird.

sozio-kulturellen Background wie die eigentliche Zielgruppe beinhaltet, wird ebenso als hilfreich angesehen, um Jugendliche zu erreichen.

Auch wird in der bpb in einigen Projekten versucht, Formate ›partizipativ‹ zu entwickeln und damit angestrebt, dass Teilnehmende nicht mehr einfach nur Bildungsinhalte rezipieren, sondern Bildungsangebote partizipativ mitgestalten und auf diese Weise ihren eigenen Bildungsprozess beeinflussen; Adressat*innen und politischen Bildner*innen sollen zu Bildungspartner*innen werden.⁶⁶ Dieser Ansatz ist auch bei vielen anderen Trägern zu finden bzw. gehört z.T. auch zum Selbstverständnis politischer Jugendbildung (vgl. Erben/Schlottau/Waldmann 2013, S. 39). Der Ansatz der partizipativen Formatentwicklung, wie auch die aufsuchende Bildungsarbeit und die Zusammenarbeit mit glaubwürdigen Multiplikator*innen werden immer wieder auch von Wissenschaftler*innen eingefordert (vgl. u.a. Bremer/Kleemann-Göhring 2011, S. 15-18)⁶⁷ und können als Versuch betrachtet werden, der habituellen Fremdheit zwischen politischen Bildner*innen und Jugendlichen entgegen zu wirken.

Zum Selbstverständnis der außerschulischen politischen Bildung gehört es, dass man »bedürfnisorientiert«, »erfahrungs-/lebensweltorientiert« und »sozial-räumlich« arbeiten will (Hafeneger 2014, S. 224). Bei der Frage, wie man »benachteiligte Jugendliche« erreicht, wird dies jedoch besonders in den Vordergrund gestellt, wie auch die breite Rezeption der Ergebnisse der Sinus-Studie zum »unsichtbarem Politikprogramm« zeigt. In der Herangehensweise der bpb im Bereich »politik- und bildungsferne Zielgruppen« wird so das Konzept einer »ressourcenorientierten politischen Bildung« forciert (vgl. Hirsch 2010). Dies mag damit zusammenhängen, dass dies ein wichtiges Konzept für Jugend- und Sozialarbeiter*innen ist, mit denen im politischen Bildungsbereich verstärkt zusammengearbeitet wird, um mit neuen Bildungsformaten Jugendliche zu erreichen (vgl. dazu auch Kapitel 4.3.3.3 und 5.2 in dieser Arbeit).

Erben beschreibt einen »ressourcenorientierten Ansatz« als einen, »der die Individualität der Jugendlichen, ihre Stärken und Potenziale in den Vordergrund rückt[...]« (Erben 2012a, S. 92).⁶⁸ Auch die Berücksichtigung der Medien- und Rezeptionsgewohnheiten wird mit dem Prinzip der »Ressourcenorientierung« ver-

66 Diese neue Rollenzuschreibung zeigt sich darin, dass die Mitarbeiter*innen bei der Formatentwicklung die Jugendlichen einbeziehen (z.B. bei dem Jugendheft »Was geht?«) oder sie als »Expert*innen« für die eigenen Lebensumstände ernst nehmen wollen (z.B. bei dem bpb-Projekt StreetUniverCity Berlin: vgl. StreetUniverCity Berlin 2008; Hirsch 2010).

67 Bremer/Kleemann-Göhring merken auch kritisch an, dass es »[i]m aktuellen Verständnis [...] vor allem um die vollständige Überantwortung von Bildungsabläufen an die Subjekte« ginge und dabei »unterschiedliche soziale Voraussetzungen und milieuspezifische Zugänge zu Weiterbildung [aus dem Blick]« gerieten (Bremer/Kleemann-Göhring 2011, S. 17).

68 Erben betrachtet auch das Programm »Lust auf Zukunft« als eines, das einem ressourcenorientierten Ansatz folgt (vgl. Erben 2012a, S. 92; dies. 2012b).

knüpft (vgl. Wagner/Gerlichter/Brüggen 2012). Von einer ›ressourcenorientierten Herangehensweise‹ erhofft man sich, dem Defizitblick auf die Jugendlichen zu entkommen.⁶⁹ So stellt Bielenberg in Hinblick auf »solche Zielgruppen [...], die als ›bildungsfern‹, ›politikfern‹ oder ›benachteiligt‹ bezeichnet werden, oft auch mit dem Zusatz ›mit Migrationshintergrund‹ versehen«, fest:

»Hier sind die politischen Bildner/innen gefordert, nicht dem vorgezeichneten defizitären Bild ihrer Teilnehmenden aufzusitzen, sondern sich ihre grundsätzliche Offenheit zu bewahren und die Stärken der Menschen zum Ausgangspunkt der Bildungsarbeit zu machen und nicht ihre Schwächen oder das, was sie nicht können, in den Mittelpunkt der Bildungsarbeit zu stellen.« (Bielenberg 2013, S. 117)

Auch Erben befindet, dass »der Diskurs [...] über den Skandal der sozialen Exklusion und fehlenden Chancengerechtigkeit – insbesondere für Kinder und Jugendliche aus sozial schwachen Milieus und für Jugendliche mit Migrationshintergrund« den »oftmals verallgemeinernden, stigmatisierenden Blick« auf Jugendliche »zutage gefördert« habe, »die eher als Problem denn als Ressource unserer Gesellschaft wahrgenommen und beschrieben werden« (Erben 2012a, S. 90f.).

