



Praxisforschung nutzen, politische Bildung weiterentwickeln

Ein Projekt von bap und AdB

Studie zur Gewinnung und
Nutzbarmachung von empirischen
Erkenntnissen für die politische
Bildung in Deutschland

Teil 1: Auswertungsbericht mit Empfehlungen



Praxisforschung nutzen, politische Bildung weiterentwickeln

Ein Projekt von bap und AdB

**Praxisforschung nutzen, politische Bildung weiterentwickeln – Studie
zur Gewinnung und Nutzbarmachung von empirischen Erkenntnissen
für die politische Bildung in Deutschland**

**Ein Projekt der Arbeitsgemeinschaft deutscher Bildungsstätten (AdB)
mit dem Bundesausschuss politische Bildung (bap)**

Teil I: Auswertungsbericht

Autorin: Dr. Helle Becker

Essen/Berlin, April 2011



Dr. Helle Becker – Expertise & Kommunikation für Bildung – Essen
www.helle-becker.de

Abstract

Unter dem Titel „Praxisforschung nutzen, politische Bildung weiterentwickeln – Studie zur Gewinnung und Nutzbarmachung von empirischen Erkenntnissen für die politische Bildung in Deutschland“ wurde der Versuch unternommen, eine Bilanz der empirischen Forschung zur außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung in Deutschland der letzten zehn Jahre aufzustellen. Unter den von den im bap organisierten Trägern der politischen Bildung ausgewählten Schwerpunkten wurden Befunde a) zu den Teilnehmenden der politischen Bildung und b) zu Effekten der politischen Bildungsarbeit recherchiert und vergleichend analysiert.

Der vorliegende Bericht (Teil I) umfasst eine Bestandsaufnahme des Forschungsstandes sowie eine Analyse ausgewählter wissenschaftlicher Befunde zur politischen Bildung. Eine annotierte Literaturliste (Teil II) dokumentiert die Recherche zum Forschungsstand empirischer Untersuchungen zur politischen Bildung und zu angrenzenden Bereichen, die für die Theorie, Praxis und Forschung politischer Bildung nutzbar gemacht werden könnten.

INHALT	SEITE
Teil 1: Einleitung	5
1.1. Zum Projekt	5
1.2. Zum Vorgehen	6
1.2.1. Recherchefokus	6
1.2.2. Analyse	7
1.2.3. Vergleiche	8
1.2.4. Anmerkung zu den Projektergebnissen	10
Teil 2: Zum Stand der empirischen Forschung für die politische Bildung	11
2.1. Menge der empirischen Arbeiten	11
2.2. Beteiligte Wissenschaftsdisziplinen	12
2.3. Zum Verhältnis von Jugend- und Erwachsenenbildung	12
2.3.1. Quantitative Verteilung der Forschung zur Jugend- und Erwachsenenbildung	14
2.5. Finanzierung der Forschung	15
2.6. Art der Publizierung	17
2.7. Zum Verhältnis von Wissenschaft - Praxis - Politik	17
2.7.1. Beteiligung `der` politischen Bildung an den Forschungsvorhaben	17
2.7.2. Kritische Fragen an die Forschungslage	19
2.7.2.1. Zielsetzung der Forschung	19
2.7.2.2. Forschungsdesigns	20
2.7.2.3. Untersuchungszeiträume	21
2.8. Desiderate	22
2.9. Wofür Praxisforschung?	23
Teil 3: Empirische Erkenntnisse für die politische Bildung	25
3. Wissen über Teilnehmerinnen und Teilnehmer	25
3.1. Zugangswege	25
3.1.1. Das Programmheft	26
3.1.2. Soziale Kontexte	28
3.1.2.1. Mund-zu-Mund-Propaganda	28
3.1.2.2. Institutionelle Kontexte	32
3.1.2.3. Erfolgsfaktor: Persönlicher Kontakt	36
3.1.2.4. Erfolgshindernis: Persönlicher Kontakt	39
3.1.2.5. Internet	42
3.2. Teilnahmedispositionen und Teilnahmemotive	43
3.2.1. Teilnahmedispositionen	43
3.2.1.1. Geschlecht	44
3.2.1.2. Alter	45
3.2.1.3. Bildungs- und Migrationshintergrund	47
3.2.2. Exkurs: Zielgruppen versus Milieus	50
3.2.3. Biografische Passung	56
3.2.4. Die spezielle Disposition: Politikinteresse als notwendige Voraussetzung?	59
3.2.5. Exkurs: Zielgruppenmarketing	63
3.3. Hinderungsgründe	67
3.4. Teilnehmerinteressen	74

