

Öffnung zum Politischen – Zielgruppenkonstitution als Element Politischer Erwachsenenbildung

Malte Ebner von Eschenbach

1. Gesellschaftsstruktureller Wandel in der Politischen Erwachsenenbildung

Die Teilnahme an Veranstaltungen der ‚organisierten‘ Politischen Bildung bewegt sich nicht nur gegenwärtig auf einem geringen Niveau (vgl. Zeuner 2010, 308; Bremer & Trumann 2017). Reflexartige Diagnosen auf das Ausbleiben von Teilnahmen an Angeboten ‚organisierter‘ Politischer Erwachsenenbildung verweisen in diesem Zuge oftmals auf Entpolitisierung und Politikverdrossenheit bei potenziellen Teilnehmer_innen und deuten deren Absenz als Desinteresse und gerade nicht als mögliches begründetes ‚Schweigen‘, als stille Infragestellung oder radikale Ablehnung der angebotenen Veranstaltungsinhalte oder -formate. In diesen auch als ‚Krise der Politischen Bildung‘ bezeichneten Diagnosen offenbaren sich von Anbieterseite Politischer Erwachsenenbildung eingespielte Muster der Abwehr, auch die eigene Ausrichtung einer kritischen Selbstreflexion zu unterziehen. Vielmehr werden die geplanten Angebote weiterhin zu verteidigen und vor Kontingenz zu schützen versucht. In dieser Hinsicht wird eine Bezeichnungs- und Zuschreibungspraktik von einer dominanten Position aus sichtbar, die ihren konstitutiven Charakter für die gegenwärtige Situation tilgt und die Verantwortung dafür allein auf die vermeintlich betreffenden Einzelpersonen oder Kollektive überträgt (vgl. Bremer 2010).

Diese Situation sowie die Adressierung vermeintlicher ‚politikverdrossener‘ Gruppen, die nach vorausgehender *Bedarfsbestimmung* identifiziert werden, (und dann nicht zu den Veranstaltungen erscheinen), sind nicht die einzigen Herausforderungen im gegenwärtigen Nachdenken über Politische Erwachsenenbildung. Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Transformationsprozesse verschärft sich die skizzierte Ausgangslage für die Erwachsenenbildung (vgl. Schäffter 2001), wenn sie sich der Frage widmet, „*(w)ie aus einem pädagogisch antizipierten Bildungsadressaten der intendierte, nun aber auch leibhaftig anwesende Teilnehmer*“ (Schäffter 2014a, 11, hervor.i.O.) werden kann. Gesellschaftsstrukturelle Wandlungsprozesse setzen Dynamiken frei, die zu Bedeutungsverlusten von bislang Vertrautem führen können, ohne dass dies zwangsläufig als Indiz möglicher Kurskorrekturen in der Programm- und Angebotsplanung in der Politischen Erwachsenenbildung hinreichend zur Kenntnis genommen wird. Die unzureichende Sensibilität auf der Angebotsseite Politischer Erwachsenenbildung für die gesellschaftlichen Bedeutungsverschiebungen mündet darin, dass diese aufscheinenden Phänomene unversehens in bekannte Abläufe und Vorgehensweisen ‚integriert‘, ‚inkludiert‘ oder gänzlich ignoriert werden (vgl. Schäffter & Ebner von Eschenbach 2015). Mit anderen Worten: Die im Rahmen gesellschaftlicher Transformationsprozesse auftretende Alterität (Ungewohntes, Unbekanntes, Unbegriffenes, Fremdes) wird vor dem etablierten dominanten Paradigma unter bekanntem Vokabular unbeirrt zugerichtet. Diese Form ‚epistemischer Gewalt‘ (vgl. Spivak 2007) verdeutlicht die Spannung zwischen sich verändernder Sozialstruktur und noch nicht hinreichend weiterentwickelter „Semantik“ (N. Luhmann). Die Nachträglichkeit der Semantik führt dazu, dass in gesellschaftsstruktureller „Metamorphose“ (Beck 2017) ‚Neuartiges‘ gleichzeitig neben ‚Etabliertem‘ freigesetzt wird, dies jedoch noch nicht in einer

neuen, sondern in der aktuell verfügbaren Semantik aufgegriffen und somit an bekannten Deutungen rückgebunden wird (vgl. Beck 2017, u.a. 47ff., 81f.; s.a. Esposito 2014, Kap. IV.). In diesem Sinne wäre es aber verfehlt darauf zu hoffen, auf eine normativ ‚positive‘ Semantik zu stoßen. Vielmehr muss konstatiert werden, dass das je gewählte ‚Vokabular‘ als kontingent verstanden werden muss und damit permanent ‚offen‘ und verhandlungsfähig bleibt (vgl. auch die Überlegungen zum „strategischen Essentialismus“ von Spivak (1996)).