2.2.3 Soziale Ungleichheit und strukturelle Benachteiligung – (k)ein Thema in der politischen Bildung mit ›benachteiligten Jugendlichen‹?!

Für eine Stärkung politischer Bildung mit demokratischem Anspruch ist es begrüßenswert, dass sich viele Akteure der politischen Bildung ihre verbreiteten Mittelschichtorientierung bewusst machen und versuchen, neue, zielgruppenadäquate Formate entwickeln.⁷⁰ Daran wird deutlich, wie die Reflexion über die Eingebundenheit in die Reproduktion von Herrschaftsverhältnissen im Bildungsbereich dazu beitragen kann, eben jene aufzubrechen. Die skizzierten Themen-, Partizipations- und Ressourcenorientierungen, die im Kontext einer zielgruppenadäquaten Formatentwicklung immer wieder genannt werden (vgl. Kapitel 2.2.2 und 2.2.3), haben m.E. ein emanzipatorisches Antlitz, das nicht dazu verleiten sollte, zielgruppenadäquate Bildungsformate als per se emanzipatorisch (miss-)zu verstehen. Allein das Ziel, Jugendliche aus benachteiligten Milieus zu

69 Trotz dessen, dass man ›ressourcenorientiert‹ arbeiten will, scheint es schwer zu fallen, die ›Defizit-Brille abzusetzen‹. So zählt die Broschüre des Netzwerks Verstärker unter dem Stichwort »Zielgruppe ›bildungsbenachteiligte Jugendliche‹« erst mal (vermeintliche) Defizite auf wie »[n]iedriges formales Bildungsniveau«, »[w]enig Abstraktionsvermögen«, »[m]angelnde Selbstwirksamkeitserfahrungen« und »Distanz zur etablierten Politik« (Netzwerk aktivierende Bildungsarbeit – Verstärker 2014, S. 3).

70 Lösch befindet, es sei »bemerkenswert, dass erkannt wurde, wie mittelschichtorientiert das bisherige Angebot war« (Lösch 2013a, S. 120).

erreichen und neue Formate zu entwickeln, sagt noch nichts darüber aus, auf was die jeweiligen politischen Bildungsprogramme inhaltlich zielen.

Ausgehend von dem eingeforderten »entgrenzten« Politikbegriff dreht sich die Diskussion über die Zielstellungen außerschulischer politischer Jugendbildung mit »benachteiligten Jugendlichen« dabei vor allem um die Abgrenzung zwischen sozialem und politischem Lernen (vgl. Detjen 2007; Gerdes/Bittlingmayer 2012; Bittlingmayer/Gerdes/Sahrai 2013; Hirsch 2010). Aus der Perspektive einer kritischen Demokratiebildung ist hierbei wichtig, dass ein »entgrenzter Politikbegriff« nicht nur an den Alltagsverhältnissen von Jugendlichen ansetzt, sondern auch »die politische Dimension – etwa Fragen von Macht-, Ungleichheits- und Herrschaftsverhältnissen – explizit thematisiert [...]« (Lösch 2011, S. 21).⁷¹

Mit einem so verstandenen »entgrenzten Politikbegriff« fällt bei der Analyse der bestehenden Forschungsliteratur – wie nachfolgend dargelegt wird – auf, dass die strukturelle Benachteiligung der Jugendlichen oft (und unterschiedlich ausführlich) benannt ist. Wie aber die Auseinandersetzung mit sozialer Ungleichheit und Herrschaftsverhältnissen selbst Thema politischer Bildung ist oder sein könnte, wird dagegen wenig besprochen. Stattdessen wird befürwortet, bei der Förderung von Selbstbewusstsein und sozialen Kompetenzen anzusetzen. Auch die Zielstellung, Jugendliche dabei zu unterstützen, ihre Anliegen in der Öffentlichkeit Gehör zu verschaffen, ist häufig zu finden. Dafür seien beispielhaft Argumente aus den Studien von Uwe H. Bittlingmayer und Klaus Hurrelmann sowie von Friedrun Erben, Heike Schlottau und Klaus Waldmann angeführt.

So legen Bittlingmayer/Hurrelmann in der von der bpb beauftragten Expertise »Medial vermittelte politische Bildung für Jugendliche aus bildungsfernen Milieus aus soziologischer Sicht« dar, welche Überlegungen dazu führen, auf Selbstwirksamkeitsförderung in der politischen Bildung mit »benachteiligten Jugendlichen« zu setzen (vgl. Bittlingmayer/Hurrelmann 2005). Sie stellen zunächst fest, dass auch bei niedrigschwelligen politischen Bildungsangeboten ein »Mindestmaß an individueller Motivation und persönlichem Interesse unabdingbar« sei (ebd., S. 19).⁷² Jugendliche aus »schulbildungsfernen und unterprivilegierten Milieus« (ebd., S. 22) hätten genau diese aber nicht.⁷³ Diese Jugendlichen

71 Lösch grenzt damit den weit gefassten Politik-Begriff einer kritischen Demokratiebildung von dem weit gefassten Politikbegriff »demokratiepädagogische[r] Ansätze von sozialem Lernen« ab (Lösch 2011, S. 21).