3.4.1. Politische, gesellschaftliche Interessen	74
3.4.2. Verwertungs- und Anwendungsinteressen	77
3.4.3. Soziale Interessen	81
3.4.4. Neue Erfahrungen	82
3.4.5. Wohlbefinden	82
3.4.6. Interesse an bestimmten Formaten	83
3.4.7. Interesse an bestimmten Lehr-/Lernformen	87
3.4.7.1. Methodische Interessen von Jugendlichen	87
3.4.7.2. Methodische Interessen von Erwachsenen	92
3.4.8. Interesse an bestimmten Themen	93
3.5. Zwischenresümee für die Praxis	100
4. Effekte von Maßnahmen außerschulischer politischer Bildung	105
4.1. Wirkungsforschung?	105
4.1.1. Problematisierung	105
4.1.2. Forschungspraktische und -logische Fragen	108
4.1.3. Indikatorenforschung	113
4.2. `Effekte-Forschung`	114
4.2.1. Effekte politischer Erwachsenenbildung	114
4.2.2. Effekte politischer Jugendbildung	123
4.2.3. Wissen - Urteilen – Handeln	124
4.2.4. Wecken des Interesses an Politik und an politischer Bildung	133
4.2.5. Relevanz von Politikinteresse für die Praxis politischer Bildung	142
4.2.6. Schlüsselkompetenzen	149
4.2.7. Zusammenhänge zwischen Maßnahmemerkmalen und Effekten	152
4.2.8. Fehlende Maßstäbe	155
4.3. Zwischenresümee für die Praxis	157
Teil 4: Allgemeine Schlussfolgerungen und Empfehlungen	160
5.1. Strategien für mehr Forschung zur außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung	160
Anmerkungen zu den Evaluationsverfahren von Trägern politischer Bildung	164
5.2. Strategien zur Weiterentwicklung der Praxis	166
5.3. Voraussetzungen für die Weiterentwicklung	174
Teil 5: Anhang	175
6. Zitierte Literatur	175
7. Leitfragen für die Recherche und Untersuchung der wissenschaftlichen Arbeiten	196
Auftraggeber/Autorin	199
Teil II Eine annotierte Liste der recherchierten Literatur zur empirischen Forschung für die politische Bildung bildet Teil II des Berichts. Er wird aufgrund der Größe als eigenes Dokument beigelegt.	

Teil 1: Einleitung

1.1. Zum Projekt

Im Rahmen des Projekts „Praxisforschung nutzen, politische Bildung weiterentwickeln - Stocktaking-Study zur Gewinnung und Nutzbarmachung von empirischen Erkenntnissen für die politische Bildung in Deutschland“ wurde der Versuch unternommen, eine Bestandsaufnahme der wissenschaftlichen empirischen Forschungsarbeiten der letzten zehn Jahre zur außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung vorzunehmen. Dazu wurden entsprechende wissenschaftliche Arbeiten recherchiert und geprüft, ob und welchen Aufschluss sie zu relevanten Fragen der politischen Bildung geben können.

Der Auftraggeber, der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB) für den Bundesausschuss politische Bildung (bap), sah mehrere Gründe und Anlässe für ein solches Vorhaben. Einmal gab es die Erfahrungen der letzten Jahre mit zwei prominenten empirischen Untersuchungen (Schröder et al. 2004, Böhnisch et al. 2006) und die Diskussionen in deren Folge darüber, ob, wie viel und welche Forschung die Praxis politischer Bildung für eine Weiterentwicklung nutzen kann. Es gab und gibt einen häufig artikulierten Wissensbedarf, vor allem dazu, ob und wie Teilnehmerinnen und Teilnehmer gewonnen werden können und wie verschiedene Zielgruppen erreicht werden sowie dazu, welche Wirkungen von politischer Bildung erwartet werden können. Darüber hinaus gab und gibt es einen Legitimationsdruck, der von Politik, Zuwendungsgebern und auch aus der Praxis selbst kommt. Diese drei Ankerpunkte werden im Diskurs der Profession meist zusammenhängend betrachtet. Sie sind auch für eine Bestandsaufnahme nicht auszublenden.

Da es vor allem darum ging, Erkenntnisse für eine Weiterentwicklung der Praxis politischer Bildung zu gewinnen, wurden die Leitfragen für die Recherche und Analyse von im bap organisierten Trägern formuliert. Sie gaben dem Projekt thematisch vor, die beiden Bereiche genauer zu untersuchen, die aktuell besonders diskutiert werden: das Wissen über die Teilnehmerinnen und Teilnehmer politischer Bildung, also die `Teilnehmerforschung`, und das Wissen über die Effekte politischer Bildung, also das, was man landläufig unter `Wirkungsforschung` fasst.

Da die Ressourcen auf 90 Forschungstage begrenzt waren, konzentrierte sich die Recherche und Analyse auf empirische Studien zur Praxis außerschulischer politischer Jugend- und Erwachsenenbildung der letzten zehn Jahre, d.h. Veröffentlichungen bis zum Jahr 2000 einschließlich¹. Die Analyse wurde beschränkt auf diejenigen wissenschaftlichen Arbeiten empirischer Forschung, die sich direkt mit der Praxis politischer Bildung befassen und die Befunde zu den vorher formulierten Untersuchungsfragen liefern konnten.