Das Phänomen des Bedeutungswandels lässt sich auch in der Politischen Erwachsenenbildung konstatieren. Die Situation der als ‚zu gering‘ eingestuften Teilnahmen an Veranstaltungen der Politischen Erwachsenenbildung führt weniger zu einem ausführlichen Nachdenken darüber, die bisherige Angebotspraktiken und ihre Formate zu thematisieren und unter einer sich verändernden gesellschaftlichen Anforderung neu aufzusetzen. Vor einem sich wandelnden ‚kontingenten Grund‘ historischer ‚Bedingungen der Möglichkeit‘ (vgl. Marchart 2013) scheint die Figuration der Angebote unangetastet zu bleiben oder nur unzureichend nachjustiert zu werden. In diesem Sinne könnte in Anschluss an Foucault (1978, 119f.) von einem Dispositiv ausgegangen werden, also von einer historisch spezifischen gesellschaftlichen Formation des Sag- und Denkbaren, das das Politische im gesellschaftsstrukturellen Wandel beinahe unsichtbar werden lässt. Beck weist darauf hin, dass die fehlende Sensibilität für gesellschaftsstrukturelle Verwandlungsprozesse geradezu sichtbar wird an gesellschaftlichen Institutionen, da diese seiner Einschätzung nach versagen, „selbst wenn sie ihre Aufgaben voll auf erfüllen“ (Beck 2017, 47)¹. Diese paradoxe Situation des gleichzeitigen „Funktionieren und Versagen der Institutionen“ (ebd., 104) rührt daher, dass mit ‚alten Mitteln‘ auf das Aufkommende reagiert wird. Die Anstrengungen, die in die Aufrechterhaltung etablierter Vorgehensweisen einfließen, erschweren es zusätzlich, wahrnehmungsfähig für die aufscheinende Potentialität – bei allen Risiken der Vereinnahmung² – zu sein, die sich Politischer Erwachsenenbildung gerade auch in Umbruchsituationen bieten. Die Politische Erwachsenenbildung arbeitet gewissermaßen ihrem eigenen Bedeutungsverlust zu, wenn in ihr weiterhin daran festgehalten wird, die eigenen Vorannahmen und deren konstitutiven Charakter, z.B. zur Relevanz des Politischen und dessen programm- und angebotsplanerischen Konsequenzen, nicht infrage zu stellen. Vor allem diejenigen Perspektiven, die aus anbieterzentrierter und weiterbildungspolitischer Sicht auf Politische Erwachsenenbildung blicken, scheinen in hohem Maße dem Risiko ausgesetzt zu sein, unempfindlich für gesellschaftsstrukturelle Wandlungsprozesse zu sein. Ihre Außenperspektive auf das Feld politischer Bildungsarbeit tritt als eine machtvolle Variante von Objektivierung hervor, die ihren Objektivierungsprozess latent hält. Wenngleich eine solche externe Sicht ihre Einschätzung und Beurteilung auf sozialstrukturelle Daten und Analysen stützt, erweckt der ‚ermittelte Bildungsbedarf‘ spezifischer Gruppen vielmehr den Eindruck einer machtvollen Zuschreibungs- und Nostrifizierungspraktik. Dies tritt besonders dann hervor, wenn die administrativ-standardisierten Akquise- und Bewerbungsstrategien noch von einer essentialistischen Bestimmung antizipierter Zielgruppen mit vorab gesetzten Zielen ausgehen und letztlich darüber Nicht-Teilnahmen erzeugen. Pädagogische „Lernzumutungen“ (Schäffter 2000) erweisen sich hierdurch

¹ „Die *institutionelle Metamorphose* (...) betrifft die Verwandlung unseres In-der-Welt-Seins. Es geht um die Paradoxie, dass funktionierende Institutionen versagen: Durch die Metamorphose tut sich angesichts globaler Risiken eine tiefe Kluft zwischen Erwartungen und Problemempfinden einerseits und den Möglichkeiten bestehender Institutionen andererseits auf. Innerhalb des alten Bezugsrahmens mögen die Institutionen reibungslos funktionieren. Doch gemessen an dem neuen versagen sie“ (Beck 2017, 104, hervor.i.O.).

² Gesellschaftliche Umbruchsituationen führen auch immer Schattenseiten im Schlepptau und lassen Symptomverwertungsstrategien sowie Instrumentalisierungen auch als ‚Praktiken der Regierung‘ manifest werden (vgl. exempl. zum Lebenslanges Lernen Kossack 2013).

als selbsterzeugtes Lernhindernis. Dieser Ansatz eines von einer Außenperspektive aus ‚ermittelten‘ Bildungsbedarfs, der dadurch charakterisiert ist, vermeintliche Mängel den anvisierten essentialisierten Zielgruppen zu attestieren, eine Defizitperspektive einzunehmen und zugleich fremdgesetzte ‚Lernzumutungen‘ zu entwerfen, steht somit in einem deutlichen Kontrast zu einer emanzipatorisch ausgerichteten Politischen Erwachsenenbildung.

Insofern Politische (Erwachsenen-)Bildung eine (ideologie-)kritische und emanzipatorische Ausrichtung einschlägt (vgl. Bünger 2016), in der differente Positionen in einen lern- und bildungsförderlichen Widerstreit aufgegriffen und aktualisiert werden können (vgl. Koller 1999), kommt sie nicht umhin, ihre Wahrnehmungsfähigkeit für die vielfältigen Zukünfte gesellschaftlicher Umbruchsituationen zu erhöhen und sich in die Lage zu versetzen, die aufscheinenden Erkenntnis- und Entwicklungsprozesse reflexiv zu erschließen und suchbewegend zu begleiten (vgl. Ebner von Eschenbach & Schäffter 2016). Es gilt die Optik Politischer Erwachsenenbildung zu schärfen für die gegenwärtig unzähligen autonomen alltagsnahen Formen des Politischen und sie im Horizont gesellschaftlicher Transformationsprozesse anzuerkennen und pädagogisch zu fördern (vgl. Schäffter 2017). In diesem Sinne würde in der Politischen Erwachsenenbildung bereits eine hohe Dynamik und Potenzialität erkennbar, wenn allein nur das ‚Offensichtliche‘ der gegenwärtigen öffentlichen ‚Versammlungen‘ (vgl. Butler 2016, 18ff.) als erwachsenenpädagogisch relevant wahrgenommen würde³. Vielerorts sind zwar bereits Bestrebungen wahrnehmbar, die sich gezielt dem ‚Politischen‘ zuwenden, weshalb Bremer und Trumann von einer „Neubelebung“ (Bremer und Trumann 2017, 84) in der Politischen Erwachsenenbildung sprechen. Allerdings fehlt bislang die notwendige diskursive Aufmerksamkeit (vgl. ebd.), wengleich die Öffnung zum Politischen keineswegs eine Neuerscheinung in der Politischen Erwachsenenbildung darstellt (vgl. z.B. Borinski 1954; Beer 1978; von Werder 1980).