72 Als Beispiel nennen sie Musikfestivals, an deren Rande man sich politisch informieren könne (vgl. Bittlingmayer/Hurrelmann 2005, S. 18).

73 Jugendliche aus »schulbildungsfernen und unterprivilegierten Milieus« verorten die Autoren nach Gaiser/Rijke bei circa 25 Prozent (der Jugendlichen in Deutschland) (vgl. Bittlingmayer/Hurrelmann 2005, S. 19f.; Gaiser/Rijke 2000).

»zeichnen sich besonders häufig durch externe Kontrollüberzeugungen aus, sie begreifen ihre soziale Umgebung als etwas, bei dem sie sich keine Gestaltungs- und Veränderungsmöglichkeiten zuschreiben. Ihr Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl ist [sic!] unterdurchschnittlich ausgeprägt [...]. Benachteiligte Jugendliche sind zum großen Teil sozial in einer Weise desintegriert, dass selbst kurzfristige motivationale Schübe, um selbstgesetzte Ziele zu erreichen, subjektiv in kaum erreichbare Ferne rücken, auch wenn sie von außen betrachtet als nicht besonders anstrengend eingeschätzt werden.« (Ebd.)

Aus diesem Grund empfehlen Bittlingmayer/Hurrelmann der bpb, »vor der unmittelbaren politischen Bildungsarbeit im engeren Sinne« (ebd., S. 22; Herv. i. O.) anzusetzen. Sie schlagen einen pädagogischen Ansatz vor, den sie »vopolitische politische Bildung« nennen und der darauf abzielt, das Selbstwertgefühl und das Selbstbewusstsein der Jugendlichen zu erhöhen und die »internale Kontrollüberzeugung« der Jugendlichen zu stärken (ebd.). Diese gehe »mit der Überzeugung einher [...], dass soziale Kontexte nicht schicksalhaft, sondern durch die jeweiligen Personen selbst veränderbar sind« (ebd., S. 22f.).

Erst wenn diese Überzeugung vorhanden sei, könne man ein rudimentäres Interesse an politischen Fragen wecken (vgl. ebd., S. 23).⁷⁴ Das geweckte Interesse sei Voraussetzung, um überhaupt mit einem politischen Bildungsangebot anzusetzen und die Jugendlichen zu einer Form der Partizipation zu motivieren (vgl. ebd.). Hätten die Jugendlichen erst einmal ein »persönliches Kompetenzbewusstsein« erlangt, sei die Ausbildung von politisch-demokratischen und sozialen Handlungskompetenzen »weniger problematisch und unwahrscheinlich« (ebd.), wie die Autoren vorsichtig formulieren. Als »besondere Unterstützungsformen politischer Bildung« benennen sie im Fazit u.a., dass

»Projekte, die das Selbstbewusstsein, das Selbstvertrauen, das Selbstwertgefühl sowie spezifische soziale Kompetenzen von sozial benachteiligten Jugendlichen nachhaltig stärken, [...] besonders gefördert werden [sollten]. Und damit zusammenhängend sollten: Projekte, die dazu führen, dass sozial benachteiligte Jugendliche ein Kompetenzbewusstsein ausbilden, besonders gefördert werden.« (Ebd., S. 31)

Neben dem häufig genannten Ziel der Selbstwirksamkeits- und Kompetenzförderung wird, wie bereits gesagt, oftmals auch das Ziel genannt, dass man Jugendlichen Gelegenheiten und Räume verschaffen will, in denen diese ihre Meinungen, Interessen und Themen sichtbar machen können. So zum Beispiel in dem Projekt

74 Die Autoren weisen darauf hin, dass sich Sozialisationserfahrungen nicht durch ein paar politische Bildungsprojekte aufheben lassen, aber eventuell werde bei den Jugendlichen ein Interesse geweckt, an welchem die bpb mit Angeboten anknüpfen kann (vgl. Bittlingmayer/Hurrelmann 2005, S. 22f.).

»Lust auf Zukunft! Politische Bildung für Jugendliche mit geringen Bildungschancen«, das die Evangelische Trägergruppe für gesellschaftspolitische Jugendbildung 2008 bis 2011 durchführte.⁷⁵ In dem Projekt sollten »neue Ansätze und Formate [...] erprobt werden« und auch hier wollte man »von den Themen, Anliegen und Sichtweisen der Jugendlichen« ausgehen (Erben/Schlottau/Waldmann 2013, S. 8). Jugendliche konnten im Programm »Zukunftsvorstellungen für das Zusammenleben in der demokratischen und pluralen Gesellschaft [...] entwickeln« (ebd.):

»[N]ach der genaueren Bestimmung der Problemlagen sollten die Jugendlichen gemeinsam nach Lösungen und Bewältigungsstrategien suchen. Die Positionen der Jugendlichen wurden dann über unterschiedliche Wege in die Öffentlichkeit gebracht und mit Schlüsselpersonen, mit Vertreterinnen und Vertretern verschiedener Organisationen, Institutionen und Initiativen, die im Alltag der Jugendlichen eine Bedeutung haben, sowie mit politischen Entscheidungsträgern diskutiert.« (Ebd., S. 9)

Ziel war es, dass Jugendliche an Entscheidungen, die ihre Lebenswelt betreffen, beteiligt werden und »sie zur Beteiligung an der Gestaltung ihres Lebensumfeldes und zum politischen Engagement« motiviert werden (ebd.).