1.2. Zum Vorgehen

1.2.1. Recherchefokus

Wie das Untersuchungsinteresse, so war auch das Untersuchungsvorgehen von pragmatischen Gesichtspunkten geleitet. Eine zentrale Entscheidung betraf die Eingrenzung der zu recherchierenden Arbeiten und damit die Frage, was unter dem Feld 'politische Bildung' zu verstehen sei. Die Diskussionen mit den Trägern ergaben, dass die theoretischen und praktischen Vorannahmen, darüber, was politische Bildung sei bzw. wo die Grenzen zu anderen bildungstheoretischen Kategorien zu ziehen seien (z.B. zur sozialen Bildung), stark variieren und in vielen Fällen auch kontrovers sind. Auch eine wissenschaftlich unangefochtene Definition steht nicht zur Verfügung.

Die Recherche folgte daher dem pragmatischen Interesse, im Rahmen der gegebenen Ressourcen möglichst viele Arbeiten zu finden, für die man annehmen konnte, dass sie Aussagen zu den vorangestellten Praxisfragen enthalten, die für die vorhandene breite Praxis politischer Bildung interessant sein könnten².

¹ Unschärfen sind gegeben, da einige Veröffentlichungen nach 2000 sich auf Untersuchungszeiträume vor 2000 beziehen.

² Für diese „Praxis politischer Bildung“ kann man die – allerdings ebenfalls unscharfe – Definition von Kalina heranziehen und sie „im Rahmen demokratischer Gesellschaften *vorrangig* als *Profession* (verstehen), deren Zielperspektive in der Entwicklung politischer und damit staatsbürgerlicher Mündigkeit liegt. In diesem Zusammenhang obliegt ihr die Aufgabe, jene Wertorientierungen und Verfassungskonsens in der Bevölkerung zu verankern und zu bewahren, systematische Kenntnisse über die demokratische Ordnung, ihre Funktionsweisen und Zusammenhänge zu vermitteln sowie Kompetenzen für demokratisches Handeln zu stärken. Neben diesem entsprechend angeleiteten Demokratie-Lernen, zu dem ebenso die nachhaltige Animierung der Bürgerinnen und Bürger zur aktiven politischen Teilnahme und Engagement gehört, kommt dabei der politischen Bildung in der kurzfristigen Perspektive ebenfalls eine gewisse „Feuerwehr-Funktion“ zu: Sie muss aktuelle gesellschaftliche Fehlentwicklungen, Desiderate und Krisen erkennen und rechtzeitig gegensteuern. Stichworte in diesem Zusammenhang sind Xenophobie, Rassismus,

Für dieses Vorgehen wurde zunächst im semantischen Feld recherchiert, das heißt, es wurden diejenigen Arbeiten herangezogen, deren Autorinnen und Autoren selbst ausdrücklich Bezug auf außerschulische, nicht-formale `politische Bildung´ nehmen, unabhängig davon, welches Verständnis sie dem zugrunde legen. Dazu zählten auch alle spezifischen Komposita (euroapolitische Bildung, entwicklungspolitische Bildung o.Ä.) sowie andere begriffliche Varianten (und auch unterschiedliche bildungstheoretische Kategorien) wie Demokratiebildung, Demokratieerziehung, Demokratiepädagogik, Demokratielernen oder Education for Democratic Citizenship.

In einer zweiten Kategorie wurden diejenigen Arbeiten herangezogen, die gängige thematische Einzelbereiche politischer Bildung betrafen, also Themen wie Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, entwicklungsbezogene Bildungsarbeit, globales Lernen, interkulturelles Lernen, internationale oder europäische Bildung, Arbeiten zum Thema politische Partizipation oder zur Jugendverbandsarbeit sowie Untersuchungen zu Maßnahmen gegen Rechtsextremismus. Für diese Arbeiten wurde geprüft, ob sie im weitesten Sinn politische Bildung als einen Bezugsrahmen thematisieren. Ergänzt wurde diese Sammlung durch weitere Arbeiten, die speziell Befunde zur Weiterbildung, allgemeine Bildungsdaten oder soziografische Daten liefern.

Als ein Ergebnis des Projekts wurde eine annotierte Literaturliste mit 349 Titeln erstellt, die einen Überblick über Forschungsarbeiten zu die politische Bildung betreffenden Themenfeldern (Bildungsforschung, Politikforschung, Zielgruppenforschung) geben.

1.2.2. Analyse

Auf der Grundlage einer Sichtung wurde aus diesen Titeln eine Auswahl von circa 100 Titeln getroffen, die sich entweder explizit mit der Praxis außerschulischer politischer Bildung befassten oder von denen zu vermuten war, dass sie empirische Befunde für die Beantwortung der Trägerfragen liefern. Um Vergleiche unter den Untersuchungen vornehmen zu können,