2. Das Politische – Ein Zugang für Politische Erwachsenenbildung

Die systematische Unterscheidung zwischen *der Politik (la politique, politics)* und *das Politische (le politique, the political)* kann gerade unter demokratie- und anerkennungstheoretischen Aspekten für die Politische Erwachsenenbildung von Interesse sein (vgl. Ebner von Eschenbach & Schäffter 2016). Die als ‚politische Differenz‘ (vgl. u.a. Bröckling & Feustel 2010) bezeichnete Unterscheidung wird in unterschiedlichen Verwendungsweisen und Kontexten mobilisiert und verweist auf ein „Reflexivwerden des Denkens, das seine eigene politische Verfasstheit betrachtet“ (Bedorf 2010, 14). In diesem Sinne steht der Begriff *des Politischen* für die Thematisierung der Konstitution gesellschaftlicher Zusammenhänge, für die Reflexion auf die „präempirischen Konstitutiva“ der Hervorbringung und Etablierung sozialer Ordnung (vgl. Sandkühler 1990). Im Gegensatz dazu adressiert der Begriff *der Politik* die Auseinandersetzung mit politischen Institutionen, ihren prozeduralen Strukturen und jeweiligen Anwendungsfeldern. So konstatiert beispielsweise Nuissl für die Politische Erwachsenenbildung, dass die „enge‘, auf das politische System begrenzte Definition

³ Butler verweist darauf, dass öffentlichen Versammlungen auf etwas deuten, „das über das Gesagte hinausgeht“ (Butler 2016, 16), und dies sei „eine gemeinsame körperliche Inszenierung, eine plurale Form der Performativität“ (ebd.). In diesem Horizont erscheinen öffentliche Versammlungen hoch relevant für Politische Bildungsarbeit, wird dort doch kollektives Handeln als „eine verkörperte Form des Infragestellens der inchoativen und mächtigen Dimensionen herrschender Vorstellungen des Politischen (...)“ (ebd., 17) erkennbar und damit ein Möglichkeitsraum für suchbewegende Artikulationen.

politischer Bildung – als Angebots- und Programmteil – auch ihr Problem (ist)“ (Nussl 2004, 218), weil sie sich „damit vom Alltagsleben und den Interessen weit entfernt“ (ebd.). H. Siebert weist ebenfalls daraufhin, dass es schwierig ist, „politische Bildung (thematisch) einzugrenzen (...), wo doch fast alle Bereiche der Lebenswelt eine politische Dimension haben“ (Siebert 2004, 252), denn, so Siebert weiter, „Politisches Lernen findet nicht nur dort statt, wo politische Bildung ‚draufsteht‘“ (Siebert, 2004, S. 252). In diesem Sinne wäre es verfehlt, wenn *das Politische* als substanzialistische Verdinglichung aufgefasst werden würde. Im Gegensatz zum Funktionssystem der *Politik*, das über formalisierte Verfahren Prozesse kollektiver Willensbildung organisiert, umfasst *das Politische* die Dimension einer lebensweltlich konstitutiven Gestaltung von Kontextbedingungen auf einer basalen Ebene. Wenngleich auf diese Bedeutung *des Politischen* in der Politischen Erwachsenenbildung in jüngerer Vergangenheit wieder verwiesen wird (vgl. u.a. auch Schäffter 2006; Bremer 2007; Trumann 2013; Faulstich 2016), so scheint dies auf die Privilegierung der Perspektive *der Politik* kaum Einfluss zu nehmen.

Ausgehend von Bedorfs (2010, 16-32) Systematisierungsvorschlag zur politischen Differenz enthält das ‚normative‘ Modell des Politischen von Hannah Arendt vielversprechende Hinweise für die Politische Erwachsenenbildung. In *Vita activa* schreibt Arendt: „Politisch sein, in einer Polis zu leben, das hieß, daß alle Angelegenheiten vermittels der Worte, die überzeugen können, geregelt werden und nicht durch Zwang oder Gewalt“ (Arendt 2005, 36f.). In ähnlicher Form schreibt sie in *Was ist Politik?*, der „Sinn des Politischen (...) ist, daß Menschen in Freiheit, jenseits von Gewalt, Zwang und Herrschaft, miteinander verkehren, (...) alle Angelegenheiten durch das Miteinander-Reden und das gegenseitige Sich-Überzeugen regelten“ (Arendt 2007, 39). Das Politische steht bei Arendt demnach nicht für die Sphäre, in der „es um Machtinteressen geht und in dem Herrschaftsmechanismen sich durchsetzen“ (Jaeggi 2008, 8). Vielmehr optiert Arendt für ein politisches Handeln, das die Möglichkeit vorhält, Gegebenes zu hinterfragen und neu bzw. alternativ ordnen zu können, Anfänge und Maßstäbe neu setzen zu können (vgl. Arendt 2007; Jaeggi 2008, 8). Jaeggi fasst zusammen, dass damit das Politische bei Arendt „weniger die Sphäre des Ausgleichs der Verschiedenheiten (ist), sondern vielmehr der Ort ihrer Entstehung, oder genauer: der Ort, an dem diese zur Darstellung gelangen und sich dadurch erst konstituieren können. Und es ist die *agonale Sphäre* eines Wettstreits, in der sich die immer wieder erneuernde radikale Verschiedenartigkeit der Personen ausdrückt“ (Jaeggi 2008, 11, hervor.i.O.).

Eine Möglichkeit des Zugangs zum Politischen lässt sich dadurch realisieren, dass „die Aufgaben, Ziele, Inhalte etc. politischer Bildungsarbeit aus den lebensweltlichen politischen Praxen der Menschen“ (Bremer & Trumann 2017, 91) im Rahmen eines ‚koproductiven Wertschöpfungsprozesses‘ (vgl. Schäffter 2014b) generiert werden. Im Kontrast zu einer verkürzten und verabsolutierten ‚engen‘ zielvorwegnehmenden Auffassung Politischer Erwachsenenbildung mit ihrer Orientierung am ‚politischen System‘ eröffnet die Hinwendung zum Politischen die Bedingung der Möglichkeit, die im gesellschaftsstrukturellen Wandel aufscheinende Pluralität, Alterität und Latenz pädagogisch zu fokussieren. Die unbestimmten neuartigen und nicht vorweggenommenen Zukünfte können durch Einrichtungen der Politischen Erwachsenenbildung begleitet werden, sofern sie Fähigkeiten zur Begleitung zielgenerierender Suchbewegungen und die Bereitschaft, sich auf das Politische einzulassen, entfalten können. Das hat zur Folge, sich von der einseitigen „Vermittlung eines wahren