In der Publikation zum Projekt »Lust auf Zukunft!« wird auch ausführlich auf die »[s]trukturelle[n] Faktoren sozialer Benachteiligung« hingewiesen, sowie die Korrelation zwischen prekären Lebensverhältnissen und geringer politischer Partizipation und Demokratiezufriedenheit erläutert (vgl. ebd., S. 14f.). Ausdrücklich wird betont, dass man sich der »Dimensionen der strukturellen Benachteiligung« bewusst sei (ebd., S. 16). Jedoch sei

»[m]it der Initiierung des Projekts [...] nicht die Illusion verbunden [gewesen], die Bedingungen für die Jugendlichen und die Chancen im Bildungssystem verändern zu können, aber die Hoffnung, dass die Stärkung der Jugendlichen diesen hilft, den ungünstigen Bedingungen etwas entgegenzusetzen und sich durch sie nicht entmutigen zu lassen.« (Ebd.)

Ebenso explizit werden auch die »Reichweite und Grenzen politischer Jugendbildung« (ebd., S. 119-121) thematisiert und darauf verwiesen, dass die Probleme der Jugendlichen nicht durch politische Bildung gelöst würden, sondern nach einer

75 Das Ziel, Jugendlichen mit ihren Themen Gehör zu verschaffen, findet sich auch bei bpb-Programmen, so z.B. bei »Aktion 16: Gib deiner Meinung eine Stimme«, das »politische Artikulations- und Beteiligungsprozesse auch bei Jugendlichen initiieren [will], deren Meinung sonst kaum gehört wird. Jugendliche und junge Erwachsene aus dem gesamten Bundesgebiet sollen dazu aktiviert werden, ihre Interessen zu reflektieren und (öffentlich) zum Ausdruck zu bringen.« (Bundeszentrale für politische Bildung 2017c; vgl. ausführlich dazu: Pfänder 2012)

»bessere[n] materielle[n] Absicherung« verlangten, »um der Kinder- und Jugendarmut zu entkommen« (ebd., S. 120). Weiterhin werden genannt:

»Sie bräuchten qualifiziertere Begleitung und Förderung im formalen Bildungssystem, um keine negativen Erfahrungen zu machen und den Weg in eine schwierige Bildungsbiographie zu vermeiden. Es müsste mehr Ausbildungsplätze geben, die auf die Fähigkeiten dieser Jugendlichen zugeschnitten sind. Der rechtliche Status Jugendlicher mit Migrationshintergrund müsste verbessert werden, damit diese nicht in prekäre Lebenslagen geraten.« (Ebd.)

Erben/Schlottau/Waldmann halten bezüglich der strukturellen Ursachen fest, dass politische Bildung diese zwar nicht ausgleichen könne, aber

»Bildungsräume für die Jugendlichen öffnen und Jugendliche darin stärken [kann], ihre Anliegen zu thematisieren und zu bearbeiten. Sie kann Jugendliche ermutigen, ihre Problemlagen, ihre Vorstellungen, ihre Wünsche und Ideen zu artikulieren und in die Öffentlichkeit zu bringen. Sie kann sie unterstützen, sich zu engagieren und ihre Rechte zur gesellschaftlichen Teilhabe und Mitgestaltung wahrzunehmen.« (Ebd., S. 120)

Zu dem Ziel der Stärkung der Jugendlichen passt, dass als »Gestaltungsprinzipien« für die politische Bildungsarbeit mit »sozial benachteiligten Jugendlichen« Subjektorientierung, Anerkennung und Respekt, Partizipation und Handlungsorientierung genannt werden (vgl. ebd., S. 25-46). Neben den Praxiserfahrungen finden sich in der Publikation zum Projekt wissenschaftliche Analysen, in denen sich u.a. mit der »Anerkennungstheorie« (Voswinkel 2013), dem »Capabilities Approach«⁷⁶ (Steckmann 2013) oder auch dem Zusammenhang von »Selbstwirksamkeit, Motivation und Leistung« (Jerusalem 2013) auseinandergesetzt wird.