Antisemitismus, Populismus und ähnliche dem liberal-demokratischen Gedanken widerstrebenden Phänomene. (...) Kennzeichen eines so umrissenen Konzeptes der politischen Bildung ist die institutionalisierte Form – mit institutionellen Bildungsträgern, welche im Rahmen von Veranstaltungen, Seminaren und Unterricht, aber auch durch Publikationen und mediales Auftreten ihrer Berufung nachgehen.“ (Kalina 2010, S.14)

wurden diese zunächst thematisch geclustert. Die Einteilung erfolgte in einem ersten Schritt anhand der von den Autorinnen und Autoren selbst vorgenommenen Zuordnung (z.B. zu den Praxis- und Themenfeldern politische Jugend- oder Erwachsenenbildung, Jugendverbandsarbeit, Angebote gegen Rechtsextremismus, internationale Jugendarbeit, Partizipation, europäische Fragestellungen, bestimmte Zielgruppen o.A.). Sowohl die Auswahl als auch die Einteilung des Materials wurde dort, wo es im Laufe der Analyse sinnvoll erschien, geändert. Die Analyse wurde mittels eines Fragerasters³, das aus den thematischen Vorgaben der Träger abgeleitet wurde, vorgenommen. Dafür wurde in den Texten systematisch nach Daten und Befunden gesucht, die als potenzielle Antworten auf die Fragen gelten konnten. Die jeweiligen Daten (bzw. Textstellen) wurden exzerpiert und zugeordnet. Cluster übergreifende Ergebnisse wurden als solche notiert.⁴ Aufgrund des Umfangs der recherchierten Literatur beschränkt sich die Analyse auf diejenigen Studien, die sich im engeren Sinn mit politischer Bildung befassen haben. Zu angrenzenden Bereichen, zu denen empirische Erkenntnisse vorliegen, die ggf. für die politische Bildung interessant sein könnten, wurden an den jeweiligen Stellen Hinweise und Literaturangaben aufgenommen.

1.2.3. Vergleiche

Ein Grundproblem der Sammlung und Analyse war die Heterogenität des Gegenstands wie des Materials. `Die´ politische Bildung gibt es nicht, weder als konsensual definierter und damit eindeutig eingegrenzter Fachbereich noch als organisatorisch oder institutionell zu begrenzendes (Arbeits-)Feld. Spätestens die Untersuchung von Böhnisch et al. (2006) machte deutlich, dass es kaum möglich ist, eine Grundgesamtheit aller Träger oder aller Maßnahmen politischer Bildung zu bestimmen. Selbst wo dies durch die Beschränkung auf diejenigen Träger, die in einem bestimmten Programm gefördert werden, gelingt⁵, sind die Träger, ihr Verständnis von politischer Bildung und ihre Angebote deutlich unterschiedlich:

„Kann die *Landeszentrale für politische Bildung* in Baden-Württemberg mit dem *Bürgerverein Synagoge e.V.* aus Ahrweiler verglichen werden? Die Antwort lautete mit Blick auf die Ressourcen „nein“ und mit Blick auf den

³ Die Fragen sind im Anhang nachzulesen.

⁴ Das Verfahren wurde angelehnt an das der qualitativen Inhaltsanalyse nach Gläser/Laudel 2006.

⁵ So die Grundgesamtheit der untersuchten und befragten Träger in der Studie von Schröder et al. 2004 oder von Ahlheim/Heger 2006.

Partizipationsansatz „ja“, demonstriert also ein Grundproblem jeder Evaluation: Kann man Äpfel mit Birnen vergleichen?“⁶

Auch unser Material bietet eine breite Streuung. So beziehen sich die meisten vorhandenen Arbeiten auf spezifische Fragestellungen oder Situationen, als Evaluationen beispielsweise auf bestimmte Förderprogramme oder Projekte, und sind schon von ihrer Anlage stark kontextabhängig und wenig auf eine Verallgemeinerungsfähigkeit oder einen Transfer ihrer Ergebnisse ausgelegt. Je nach Forschungsperspektive liegen die Ergebnisse in Form von Selbstaussagen, Fremdbeobachtungen oder Materialanalysen vor und bleiben aus Sicht seriöser Forschung immer notwendig beschränkt. Quantitative Forschung trifft häufig das Verdikt, zu Unterschiedliches zusammenzufassen, qualitative Ansätze tragen dafür oft das Manko der Singularität ihrer Erkenntnisse. Hinzu kommen unterschiedliche Forschungsansätze und -vorgehen, die im Hinblick auf ihre Validität sicher vielfach diskutabel sind.

Diese Einschränkungen einer ‚Verobjektivierung‘ politischer Bildungspraxis, treffen indes für alle rekonstruktiven und reflexiven Forschungen zu diesem Bereich zu und betreffen nicht nur dieses Projekt, das versucht, vorhandene Erkenntnisse zur politischen Bildung zu systematisieren, um verallgemeinerbare Hinweise zu gewinnen. Unbestritten ließe sich die Forschung zur politischen Bildung weitaus mehr als vorhanden systematisch und zielgerichtet organisieren (siehe Anmerkungen zur Forschungslage Kap.2.7.). Aber auch dann wird sie ein Feld unterschiedlicher Perspektiven, Frageinteressen und Erkenntnisse bleiben.