„Kerns von Politik““ (Bremer & Trumann 2017, 85) zu verabschieden, gerade weil „(es) den (nicht) gibt“ (ebd.). Die Schwierigkeit für die Anbieterseite Politischer Erwachsenenbildung besteht an dieser Stelle geradezu darin, dass im gesellschaftsstrukturellen Bedeutungswandel Neuartiges, z.B. das Aufkommen politischer, sozialer oder kultureller Initiativen, im Horizont des Etablierten aufscheint, aber in diesem Paradigma noch nicht manifest werden kann. Ein Wechsel der Optik von *Politik* zum *Politischen* wird jedoch nicht herbeigeführt, wenn weiterhin über ‚Trendanalysen‘ versucht wird, ‚Neuartiges‘ aufzuspüren und dies ‚innovativ‘ zu verarbeiten. Solange weiterhin von der Außenperspektive der Anbieterseite fokussiert wird, bleibt das Risiko bestehen, dass dem ‚Neuartigen‘ oder ‚Anderem‘ unverzüglich die vertrauten Semantiken eingeschrieben werden, um das Noch-Nicht-Bezeichnete durch Eindeutigkeit unter ‚Kontrolle‘ bringen zu können. Die bis dato unentscheidbare Schwebesituation aufkommender noch-nicht manifestierter Bedeutung verführt geradezu auf Anbieterseite Politischer Erwachsenenbildung dazu, auf die bewährten Erfahrungsmuster zu setzen, statt die in Erscheinung tretende Alterität ‚offen zu halten‘ und in einen konstitutiven Suchbewegungsprozess mit einzusteigen.

3. Zielgruppenarbeit als Zugang zum Politischen

Vor dem Hintergrund gesellschaftsstrukturellen Wandels und einhergehender Kontingenzzunahme (vgl. Holzinger 2007), besteht das Risiko, dass bei der Erschließung von Zielen Politischer Erwachsenenbildung vorschnell die gesellschaftliche Unbestimmt- und Ungewissheit vonseiten bildungspolitischer Akteur_innen als Aufforderung verstanden wird, einen normativ gewünschten Status Quo für das Praxisfeld Politischer Erwachsenenbildung zu setzen. Die vermeintliche ‚fehlende‘ Orientierung in gesellschaftsstrukturellen Umbruchsituationen wird als Mangel des Praxisfeldes gedeutet und auf der Ebene der politischen Entscheider_innen als hinreichende Legitimation verstanden, Schwerpunkte und Ziele Politischer Bildungsarbeit vorgeben zu können (zu müssen), wodurch Suchbewegungs- und Zielpräzisionsprozesse von Noch-Unbegriffenem bereits im Ansatz ihrer potenziellen Entwicklung unterbunden werden. Widerständigkeit gegenüber den gesetzten vorweggenommenen Schwerpunkten und Zielen (vgl. Axmacher 1990; Holzer 2004), die sich auch durch ausbleibende Teilnahmen zeigen, werden in diesem Horizont kaum Beachtung geschenkt. Vielmehr haben bekannte Zuschreibungen wie „Bildungsferne“, „Politikferne“, „Politikverdrossene“ oder „Politikabstinenten“ als Defizitdiagnosen Konjunktur.

Gesellschaftsstruktureller Bedeutungswandel stellt jedoch nicht nur Gegebenes zur Disposition und produziert erhöhte Instabilität, sondern eröffnet zugleich Gestaltungsoptionen, die durch die Einrichtungen Politischer Erwachsenenbildung aktualisiert werden können. Einrichtungen Politischer Erwachsenenbildung wären durchaus in der Lage, die Latenz und die noch unbegriffene Vielfalt gesellschaftlichen Strukturwandels, die im Kontext des Politischen Gestalt gewinnt, zu verarbeiten, sofern die Einrichtungen ihre verabsolutierte Perspektive auf ‚Politik‘ relativieren und sich dem ‚Politischen‘ öffnen.

Um die Potentialität gesellschaftsstrukturellen Wandels ausschöpfen zu können, benötigen die Einrichtungen ein ausdifferenziertes Sensorium, um die noch unbegriffenen und nicht vorweggenommenen Zukünfte des Politischen im Lichte von Lern- und Bildungsprozessen zur Artikulation zu verhelfen. Es ist daher nicht nur notwendig, um dem Politischen in seinen vielfältigen Ausprägungen

gen und Formen gerecht zu werden, sich den verkürzten Defizitperspektiven und deren Objektivierungscharakter in der Politischen Erwachsenenbildung entgegenzustellen. Es erscheint vielmehr Voraussetzung zu sein, „ein althergebrachtes Verständnis von Politik und politischer Bildung ‚gegen den Strich‘ zu bürsten“ (Bremer & Trumann 2017, 88). Aber dazu müssen die sich eröffnenden Horizonte des Politischen engagiert von Einrichtungen Politischer Erwachsenenbildung erschlossen werden, sonst bleiben diese ‚nur‘ potenziell.

In dieser Hinsicht setzte die Politische Erwachsenenbildung auf Strategien zur Ausdifferenzierung der Bestimmung von Zielgruppen, die die Bedeutung der Teilnehmer_innen und deren ‚Weisen der Welterzeugung‘ in den Mittelpunkt zu stellen vermochten: ‚Lebensweltorientierung‘, ‚Subjektorientierung‘, ‚Alltagsorientierung‘ oder ‚Adressat_innenorientierung‘ sind einige Beispiele. Darüberhinaus stellen milieu- und habitustheoretische Ansätze weitere Entwicklungsstufen dar (vgl. u.a. Barz & Tippelt 2004; Bremer 2007), der Vielfalt des Politischen in der Erwachsenenbildung gerecht zu werden.