Die hier beispielhaft angeführten Argumentationen von Bittlingmayer/Hurrelmann oder auch von Erben/Schlottau/Waldmann sind mittlerweile vielfach anzutreffen: Kompetenztrainings und -förderungen finden sich in der politischen Bildung mit »benachteiligten Jugendlichen« zuhauf. Ulrich Schnauder merkt hierzu bereits 2009 an, dass

»in der Diskussion um Bildungschancen und Lebensperspektiven von Jugendlichen aus sogenannten »bildungsfernen« Milieus [...] die Verwendung von Kompetenzbegriffen aller Art zu einer verheißungsvollen Handlung geworden zu sein [scheint]. Ist dort die Rede von der Stärkung der Sozialkompetenzen, der Handlungskompetenz, der Selbstkompetenz, dann geht von diesen Worten eine hoff-

76 »Capabilities Approach« wird oft übersetzt mit dem Begriff »Befähigungen« (Steckmann 2013, S. 163). Ausführlich zum Konzept und seiner Herkunft: vgl. ebd., S. 163ff.

nungsfroh energetisierende Strahlung aus: das betretene semantische Feld klingt erst einmal positiv und nach Aktivität.« (Schnauder 2009, S. 109)

Problematisch am Kompetenzbegriff sei jedoch, dass in ihm eine Tendenz zur »individualistischen Verwendung« angelegt ist,⁷⁷ die »leicht zu einer Perspektiv« führe, »die desintegrierende gesellschaftliche Rahmenbedingungen und Blockaden von angestrebten Bildungsprozessen aus dem Blickfeld rückt« (ebd., S. 112). Schnauder erinnert zudem daran,

»dass das Leitbild des umfassend flexiblen, sozial-, handlungs- und kommunikationskompetenten Menschen seine Erschaffung gerade nicht der politischen Bildung, sondern der Genese eines neuen Managertyps am Ende des letzten Jahrhunderts verdankt.« (Ebd., S. 113)

Mit Blick auf die große Beliebtheit der Kompetenzförderung auch in der außerschulischen politischen Bildung befürchtet er, dass »[u]nter der Hand [...] so die Figur des »enterprising self«, des »unternehmerischen Selbst« [...] samt der zugehörigen Aktivierungsrhetorik zur Leitorientierung der Persönlichkeitsentwicklung [wird]« (ebd.).⁷⁸ Er bezweifelt, »dass sich die Mehrzahl der [...] Anbieter politischer Bildung explizit als Missionare des »unternehmerischen Handlungstypus« [...] begreifen« würden (ebd.). Für die klassischen Träger politischer Bildung mag dies tatsächlich zutreffen (auch wenn sie ggf. diesen Handlungstypus fördern, ohne es zu intendieren). In Hinblick auf Unternehmensstiftungen und Unternehmen im Bildungsbereich ist dagegen schon zu fragen, ob nicht genau dieser Handlungstypus auch gefördert werden soll?⁷⁹

Dem Kompetenzbegriff, so Schnauder unter Bezug auf Thomas Höhne, läge keine Subjekttheorie zugrunde, die auch »einen Begriff des Sozialen, der Machtverhältnisse und der sozialen Beschränkungen individueller Entwicklung« beinhalte (Höhne 2007, S. 207, 209; zit. n.: Schnauder 2009, S. 114).⁸⁰ Das macht eine einseitige Kompetenzförderung problematisch für eine politische Bildung mit demokratischem und kritischem Anspruch. Schnauder hebt die ideologische Schlagseite der Kompetenzförderung hervor, die anschlussfähig »an ein individualistisches, neoliberal grundiertes Menschen- und Gesellschaftsbild« sei und in den Diskurs um lebenslanges Lernen und die Anpassung an die Wissensgesellschaft eingebettet ist (vgl. Schnauder 2009, S. 110). In diesem Diskurs werde wiederum »die menschliche Fähigkeit zu Selbstorganisation und -verantwortung in eine Pflicht« verwandelt:

77 Schnauder zitiert hier Höhne (vgl. Höhne 2007, S. 203).

78 Schnauder zitiert hier Bröckling (2002).

79 Der Handlungstypus des »unternehmerischen Selbst« wird deshalb im Theorieteil näher betrachtet (vgl. Kapitel 3.2.3).

80 Ausführlicher zu dieser These: vgl. Kapitel 3.2.1.

»Für den Einzelnen lautet die Botschaft: Du bist das Problem und du hast eine Chance! Du musst Dich ändern, Du musst kompetenter werden, sozial, interkulturell und ausdauernd an deiner Ausbildungs- bzw. Beschäftigungsfähigkeit arbeiten und wenn du nur kräftig trainierst, dann schaffst du das auch!« (Ebd., S. 114)

Es wäre hier zu fragen, inwiefern außerschulische politische Jugendbildung durch Kompetenzförderung vorherrschende gesellschaftliche Leitbilder reproduziert, anstatt sie als Legitimierung für soziale Ungleichheit sichtbar zu machen und auf ihre Brüche hin zu befragen.

Was folgt aus diesen Überlegungen für die politische Bildung? Schnauder findet die Förderung von Fachkompetenzen (wie Medienkompetenzen) sinnvoll, bei der Förderung von »Handlungs- und Sozialkompetenzen« rät er dagegen zur Vorsicht, da sie »mit zumeist ausladendem normativen Überschuss und individualistisch grundierten Beibotschaften« einhergingen (ebd., S. 115). Er sieht deshalb

»die eigentlichen Herausforderungen und Chancen außerschulischer politischer Bildung auf anderem Feld [...] als dem der Durchführung von Kompetenzkursen für ›bildungsferne‹ und Projektmanagementkursen für ›bildungsorientierte‹ Jugendliche.« (Ebd., S. 116)

Aus seiner Sicht müsse vor allem »die verbandlich orientierte – gewerkschaftliche oder kirchliche – Jugendbildungsarbeit« berücksichtigen, dass »der freiheitliche, säkularisierte Staat von Voraussetzungen lebe, die er nicht garantieren oder autoritativ erzwingen könne« (ebd.). Gesellschaftskritik, das Verständnis von Verfassungswerten im Spannungsverhältnis zur Realität, die kritische Analyse der Lebensrealität der Jugendlichen und nicht in erster Linie ihr Fitmachen sieht er als wichtige Elemente einer politischen Bildung mit ›benachteiligten Jugendlichen« (vgl. ebd., S. 116f.).