Vor diesem Hintergrund kann auch diese Arbeit nur eine Annäherung sein, die unterschiedlichen Befunde zu sammeln und zu ordnen, um Hinweise auf Schwerpunkte, Widersprüche und Ähnlichkeiten zu finden. Der Bericht will Bezüge, Verbindungslinien und Interpretationen ausreichend transparent und nachvollziehbar – und damit kritisierbar – zu machen. Eine kontext- oder methodenkritische Einzelanalyse der Forschungsarbeiten im Hinblick auf ihre Reliabilität und Validität war im Rahmen des Projekts aufgrund fehlender Kapazitäten nicht möglich. Das Zitier- und Nachweissystem sowie die kommentierte Literaturliste macht es dem Leser / der Leserin jedoch möglich, sowohl die Auswahl des Untersuchungsmaterials wie die Befunde und ihren jeweiligen Untersuchungskontext wo gewünscht nachzuvollziehen.

⁶ Fritz/Maier 2005, S.5

1.2.4. Anmerkung zu den Projektergebnissen

Die Ergebnisse des Projekts liegen auf (mindestens) zwei Ebenen: Einerseits wurden empirische Einzelergebnisse festgehalten und in Beziehung gesetzt, um Erkenntnisse zur Unterstützung der Praxis politischer Bildung zu erlangen; andererseits wurde durch das Projekt ein Überblick über die Forschungslage zur politischen Bildung gewonnen.

Nicht alle Hoffnungen, die mit diesem Projekt verknüpft wurden, können erfüllt werden. Dies liegt einerseits an der Beschränkung seiner Ressourcen, andererseits an der vorgefundenen Situation. So kann die Bestandsaufnahme nicht mehr empirische Erkenntnisse zur politischen Bildung bieten als vorhanden sind. Selbst wenn man berücksichtigt, dass aufgrund der schwierigen Literaturlage (dazu mehr in Kapitel 2.6. Publizierung) und der begrenzten Zeit sicher nicht *alles* existierende Material gefunden wurde, hat das Projekt einen aussagekräftigen Überblick über die Forschungslage gebracht, der im Folgenden einige Schlussfolgerungen zulässt.

Viele der im Verlauf der Projektzeit aus der Praxis geäußerten Erwartungen sagen mehr über die Wünsche der Praxis an die Forschung aus, als diese einlöst. Vor allem die Hoffnung, dass die empirischen Erkenntnisse – welcher Art sie auch immer sein mögen – in unmittelbare, eindeutige Handlungsanweisungen zu überführen wären, muss enttäuscht werden. Es ist allerdings auch fraglich, ob sie jemals eingelöst werden können, dafür ist das Verhältnis von Theorie, Empirie und Praxis zu komplex (dazu die Ausführungen in Kapitel 4.1. Wirkungsforschung?).

Auch wenn die vorliegende Arbeit die vorhandenen Defizite nicht auflösen kann, kann sie aber einen Teil des vorhandenen Wissens sichtbar machen und systematisieren. Damit, so die berechtigte Hoffnung, können Anstöße für eine Weiterentwicklung der Praxis wie der Forschung gegeben werden.

Teil 2: Zum Stand der empirischen Forschung für die politische Bildung

Die Recherche im Rahmen des Projekts erbrachte neben einzelnen Erkenntnissen zu den Befunden empirischer Forschung über außerschulische politische Jugend- und Erwachsenenbildung zunächst eine Bestandsaufnahme der wissenschaftlichen empirischen Forschungsarbeiten der letzten zehn Jahre zu diesem Bereich.

2.1. Menge der empirischen Arbeiten

Die der Untersuchung vorangehende Vermutung, dass es vergleichsweise wenige empirische Forschungsarbeiten gibt, die sich direkt mit der außerschulischen politischen Bildung beschäftigen, wurde bestätigt. Aus dem Kreis der circa 100 Forschungstitel⁷, die näher untersucht wurden, befassen sich insgesamt 51 Titel explizit mit empirischen Befunden zu außerschulischem politischem Lernen. In dieser Auswahl wurden auch Untersuchungen zu (gut beforschten) Förder-Programmen wie `Achtung (+) Toleranz`, `Eine Welt der Vielfalt`, `Miteinander/Betzavta`, ENTIMON, XENOS oder Maßnahmen gegen Rechtsextremismus berücksichtigt. Mitgezählt sind auch mehrere Titel zu ein und demselben Forschungsprojekt.⁸ Aus diesem Pool wurden für die engere Analyse noch einmal diejenigen ausgewählt, die Befunde zu den vorher formulierten Untersuchungsfragen lieferten.

Auch wenn diese Einteilung grob ist und in dem einen oder anderen Fall strittig sein kann: Die Zählung zeigt, dass Titel zu empirischen Befunden zur außerschulischen politischen Bildung ausgesprochen rar sind. 51 Titel in den letzten 10 Jahren stehen einer ungleich größeren Menge von anderen Veröffentlichungen zur politischen Bildung gegenüber. Zum Vergleich: Die Literaturdatenbank des Fachportals Pädagogik (FIS-Datenbank) weist im Zeitraum 2000 – 2010 pro Jahr zwischen 249 und 501 Titeln unter dem Stichwort „Politische Bildung“ aus.