In Anschluss an diese Entwicklung stellt sich jedoch die Frage, ob im gegenwärtigen gesellschaftsstrukturellen Wandel diese bisherigen Formen von Zielgruppenarbeit hinreichend sind. Neben den bisherigen Einsätzen wäre zu bedenken, ob nicht ein *generatives Erschließen von Zielgruppen*, wie sie Ortfried Schäffter vorschlägt, einen weiteren Entwicklungsschritt in der erwachsenenpädagogischen Zielgruppenarbeit darstellen könnte. Mit der Konzeptualisierung einer relationalen Zielgruppenentwicklung selbstbestimmter und autonomer Zielgruppen, so wie es Schäffter (u.a. 1981, 2014a, 2014b, 2014c) mit seinen Überlegungen zur Zielgruppenarbeit aufgegriffen und weiterentwickelt hat, werden Zugangswege hinein in einen zivilgesellschaftlich gefassten ‚Raum des Politischen‘ (vgl. Holzinger 2006) erkennbar. Schäffter reaktiviert ein auf Demokratisierung ausgerichtetes politisches Verständnis von Zielgruppenarbeit, das sich bereits in den 1970er Jahren in der Erwachsenenpädagogik artikuliert hatte (vgl. Degen-Zelaszny 1974). Demgemäß begreift er Zielgruppenarbeit auch nicht als rein mikrodidaktische Planungskategorie in Weiterbildungseinrichtungen, sondern schreibt ihr die makrodidaktische „Bedeutung eines *Handlungsprinzips politischer Bildung*“ (Schäffter 2014a, 30, hervor.i.O.) zu und greift damit auf die Überlegungen seines „akademischen Vaters“ Fritz Borinski zurück, nämlich auf das Verständnis von *politischer Bildung als Prinzip* der Mitbürgerlichkeit (vgl. Borinski 1954).

4. Relationale Zielgruppenkonstitution in Anschluss an O. Schäffter

Für die Einschätzung Peter Faulstichs, dass sich „innovative Methoden und Formate“ (Faulstich 2012, 9) dem Bedeutungsschwund der Politischen Bildung entgegenstellen, bietet der theoretische Ansatz Schäffters zur Konstitution von Zielgruppen ein paradigmatisches Musterbeispiel. Zur Konkretisierung unserer bisherigen Überlegungen soll dieses in seinem Kern vorgestellt werden (vgl. ausführlich Schäffter 2014a/2014c). In seiner Beschäftigung mit Zielgruppenarbeit setzt Schäffters Kritik bei essentialistischen Ansätzen an, die Zielgruppen – ganz gleich in welcher Form – vorab an zugeschriebenen Eigenschaften bestimmen (vgl. Schäffter 2014a). Die (Vor-)Bestimmung von Zielgruppen hatte zwar in historischer Perspektive hohe Verdienste und war notwendig gewesen, das Nachdenken über Zielgruppenarbeit überhaupt erst zu entwickeln. Die unterschiedlichen Ausdifferenzierungen, die hierfür bis heute in der Politischen Erwachsenenbildung verwen-

det werden, zeugen von deren Wirksamkeit. Vor dem Hintergrund eines transformatorischen Gesellschaftswandels sowie inspiriert durch relationstheoretische Überlegungen (vgl. grundlegend Schaaf 1966; Schäffter 2014c) erscheint ein solcher essentialistischer Zugriff auf Zielgruppen jedoch legitimationsbedürftig geworden zu sein, wenn die Vielfalt des Politischen vollumfänglich adressiert werden will.

Aus relationstheoretischer Perspektive konstatiert Schäffter: „So wichtig (...) die Passungsfähigkeit von Weiterbildungsangeboten an das Bildungsverständnis und den Lernhabitus eines sozialen Milieus auch sein mag und daher fraglos seine didaktische Berücksichtigung finden sollte, so erscheint (...) die Einseitigkeit und der letztlich nicht zu verleugnende Zuschreibungscharakter bei einer militheoretisch basierten Zielgruppenorientierung als einseitige Perspektivität. Paradoxaerweise entpuppt sich die aus kommerziellem Interesse heraus betriebene unkritische Anpassung an den vermuteten Lernhabitus einer Gruppe von Bildungskonsumenten als stereotypisierende Zuschreibung, in der ein *strategisch instrumentalisierendes Beziehungsverhältnis* mit diskriminierenden Zügen mitschwingt“ (Schäffter 2014a, 52, hervor.i.O.). In diesem Deutungshorizont geht es nach Schäffter nicht mehr darum, über externe Bedarfsermittlungen nach den geeigneten Angeboten Politischer Erwachsenenbildung zu suchen und darüber homogene Zielgruppen zu ‚erfassen‘ (z.B. die ‚Politikverdrossenen‘). Stattdessen stellt sich die Entwicklungsaufgabe, die Konstitution von Zielgruppen als internen dialogischen Kontaktprozess zu modellieren, in dem überhaupt erst eine mögliche ‚Gruppe‘ in Erscheinung treten kann (vgl. Brubaker 2007), damit deren Bedarf anschließend aus einer Binnenperspektive heraus geklärt werden kann.

Im Gegensatz zu einem essentialistischen Verständnis von Zielgruppenarbeit offeriert Schäffters Verständnis einer *relationalen Zielgruppenbestimmung* eine Perspektive auf die Bedarfsentwicklung von Angebotsformaten im Rahmen einer ‚zielgenerierenden Suchbewegung‘ auf einer tiefer gelegten kategorialen Ebene (vgl. Schäffter 2014a). Diese Auffassung impliziert, dass im Blickfeld des Politischen eine Vielzahl potenzieller Zielgruppen von Angeboten Politischer Bildung existieren, die jedoch so lange latent bleiben, wie sie weiterhin noch von einer Außenperspektive taxiert werden. Die potenziell sich konstituierenden Zielgruppen stehen gewissermaßen bereit für pädagogisch motivierte Anlässe ihrer Aktualisierung durch ‚institutionelle‘ Kontaktaufnahme. Dies allerdings erst, wenn diese Anlässe aus einer Binnenperspektive koproduktiv aus der Latenz gehoben werden. Derartige Aktualisierungsbestrebungen im Kontext dialogischer⁴ Zielgruppenansprache gilt es in der Politischen Erwachsenenbildung zu professionalisieren. Hierfür wird – wie bereits zu Beginn des Zielgruppendifkurses in der deutschsprachigen Erwachsenenbildung – von Schäffter auf die Kategorie der „Lebenslage“ zurückgegriffen (vgl. Amann 1983). Sie bildet gewissermaßen eine planungsstrategische Scharnierstelle zwischen einer ‚pädagogischen Dienstleistung‘ und der lebensweltlichen ‚Nutzerseite‘ (vgl. Schäffter 2014b). Verzichtet wird auf eine kurzschlüssige Zuschreibung von objektivierbarem Lernbedarf, und die bisher übliche externe Bedarfsorientierung wird ersetzt durch eine gemeinsame Klärung der aktuellen Lebenslage, die eine Adressat_innengruppe gemein hat. Die Konstitution einer Zielgruppe bezieht hierdurch ihre Entwicklungsdynamik

⁴ Zur Bedeutung von Dialogizität für Konstitutionsprozesse sei an dieser Stelle auf die Arbeiten von Buber (2006) oder Rosenzweig (2013) verwiesen. Grundlegend sei hierzu auf die relationslogischen Überlegungen bei Schaaf (1966) aufmerksam gemacht.

aus einer solidarisch und anerkennungstheoretisch begründeten Analyse einer bisher noch unbegriffenen Lebenslage, aus deren Reflexion nun persönlich bedeutsame und situationsspezifische Entwicklungsziele und konkrete Lernanlässe aus der Binnensicht einer sich artikulierenden Zielgruppe thematisierbar werden (vgl. Schäffter 2017).