Schnauders Forderungen ist aus einer »politikwissenschaftliche[n] Perspektive« beizupflichten, denn aus einer solchen stellt »die Frage nach Macht und Herrschaft und nach den dahinter stehenden Strukturen des politischen Systems eine zentrale Aufgabe der politischen Bildung [...]« dar; dies betonen Frank Nonnenmacher und Benedikt Widmaier im Kontext der politischen Bildung mit ›politik- und bildungsfernen Zielgruppen« (Nonnenmacher/Widmaier 2012, S. 13).⁸¹ Die Autoren bemängeln, dass in vielen vorherrschenden Ansätzen⁸² »politische[...] Strukturfragen bei einer auf persönliches Empowerment und die Entwicklung sozialer Kompetenzen orientierten politischen Bildung [...] zu kurz [kommen]« (ebd., S. 14).

81 Die Autoren verweisen hier auch auf Nonnenmacher 2009.

82 Sie beziehen sich hierbei auf »einige[...] Einzelbeiträge« in dem von ihnen herausgegebenen Sammelband (Nonnenmacher/Widmaier 2012, S. 14).

In Hinblick auf ›Strukturfragen‹ fällt, wie am Anfang dieses Kapitels erwähnt, auf, dass in dem Diskurs um politische Bildung mit ›benachteiligten Jugendlichen‹ die strukturelle Benachteiligung erkannt, aber dann in der politischen Bildungsarbeit kaum thematisiert wird, sondern eben viel mehr ›nur‹ daran gearbeitet wird, Jugendliche zu bestärken, ihre Interessen selbst einzubringen. Das ist für eine politische Bildung mit demokratischem Anspruch insofern problematisch, als dass es in Hinblick auf die politische Beteiligung von ›Benachteiligten‹ oft zu einem »doppelten Ausschluss« kommt: Diese werden weder durch andere repräsentiert, noch können sie die eigene Stimme einbringen, da es dafür

»häufig an formalen und sozio-ökonomischen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen, aber auch an Formen und Instrumentarien (Begrifflichkeiten, Handhabungen etc.), Artikulationsräumen sowie symbolischer Macht und der damit verbundenen Selbstermächtigung [fehlt].« (Lösch 2013a, S. 131)⁸³

Politische Bildung will mit Kompetenz- und Selbstwirksamkeitsförderung, aber auch mit der Förderung von Handlungs- und Urteilsfähigkeit besonders die Selbstermächtigung unterstützen. Das, worin Albert Scherr »[e]ine zentrale Aufgabe von Jugendbildungsarbeit« sieht, ist dagegen weniger im Fokus der Profession: Nämlich die

»[...] Adressaten zu einer kritischen Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen und soziokulturellen Differenzkonstruktionen sowie den Diskursen und Ideologien zu verhelfen, die diese als eine quasi-natürliche und legitime Ordnung darstellen, in der Macht- und Herrschaftsverhältnisse, Privilegien und Benachteiligungen gerechtfertigt sind.« (Scherr 2011, S. 52)

Scherr hebt dabei hervor, dass

»Jugendbildungsarbeit [...] vor der Aufgabe [steht], soziale Ungleichheiten nicht nur als Ausgangspunkt – im Sinne von Lern- und Bildungsvoraussetzung –, sondern als eine zentrale Dimension des Erfahrungszusammenhangs und des Selbstverständnisses ihrer Adressaten in den Blick zu nehmen [...].« (Ebd., S. 53)⁸⁴

Dafür könne jedoch nicht »bruchlos an ältere Konzepte der Bildungsarbeit mit Arbeiterjugendlichen, noch direkt an US-amerikanische Konzepte der Social-

83 Aus diesem Grunde müsse es v.a. um das Verstehen der politischen Anliegen von Jugendlichen gehen, »sowie der Bedingungen und Mechanismen, die sie politisch wirksam sein lassen oder nicht«, wie Lösch aus ihrer Analyse der Kalker Jugendproteste von 2008 schließt (Lösch 2013a, S. 131).

84 Scherr verweist in diesem Zusammenhang auf Panke/Steil (2003) und nennt diesen Punkt als einen von mehreren einer von ihm vorgeschlagenen »integrativen Bildungsprogrammatik« (vgl. ausführlich zu diesem Konzept: Scherr 2011, S. 52-54).

Justice-Education [...] angeknüpft werden« (ebd.).⁸⁵ Vielmehr müsste in Auseinandersetzung mit diesen Konzepten die Jugendbildungsarbeit weiterentwickelt werden (vgl. ebd.).