⁷ Die folgenden Berechnungen basieren auf der Anzahl von 107 Titeln; die Anzahl schwankte im Laufe der Untersuchungszeit, da durch die laufende Recherche Titel hinzukamen, einige aber nach näherer Prüfung auch wieder ausgeschlossen wurden.

⁸ Ausgenommen aus dieser Zählung sind Untersuchungen zur Internationalen Jugendarbeit, die allerdings häufig Teilaspekte politischer Bildung thematisieren.

2.2. Beteiligte Wissenschaftsdisziplinen

Von den circa 100 Titeln, die in die engere Analyse einbezogen wurden⁹, stammen die meisten wissenschaftlichen empirischen Untersuchungen – circa 60 % – aus dem Bereich der Erziehungswissenschaften. In weiteren circa 25 % der Fälle wurden die Forschungsvorhaben von gemischten Teams aus Erziehungswissenschaftlern/Erziehungswissenschaftlerinnen sowie Vertretern und Vertreterinnen aus Politikwissenschaft, Soziologie, Kulturwissenschaft oder anderen Disziplinen durchgeführt. Diese Forschungsprojekte kann man noch einmal grob zuordnen: in Arbeiten zur Bildungsforschung (hauptsächlich zur Weiterbildung, außerschulischer Jugendbildung bzw. nicht-formalem/informellen Lernen) und zur Jugendforschung. Die Unterteilung ist notgedrungen nur allgemein, da es sehr unterschiedliche fachliche und thematische Ausrichtungen in der Erziehungswissenschaft gibt. Keine 10 % der Arbeiten wurden an politikwissenschaftlichen Instituten erstellt, ein Drittel davon in der Politikdidaktik. Der Rest kommt aus Soziologie und Psychologie.

2.3. Zum Verhältnis von Jugend- und Erwachsenenbildung

Für die meisten empirischen Arbeiten wird eine Zuordnung in Untersuchungen zur Erwachsenen- und zur Jugendbildung vorgenommen. Die Einteilung folgt damit in der Regel den Fachbereichen der Autorinnen und Autoren, häufig auch der Einteilung der Auftraggeber der Untersuchungen. Deutlich wird jedoch, dass die Einteilung in Jugend- und Erwachsenenbildung vor allem aus formalen, i.e. politischen, ressortbedingten oder auch finanziellen Gründen erfolgt. Aus wissenschaftlicher Sicht ist diese Aufteilung weder einheitlich definiert noch selbst evident. Dies zeigt sich schon daran, dass sich die unter verschiedener Zuordnung beforschten Altersgruppen innerhalb einer recht großen Altersspanne – gewöhnlich die zwischen 16 und 30 Lebensjahren – überschneiden.

Dass die Grenzen zwischen Jugend- und Erwachsenenbildung verschwimmen, ist keine Frage sich ändernder Konventionen, sondern hat seine Gründe im Wandel von Lebensläufen. Aus sozialwissenschaftlicher Perspektive hat sich die sogenannte Passuspassage zwischen Jugend- und

⁹ Die folgenden Zuordnungen beruhen auf eigenen Recherchen. Nicht in allen Fällen konnte geklärt werden, ob und wie ein Forschungsvorhaben beauftragt oder finanziert wurde. Die Zahlen sind also ungefähre Größen, die nur Hinweise geben können.

Erwachsenendasein tendenziell verlängert. Die Definition dessen, was denn das Ziel dieses Übergangs sei (der `fertige Erwachsene´) wird allerdings auch schwieriger, da sich die Lebenssituation von Erwachsenen durch die zunehmenden psychosozialen und praktischen An- und Herausforderungen und damit einhergehend der Notwendigkeit von (Neu-)orientierungen häufig nicht sehr von denen der Jugendlichen oder jungen Erwachsenen unterscheidet¹⁰. An dieser Stelle kann die – ja nicht neue – Problematik der Einteilung in Jugendlicher, junger Erwachsener, Erwachsener aus soziologischer oder pädagogischer Sicht nicht ausführlich dargelegt werden. Es ist aber für die Einschätzung der Forschungssituation relevant, dass sich an die Beobachtung einer Verlängerung des definierten Jugendalters längst auch Politik und Förderrichtlinien angepasst haben, allen voran die Europäische Union, deren Jugendprogramm nun auch die 30-jährigen (als Teilnehmende, nicht nur als Multiplikatoren) umfasst. Damit wird es auch für die Forschung zur Frage, ob sie die gängigen Einteilungen nachvollziehen kann und will. In den meisten Forschungsarbeiten wird die Einteilung (noch) nicht explizit problematisiert. Aus wissenschaftlicher Sicht erscheint es wichtiger, die in Rede stehende Population ggf. genau zu beschreiben, als darüber zu entscheiden, ob der Gegenstand der Untersuchung Jugend- oder Erwachsenenbildung betrifft.