Ihren genuin ‚politischen‘ Charakter erhält eine biographisch transitorische (und daher riskante und prekäre) Lebenslage somit dadurch, dass sie nicht mehr als wohlfahrtsökonomische Unterscheidung zugeschrieben, sondern *politisch* als lebensweltliche Handlungsdimension gefasst wird, die nach einer selbstbestimmten Deutung und Ausgestaltung aus der Binnensicht der betroffenen Gruppe verlangt. Orientiert an diesem Ziel ergibt sich eine tiefgreifende Korrektur der bislang üblichen anbieterzentrierten Didaktik hin zu einer nutzerorientierten dialogischen Planungspraxis. Die Kategorie der Lebenslage übernimmt hierbei die Funktion einer ‚Interdependenzunterbrechung‘ im Kontaktprozess zwischen einer anbietenden Einrichtung der Politischen Bildung und einer sich dabei erst herausbildenden ‚Zielgruppe‘ im Sinne einer sich selbst bestimmenden Lerngruppe (vgl. Ebner von Eschenbach 2014b, 106ff.). Schäffter weist darauf hin, dass die Bedeutung einer Lebenslage ausschließlich selbstreflexiv aus der Binnenperspektive einer betroffenen Akteursposition heraus klärbar ist und dass die Konstitution und Formulierung expliziter Schwerpunkte und Ziele erst das Ergebnis eines tentativ angelegten Klärungsprozesses sein kann, in dem das zunächst implizite Wissen durch reflexive Bearbeitung zu explizitem Wissen ausformuliert wird. Das Entscheidende für diesen reflexiv angelegten Prozess der Klärung und Präzisierung ist, dass die Ziele nicht gesetzt, sondern innerhalb des Handlungskontextes des Praxisfeldes gehoben werden. Damit erwachsen sie aus den alltäglichen Lebenszusammenhängen der Beteiligten und stellen die notwendige Voraussetzung für nachfolgende Angebotsentwicklungen dar. Ein solches dialogisches Kontaktverfahren unterbindet grundsätzlich die Zielvorwegnahme aus einer externen Position, die bisher ihre Überzeugungen ins Praxisfeld zu integrieren oder zu implementieren versuchte. Nur wenn ein derartig externer Vor- und Übergriff unterbleibt, lässt sich von einem Prozess der zielgenerierenden Suchbewegung im Kontext einer sich entwickelnden Bildungspraxis sprechen (vgl. Schäffter 2014b).

5. Relationale Zielgruppenarbeit als Element Politischer Erwachsenenbildung im gesellschaftsstrukturellen Wandel

Die Öffnung zum Politischen über relationale Zielgruppenarbeit greift einerseits auf die Wurzeln emanzipatorisch ausgerichteter Politischer Erwachsenenbildung im Sinne eines ‚*Weges zum Mitbürger*‘ zurück (vgl. Borinski 1954) und bietet andererseits eine Möglichkeit, gegenwärtigen gesellschaftsstrukturellen Wandel in seiner Unbestimmt- und Ungewissheit im Sinne einer ‚offenen Zukunft‘ produktiv zu bearbeiten. Wenn der Arendt-Rezeption von Jaeggi zugestimmt werden kann, dann birgt die Hinwendung zum Politischen ein ‚welterschließendes Moment‘, denn die „ereignissetzende und innovative Kraft des Politischen schafft nicht nur etwas Neues innerhalb der gegebenen Ordnung, es sprengt oder unterbricht diese, bricht das gegebene Weltverständnis auf und lässt sie uns mit neuen Augen sehen“ (Jaeggi 2008, 35). Wie Frost herausstellt, „(setzt) Verantwortung für demokratisches Leben nicht bei der Politik im engeren Sinne an. (...) Das Politische als den für die unendliche Gestaltung menschlicher Seinsfülle geschaffenen Raum anzusehen, ist bereits