Auch Lösch/Rodrian-Pfennig betrachten »pädagogisch-didaktische[...] Ansätze [...] als wichtige Perspektivenerweiterung für die politische Bildung«, die »sich mit sozialen Ungleichheits-, Macht- und Herrschaftsverhältnissen auseinandersetzen.« (Lösch/Rodrian-Pfennig 2014, S. 51) Als Beispiel dafür benennen sie »Ansätze der Antidiskriminierungsarbeit« (wobei sie hier auch neben dem »Anti-Bias-Ansatz« das Social-Justice-Konzept erwähnen), rassismuskritische Bildung und genderreflexive Bildung (vgl. ebd.). Für eine kritische Demokratiebildung⁸⁶ seien diese zentral,

»insofern Rassismuskritik, Klassen- und Geschlechterverhältnisse sowohl die Felder als auch der [sic!] politische Movens für demokratische Auseinandersetzungen sind. Pädagogische Ansätze, die sich mit Diskriminierung und sozialer Ungleichheit auseinandersetzen, arbeiten mit race, class und gender als Kategorien sozialer Ungleichheit, die die sozialen Räume und gesellschaftlichen Realitäten auf vielfache und verschränkte Weise hierarchisch strukturieren.« (Ebd.)

Zum Konzept des »social justice«, das von Lösch/Rodrian-Pfennig und von Scherr genannt wird, ist 2012 ein »Praxishandbuch« erschienen (vgl. Czollek/Perko/Weinbach 2012), in dem neben theoretischen Bezügen u.a. auch zahlreiche Methoden und Übungen zu finden sind. Auch Bildungsansätze der gewerkschaftlichen Jugendbildung thematisieren Ungleichheitsverhältnisse, in dem sie z.B. vermitteln, dass es eine ungleiche Verteilung von Vermögen gibt (vgl. u.a. Mende 2009, S. 126-128).⁸⁷

In der Auseinandersetzung mit sozialer Ungleichheit in der außerschulischen politischen Bildung mit »Benachteiligten« ist schließlich noch auf die Untersuchungen von Wissenschaftler*innen hinzuweisen, die danach fragen, wie politische Bil-

85 Das Konzept des »social justice« beinhaltet ein Antidiskriminierungstraining; Czollek/Perko/Weinbach haben das US-amerikanische Konzept für den deutschsprachigen Raum weiterentwickelt (vgl. Czollek/Perko/Weinbach 2012).

86 Lösch entwickelt den Begriff der kritischen Demokratiebildung in Abgrenzung zu demokratiepädagogischen Konzepten. Die Auseinandersetzungen um das Konzept der Demokratiepädagogik können hier aus Kapazitätsgründen nicht wiedergegeben werden, sondern es wird in dieser Arbeit mit Kriterien der kritischen Demokratiebildung gearbeitet (ausführlich zu »Prinzipien und Didaktik kritischer Demokratiebildung«: Lösch/Rodrian-Pfennig 2014, S. 48-53). Für einen Überblick über aktuelle Auseinandersetzungen um demokratiepädagogische Konzepte sei verwiesen auf: Lösch 2011; Wohnig 2017; Bittlingmayer/Gerdes/Sahrai 2013.

87 Dies wird im Projekttag »Demokratie und Mitbestimmung« der DGB Jugend vermittelt (vgl. DGB Bundesvorstand 2013).

dung selbst in die Reproduktion sozialer Ungleichheit ›verstrickt‹ ist.⁸⁸ Dieser Reproduktion wird dabei v.a. mit ethnografischen Untersuchungen nachgegangen. So machen z.B. Bremer/Ludwig auf die unitendierten Wirkungen des Habitus und der sozialen Herkunft der Bildungsakteure aufmerksam und geben wichtige Hinweise für eine »ungleichheitssensible politische Bildung« (Bremer/Ludwig 2015b, S. 35) und damit für die Weiterentwicklung politischer Bildungs-, Beteiligungs- und Engagementprogramme.⁸⁹ Helmut Bremer und Mark Kleemann-Göhring, die sich auf den Bourdieuschen Habitus-Ansatz beziehen (vgl. Kapitel 3.2.3), plädieren dafür, dass es Teil der pädagogischen Professionalität sein sollte, »die eigene Milieuzugehörigkeit bzw. den eigenen Habitus zu reflektieren« (Bremer/Kleemann-Göhring 2011, S. 21).⁹⁰

Politische Bildung im Allgemeinen und besonders die, die sich an ›benachteiligte Jugendliche‹ richtet, wird im öffentlichen Diskurs oftmals als förderlich für den sogenannten ›gesellschaftlichen Zusammenhalt‹ betrachtet. Die Verantwortung für soziale Ungleichheitsverhältnisse, die u.a. arbeitsmarkt-, integrations-, sozial- und bildungspolitische Ursachen haben, darf sich die Profession der politischen Bildung nicht aufbürden und sie sollte sich auch nicht für die Pädagogisierung politischer Problemlagen instrumentalisieren lassen.⁹¹ So betonen einige Wissenschaftler*innen und Praktiker*innen in der Auseinandersetzung mit sozialer Ungleichheit in der politischen Bildung, dass sich politische Bildung angesichts der strukturellen Defizite nicht überschätzen dürfe, sondern es vielmehr zu ihren Aufgaben gehöre, auf diese Defizite aufmerksam zu machen (vgl. Schnauder 2009, S. 117f.). Bittlingmayer/Hurrelmann verweisen im Resümee der eingangs zitierten Expertise auf die »in der Regel unhinterfragte schulische und politische Rahmenbedingungen« und befinden:

88 Diese Formulierung ist an Bremer angelehnt, der nach der »Verstrickung der politischen Bildung in die Reproduktion sozialer Ungleichheit« fragt (Bremer 2012, S. 37).