Allerdings bedeutet die jeweilige Einteilung auch eine Aufteilung in Disziplinen und damit in unterschiedliche Fachdiskurse und hat damit indirekt erheblichen Einfluss auf Forschungsthemen, -zuschnitte und -methoden. Dass eine Untersuchung zur Erwachsenenbildung beispielsweise 16-jährige einbezieht, wird in der Regel von den Forscherinnen und Forschern der Jugendbildung kaum wahrgenommen (und umkehrt).¹¹ Dabei ließe sich „für die Erwachsenenbildung schließen, daß wir nicht einmal notwendigerweise fragen müssen, was die Erkenntnisse dieser Studien in einigen Jahren für die Erwachsenenbildung bedeuten können. Vielmehr deckt sich die Klientel der Jugendstudien bereits heute zu einem erheblichen Teil mit den Zielgruppen der Erwachsenenbildung.“¹² Für die Praxis, die wissenschaftliche Erkenntnisse für ihre Weiterentwicklung sucht, bedeutet dies, dass sie diese Disziplinergrenzen überschreitend wahrnehmen muss, wobei zu bedenken ist, dass die Ressortaufteilung (in Jugend- und Erwachsenenbildung) auch in der

¹⁰ Ein Stichwort dazu ist das Modell des `Lebenslangen Lernens´, das u.a. die Anforderung an jede/n stellt, im Verlauf des Lebens immer wieder neu – möglichst proaktiv – auf Lernnotwendigkeiten zu reagieren.

¹¹ Nur vereinzelt werden beispielsweise die Ergebnisse von Jugendforschung und Jugendbildungsforschung für den Bereich `Weiterbildung´ diskutiert, vgl. Faulstich-Wieland 1998 oder Jelich 2001.

¹² Faulstich-Wieland 1998, S.103

praktischen Bildungsarbeit vorherrschend ist¹³ und auch hier trägerabhängig `gesondert` diskutiert wird¹⁴.

Mit dieser Projektarbeit ist daher auch die Hoffnung verbunden, interdisziplinäre Perspektiven nicht nur im Hinblick auf unterschiedliche Wissenschaftsdisziplinen, sondern auch im Hinblick auf die Aufteilung in Jugend- und Erwachsenenbildung zu eröffnen.

2.3.1. Quantitative Verteilung der Forschung zur Jugend- und Erwachsenenbildung

Die quantitative Aufteilung auf die Gebiete der Jugend- oder Erwachsenenbildung zeigt eine große Ungleichverteilung. Mit gut drei Viertel der Studien, die in die engere Auswahl genommen wurden, gibt es erheblich mehr Titel zur politischen Jugendbildung gegenüber circa 20 %, die Befunde zur politischen Erwachsenenbildung liefern. Gut 5 % der Arbeiten betreffen sowohl Jugendliche wie Erwachsene.

Es liegt nahe, das offensichtlich geringere Forschungsinteresse zur politischen Erwachsenenbildung mit dem vielfach konstatierten abnehmenden Interesse von Politik und Wirtschaft an allgemeiner und politischer Weiterbildung in Beziehung zu setzen. Denn auch die Tatsache, dass viele Forschungsarbeiten von öffentlichen Mitteln und auch von öffentlicher Beauftragung abhängig sind, könnte ein Grund für diese `negative Konjunktur` sein. Sicher ist, dass im Rahmen des Forschungsbereichs `Erwachsenenbildung` bzw. `Weiterbildung` der Akzent zurzeit auf der beruflichen Weiterbildung liegt und dass dieses Thema auch in der politischen Diskussion vorherrschend ist.

Bei den Trägergesprächen wurde mehrfach der Eindruck formuliert, dass vor dem Jahr 2000 mehr bzw. spezieller zur politischen Erwachsenenbildung, hauptsächlich als Teilnehmerforschung, geforscht worden sei. Dies können die Recherchen im Projekt nicht bestätigen. In der Tat gab es in den 1990er-Jahren einige herausragende Untersuchungen – zum Beispiel die Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung „Lernen für Demokratie. Politische Weiterbildung für

¹³ Entsprechende Versuche, die äußerst differenzierte `Trägerlandschaft` politischer Bildung zu erfassen haben zuletzt Lange 2009 und Kalina 2010 unternommen.

¹⁴ Als ein Beispiel für die deutlich ressortabhängige Wahrnehmung in der Fachdiskussion kann die Rezeption der Marktstudie von Rudolf 2002 gelten. Obwohl in dieser Bevölkerungsbefragung die untere Altersgrenze bei den 14-jährigen lag, wurde diese Studie fast ausschließlich in denjenigen Fachkreisen prominent diskutiert, die ganz oder teilweise der politischen Erwachsenenbildung zuzuordnen waren. In den Diskursen zur politischen Jugendbildung wurde sie dagegen kaum wahrgenommen.

eine Gesellschaft im Wandel“ aus dem Jahr 1993¹⁵. Die Recherchen, die im Projekt auf diese Hinweise hin zur Literatur vor dem Jahr 2000 unternommen wurden, erbrachten jedoch keine Ausbeute, die quantitativ höher anzusetzen wäre als die gegenwärtige Forschung. Auch vor mehr als zehn Jahren musste man vor allem Strukturdaten, wie Zahlen zur Beteiligung an politischer Bildung, den allgemeinen Erhebungen zur Weiterbildung entnehmen¹⁶ und es fehlten spezifische Untersuchungen zur politischen Bildung¹⁷. Die Rede von einem „wissenschaftlichen Niemandsland“¹⁸, wie Klaus-Peter Hufer es 1991 nannte, ist ebenso wie die vom „wissenschaftlichen Schattendasein politischer Erwachsenenbildung“¹⁹ auch heute noch berechtigt. Der Eindruck, `früher` sei zur politischen Erwachsenenbildung mehr empirisch geforscht worden, kann nicht bestätigt werden.