mit Kants Idee des Weltbürgertums und Humboldts Gedanken einer sich in unabsehbarer Vielfalt verwirklichenden Menschheit angelegt“ (Frost 2012, 10). Vor dem bislang skizzierten Hintergrund fällt der Politischen Erwachsenenbildung dementsprechend eine bedeutsame Rolle für Demokratisierungs- und Bildungsprozesse zu, denn sie ist in der Lage, gesellschaftsstrukturelle Transformationsprozesse reflexiv über Zielgruppenarbeit aufzugreifen und zu begleiten. Mit der Konzeption der dialogischen Konstituierung von Zielgruppen verfügt die Politische Erwachsenenbildung über einen Zugang zum Politischen, der nicht schematisch verkürzt, sondern paradigmatisch zu verstehen ist. Um die Anschlussfähigkeit der Politischen Erwachsenenbildung an *das Politische* erhöhen zu können, müssen ‚intermediäre Strukturen‘ (vgl. Ebner von Eschenbach 2014a) ausgebaut werden, die als Schnittstelle zwischen den ‚institutionalisierten‘ (‚funktional didaktisiert‘) und als ‚nicht-institutionalisiert‘ (‚lebensweltlich‘) bestimmten Akteur_innen fungieren können. In diesem Zusammenhang können bestehende ‚institutionalisierte‘ Strukturen ‚aufsuchende Bildungsarbeit‘ (Bremer, Kleemann-Göhring & Wagner 2015) mobilisieren, die an Bildungsarbeit im Kontext von „Community-development“-Strategien“ (Zeuner 2010, 312) anschließt. In diesem Horizont gelangen die Alltagserfahrungen, die Interessen und Deutungen der Betroffenen in den Blick und bilden die konstitutive Voraussetzung für koproduktive Wertschöpfungsprozesse (vgl. Schäffter 2014b). Schäffter verweist hier auf die vielfältigen Anschlussmöglichkeiten, die Zielgruppenarbeit eröffnet, wobei er neben Empowerment Solidarität betont: „Der Prozess einer gesellschaftspolitischen Wertschöpfung, der durch ‚Zielgruppenarbeit‘ mit gesellschaftlichen Minoritäten strukturell ermöglicht werden soll, bezieht sich auf einen transformativen Übergang von der Erfahrung gesellschaftlicher Ohnmacht auf der Ebene ‚individueller Subjektivität‘ hin zu einem sich über solidarisches Handeln herausbildenden und politisch gezielt festigenden ‚gesellschaftlichen Subjekts‘. Das entscheidende Medium für einen derartigen Prozess struktureller Transformation bildet hierbei die solidarische Aktion, die sich nicht mehr als Artikulation und Durchsetzung individueller Bedürfnisse und partikularer Interessen versteht, sondern sich an einem übergreifenden gesamtgesellschaftlichen Leitbild orientiert“ (Schäffter 2014a, 48, hervor.i.O.). Die in diesen Suchbewegungen eingelagerte emanzipatorische Potentialität ‚interaktiver Wertschöpfungsprozesse‘ kann von der Politischen Erwachsenenbildung als ‚utopisches Moment‘ gesellschaftlicher „Gegensteuerung“ (vgl. Tietgens 1986) verstanden und aktualisiert werden, sofern sie sich ‚dem Politischen‘ auf der Ebene einer gemeinsam zu gestaltenden transitorischen Lebenslage öffnet.

* Mein Dank für kritische Anmerkungen und wertvolle Hinweise gilt Ortfried Schäffter und Farina Wagner.

Literatur

- Amann, A. (1983). *Lebenslage und Sozialarbeit. Elemente zu einer Soziologie von Hilfe und Kontrolle*. Berlin.
- Arendt, H. (2005[1960]). *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. München.
- Arendt, H. (2007[1993]). *Was ist Politik? Fragmente aus dem Nachlaß*. München.
- Axmacher, D. (1990). *Widerstand gegen Bildung. Zur Rekonstruktion einer verdrängten Welt*. Weinheim.
- Barz, H. & Tippelt, R. (Hrsg.) (2004). *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland*. Bielefeld.
- Beck, U. (2017). *Die Metamorphose der Welt*. Berlin.
- Bedorf, T. (2010). Das Politische und die Politik – Konturen einer Differenz. In T. Bedorf & K. Röttgers (Hrsg.). *Das Politische und die Politik*. (S. 13-37). Berlin.
- Beer, W. (1978). *Lernen im Widerstand. Politisches Lernen und politische Sozialisation in Bürgerinitiativen*. Hamburg
- Borinski, F. (1954). *Der Weg zum Mitbürger. Die politische Aufgabe der freien Erwachsenenbildung in Deutschland*. Düsseldorf/Köln.
- Bremer, H. (2007). *Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur Analyse von sozialer Selektivität und Chancengleichheit in pädagogischen Handlungsfeldern am Beispiel der Erwachsenenbildung*. Weinheim.
- Bremer, H. (2010). Zugänge zur politischen Erwachsenenbildung. Milieupräferenzen und Mechanismen der Selektivität. In *Hessische Blätter für Volksbildung*, 60(4), 325-335.
- Bremer, H., Kleemann-Göhring, M. & Wagner, F. (2015). *Weiterbildung und Weiterbildungsberatung für „Bildungsferne“*. Ergebnisse, Erfahrungen und theoretische Einordnungen aus der wissenschaftlichen Begleitung von Praxisprojekten in NRW. Bielefeld.
- Bremer, H. & Trumann, J. (2017). *Politische Erwachsenenbildung in politischen Zeiten*. In D. Münk & M. Walter (Hrsg.). *Lebenslanges Lernen im sozialstrukturellen Wandel*. (S. 81-99). Wiesbaden.
- Bröckling, U. & Feustel, R. (2010). *Das Politische Denken. Zeitgenössische Positionen*. Bielefeld.
- Brubaker, R. (2007). *Ethnizität ohne Gruppen*. In R. Brubaker, *Ethnizität ohne Gruppen*. (S. 16-45) Hamburg: Hamburger Edition.
- Buber, M. (2006). *Das dialogische Prinzip. Ich und Du. Zwiesprache. Die Frage an den Einzelnen. Elemente des Zwischenmenschlichen. Zur Geschichte des dialogischen Prinzips*. Gütersloh.
- Bünger, C. (2016). *Ideologiekritik – Blickwechsel zwischen kritischer Bildungstheorie und radikaler Demokratietheorie*. In R. Casale, H.-C. Koller & N. Ricken (Hrsg.). *Das Pädagogische und das Politische. Zu einem Topos der Erziehungs- und Bildungsphilosophie*. (S. 113-132). Paderborn.
- Butler, J. (2016). *Anmerkungen zu einer performativen Theorie der Versammlung*. Berlin.
- Degen-Zelazny, Barbara (1974). *Zielgruppenarbeit als Mittel zur Demokratisierung der Volkshochschule*. In *Hessische Blätter für Volksbildung*, 24(3), 198-205.
- Ebner von Eschenbach, M. (2014a). *Intermediarität. Lernen in der Zivilgesellschaft. Eine Lanze für den Widerstand*. Berlin
- Ebner von Eschenbach, M. (2014b). *Intermediärer Raum. Widerständigkeit als grenzbetonender Kontaktprozess*. In M. Ebner von Eschenbach, S. Günther & A. Hauser (Hrsg.). *Gesellschaftliches Subjekt. Erwachsenenpädagogische Perspektiven und Zugänge*. (S. 102-113). Baltmannsweiler.
- Ebner von Eschenbach, M. & Schäffter, O. (2016). *Epistemische Widerständigkeit in der Politischen Bildung. Verantwortungsvoller Umgang mit Differenzen als Demokratiekompetenz*. In F. Reheis, S. Denzler, M. Görtler & J. Waas (Hrsg.). *Kompetenz zum Widerstand*. (S. 108-117). Schwalbach/Ts.
- Esposito, E. (2014). *Die Fiktion der wahrscheinlichen Realität*. Frankfurt/M.
- Faulstich, P. (2012). „Neue“ Formate politischer Bildung. In *Journal für politische Bildung* (3), 8-15.
- Faulstich, P. (2016). *Das Politische in der Bildung*. In K.-P. Hufer & D. Lange (Hrsg.). *Handbuch Politische Erwachsenenbildung*. (S. 52-61). Schwalbach/Ts.
- Foucault, M. (1978). *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin.
- Frost, U. (2012). *Einführung in die Thematik*. In U. Frost & M. Rieger-Ladich (Hrsg.). *Demokratie setzt aus. Gegen die sanfte Liquidation einer politischen Lebensform. Sonderheft Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* (S. 7-12). Paderborn.
- Holzer, D. (2004). *Widerstand gegen Weiterbildung: Weiterbildungsabstinz und die Forderung nach lebenslangem Lernen*. Berlin-Münster-Wien-Zürich-London.
- Holzinger, M. (2006). *Der Raum des Politischen. Politische Theorie im Zeichen der Kontingenz*. München.
- Holzinger, M. (2007). *Kontingenz in der Gegenwartsgesellschaft. Dimensionen eines Leitbegriffs moderner Sozialtheorie*. Bielefeld.
- Jaeggi, R. (2008). *Wie weiter mit Hannah Arendt?* Hamburg.
- Koller, H.-C. (1999). *Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-) Moderne*. München.
- Kossack, P. (2013). *Lebenslanges Lernen*. URL: http://www.gloeb.de/index.php?title=Lebenslanges_Lernen [zuletzt geprüft: 05.01.2017].
- Marchart, O. (2013). *Das unmögliche Objekt. Eine postfundamentalistische Theorie der Gesellschaft*. Frankfurt/M.
- Nuissl von Rein, E. (2004). *Die politische Erwachsenenbildung sollte weniger der Wissensvermittlung dienen, als in guter demokratischer Absicht dem Primat gelingender Lernprozesse folgen*. In K.-P. Hufer, K. Pohl & I. Scheurich (Hrsg.). *Positionen der politischen Bildung 2*. (S. 214-229). Schwalbach/Ts.
- Trumann, J. (2013). *Lernen in Bewegung(en). Politische Partizipation und Bildung in Bürgerinitiativen*. Bielefeld.
- Rosenzweig, F. (2013). *Mein Ich entsteht im Du. Ausgewählte Texte zu Sprache, Dialog und Übersetzung*. Freiburg/München.