89 In diesem Kontext ist auch auf die Arbeit von Munsch hinzuweisen, die sich mit der Reproduktion sozialer Ausgrenzungsprozesse im bürgerschaftlichen Engagement beschäftigt hat (vgl. Munsch 2012).

90 Für die bpb-Mitarbeiter*innen konnte dabei gezeigt werden, dass dies in ersten Ansätzen geschieht, wenn diese sich z.B. mithilfe der Sinus-Milieus der unterschiedlichen Lebenswelten von Bildungsreferent*innen und ›benachteiligten Jugendlichen‹ bewusst werden (vgl. Hirsch 2010).

91 Sogar in einem Gutachten für das Bundesinnenministerium, das im Jahr 2011 »Bedingungsfaktoren des gesellschaftlichen Zusammenhalts« analysierte, wird ausdrücklich hervorgehoben, dass »[p]olitische Beteiligung und politische Bildung« zwar »in einem unauflöslichen Zusammenhang« stünden, gleichzeitig »[d]er Rückgang der politischen Beteiligung an den konventionellen Formen wie Parteien- und Gewerkschaftsmitgliedschaft, aber auch Wahlbeteiligung [...] nicht auf ein Versagen der politischen Bildung zurückzuführen [ist]. Alles spricht dafür, dass gesellschaftliche Faktoren dafür ausschlaggebend sind.« (Jaschke 2010, S. 58)

»Die Frage, auf welche Weise sozial benachteiligte Jugendliche durch medial vermittelte Programme der politischen Bildung erreicht werden können, setzt voraus, dass es sozial benachteiligte Jugendliche gibt. Diese Voraussetzung sollte eigentlich den Blick darauf lenken, wie soziale Benachteiligung in Deutschland produziert wird.« (Bittlingmayer/Hurrelmann 2005, S. 29)⁹²

2.2.4 Zwischenfazit

Das Thema soziale Ungleichheit spielt auf unterschiedliche Weise in der politischen Bildung eine Rolle. Zunächst einmal in dem Sinne, dass überhaupt begonnen wird, sich damit auseinanderzusetzen, ob und wie »sozial benachteiligte Jugendliche« erreicht werden können. Dabei wird deutlich, dass eine zielgruppenadäquate Ansprache, die nach Themeninteressen von Jugendlichen fragt und nach neuen Wegen der Ansprache sucht, unerlässlich ist. Auch gibt es nachvollziehbare Gründe dafür, Selbstwirksamkeit und soziale Kompetenzen von Jugendlichen zu fördern oder sie in der öffentlichen Artikulation ihrer Interessen zu unterstützen.

Zudem zeigt sich, dass mit einem »entgrenzten Politikbegriff« aus dem Blickwinkel der kritischen Demokratiebildung nicht nur an den Alltagsverhältnissen anzusetzen ist, sondern auch »Fragen von Macht-, Ungleichheits- und Herrschaftsverhältnissen« (Lösch 2011, S. 21) zu berücksichtigen sind, wenn politische Bildung zu einer Demokratisierung gesellschaftlicher Verhältnisse beitragen will. Untersuchungen zur Verstrickung politischer Bildung in die Reproduktion sozialer Ungleichheit verweisen auf die stets vorzufindenden Herrschaftsverhältnisse innerhalb von Bildungskontexten, die wiederum eine Reflexion des sozialen Standortes der Bildungsakteure notwendig macht. Schließlich lassen sich auch Forderungen finden, dass politische Bildung auf die sozialen Ungleichheitsverhältnisse aufmerksam machen muss und nicht einfach nur einen Umgang mit ihnen suchen sollte.

M.E. ist es zentral, dass bei der Hinwendung zu »sozial benachteiligten Jugendlichen« Elemente zielgruppenadäquater Formatentwicklung beachtet werden: Die besten politischen Bildungskonzepte nützen nichts, werden Jugendliche am Ende damit nicht erreicht. Darüber sind jedoch keinesfalls die Inhalte außer Acht zu lassen. Gerade, wenn sich politische Bildung an Jugendliche aus den sozialen »Unterklassen« (wie Dörre den Begriff zur analytischen Verwendung vorschlägt) richtet, sollte es ein weiteres zentrales Element politischer Bildung sein, dass sie

92 Sie empfehlen deshalb neben direkten Umsetzungsstrategien auch »[i]ndirekte«, die auf eine »Abschaffung der deutschen Schulformhierarchie und die Einführung [...] einer integrierten und ganztägigen Gesamtschule für alle Schülerinnen und Schüler« abzielen, wie auch auf die Senkung des Wahlberechtigungsalters (vgl. Bittlingmayer/Hurrelmann 2005, S. 29f.).

die »Adressaten zu einer kritischen Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen [...]« (Scherr 2011, S. 52) anregt.