- Sandkühler, H. J. (1990). Epistemologischer Materialismus und Dialektik. Zur Onto-Epistemologie ideeller Identitäten. In G. Paster-nack (Hrsg.). Philosophie und Wissenschaften. Zum Verhältnis von ontologischen, epistemologischen und methodologi-schen Voraussetzungen der Einzelwissenschaften. (S. 223–240). Frankfurt/M.
- Siebert, H. (2004). Erwachsene lassen sich gelegentlich „perturbieren“ und irritieren, aber nicht umerziehen. In K.-P. Hufer, K. Pohl & I. Scheurich (Hrsg.). Positionen der politischen Bildung 2. (S. 248-265). Schwalbach/Ts.
- Schaaf, J. (1966). Beziehung und Beziehungsloses (Absolutes). In D. Henrich & H. Wagner (Hrsg.). Subjektivität und Metaphysik. Festschrift für Wolfgang Cramer. (S. 277-289). Frankfurt/M.
- Schäffter, O. (1981). Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung. Aspekte einer didaktischen Planungs- und Handlungstheorie. Braunschweig.
- Schäffter, O. (2000). Lernzumutungen. Die didaktische Konstruktion von Lernstörungen. In DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbil-dung. H. 2, 20-22.
- Schäffter, O. (2001). Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Baltmannsweiler.
- Schäffter, O. (2006). Lernen in der Zivilgesellschaft – aus der Perspektive der Erwachsenenbildung. In H. Voesgen (Hrsg.). Brü-ckenschläge. Neue Partnerschaften zwischen institutioneller Erwachsenenbildung und bürgerschaftlichem Engagement. (S. 21-33). Bielefeld.
- Schäffter, O. (2014a). Relationale Zielgruppenbestimmung als Planungsprinzip. Zugangswege zur Erwachsenenbildung im gesell-schaftlichen Strukturwandel. Ulm.
- Schäffter, O. (2014b). Pädagogische Dienstleistung aus relationstheoretischer Sicht. In M. Ebner von Eschenbach, S. Günther & A. Hauser (Hrsg.). Gesellschaftliches Subjekt. Erwachsenenpädagogische Perspektiven und Zugänge. (S. 46-59). Baltmannswei-ler.
- Schäffter, O. (2014c). Die Kategorie der Relationalität. Der paradigmatische Kern und Felder einzelwissenschaftlicher Forschung. URL: https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/ebwb/team-alt/schaeffter/katrel_16_1 [zuletzt geprüft: 05.01.2017].
- Schäffter, O. (2017). Zur Relationalität des ‚starken‘ Subjekts im Kontext einer Theorie der Anerkennung. (*i.E.*).
- Schäffter, O. & Ebner von Eschenbach, M. (2015). Inklusion und Exklusion im Diskurs der Erwachsenenbildung. Versuch einer be-griffssystematischen Kontextualisierung. In Hessische Blätter für Volksbildung, 65(4), 317-327.
- Spivak, G. (1996). More on Power/Knowledge (1992). In D. Landry & G. MacLean (Hrsg.). The Spivak Reader. Selected Works of Ga-yatri Chakravorty Spivak. (S. 142-174). London, New York.
- Spivak, G. (2007). Can the Subaltern Speak?: Postkolonialität und subalterne Artikulation. Wien.
- Tietgens, H. (1986). Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Bad Heilbrunn.
- von Werder, L. (1980). Alltägliche Erwachsenenbildung. Aspekte einer bürgernahen Pädagogik. Weinheim.
- Zeuner, C. (2010). Politische Erwachsenenbildung. Zielsetzungen, Aufgaben und Perspektiven. In Hessische Blätter für Volksbildung, 60(4), 305-314.