2.5. Finanzierung der Forschung

Sofern es den recherchierten Untersuchungen zu entnehmen ist, wird eine große Anzahl der Untersuchungen von öffentlichen Auftraggebern (mit-)finanziert. 35 bis 32 % der Studien wurden im direkten Auftrag von Ministerien oder Stiftungen erstellt. Von den 107 Titeln, die in die engere Analyse einbezogen waren, sind etwas über 25 % Evaluationen von Projekten, Projektreihen und Programmen. Circa 45 % sind größer angelegte Studien, die sich nicht nur auf ein Programm oder eine Projektreihe beziehen.

Im Bereich der Programmevaluationen sind vor allem die wissenschaftlichen Untersuchungen und Begleitstudien im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend zahlreich und prominent: so zum

¹⁵ Friedrich-Ebert-Stiftung 1993

¹⁶ Vgl. die jeweiligen Auswertungen der Daten des Berichtssystems Weiterbildung, für die nicht nur eine begrenzte Reichweite der Datenerfassung gilt, sondern auch die Zuordnung der politischen Bildung zu den Kategorien des Berichtssystems strittig sind, vgl. Rudolf 2002, Band 1, S.9, Fußnote 17. Dies ist vermutlich der Grund, warum Veröffentlichungen, für die Daten aus verschiedenen Arbeiten zusammengestellt wurden, auch nach über zehn Jahren noch entsprechend zitiert werden – so zum Beispiel der Artikel von Ciupke/Reichling zu den Teilnehmerinnen und Teilnehmern aus dem Jahr 1999.

¹⁷ Eine Ausnahme bildete das Forschungsprojekt „Arbeitnehmermilieus als Zielgruppen des Bildungsurlaubs. Angebote, Motivationen und Barrieren der Teilnahme am Bildungsurlaubsprogramm von Arbeit und Leben Niedersachsen e.V.“, siehe Bremer 1999.

¹⁸ Hufer 1991, S.9

¹⁹ Rudolf 2002, Band 1, S.58. Rudolf widmet sich in einem kleinen Kapitel „2.2.3: Das wissenschaftliche Schattendasein politischer Erwachsenenbildung und die mangelnde Suche nach praxisrelevanten Konzepten“ der Frage, warum die Praxis politischer Erwachsenenbildung kaum wissenschaftliche Beachtung findet. Die von ihm angeführten Begründungen sind nach wie vor gültig.

Kinder- und Jugendplan des Bundes, dem Aktionsprogramm „Jugend für Toleranz und Demokratie – gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus“ mit den Programmteilen „Maßnahmen gegen Rechtsextremismus und Gewalt“, XENOS und CIVITAS, ENTIMON – gemeinsam gegen Gewalt und Rechtsextremismus“ sowie die deutschen Anteile der EU-Aktionsprogramme JUGEND und JUGEND IN AKTION. Statistische Erhebungen und Untersuchungen im weiteren Bereich politischer Bildung werden außerdem finanziert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, von Landesministerien sowie von der Europäischen Union.

Einen kleineren Teil machen andere Drittmittelgeber aus, wie beispielsweise Stiftungen (Stiftung Jugendmarke, Friedrich-Ebert-Stiftung, Konrad-Adenauer-Stiftung, Bertelsmann-Stiftung), Projekt- oder Eigenmittel von Trägern oder der Deutschen Forschungsgemeinschaft sowie private Geldgeber wie – prominent durch die gleichnamige Studie – die Deutsche Shell Holding GmbH.

Immer häufiger in den letzten Jahren gibt es Forschungsvorhaben, die mit internationaler, meist europäischer, Beteiligung durchgeführt werden. Hier richtet sich das Forschungsinteresse auf transnationale Fragen, indem z.B. länderübergreifende Bestandsaufnahmen erstellt werden. Meistens werden in diesem Rahmen auch länderspezifische Daten ausgewiesen, die dann u.U. verglichen werden. Darüber hinaus gibt es gerade im Themenkreis der politischen Bildung (dann in anderer Begrifflichkeit wie `Education for Democratic Citizenship´ oder `Active Citizenship´) Untersuchungen zu forschungslogischen Fragen wie derjenigen der Vergleichbarkeit von Daten und Befunden (also z.B. zu Indikatoren für politisches Interesse, für politisches Engagement oder politischen Lernerfolg).

Aus unserer vorsichtigen Bilanz kann nicht automatisch der Umkehrschluss gezogen werden, dass bestimmte Bereiche oder Fragen bewusst nicht beforscht werden. Man kann allerdings mutmaßen, dass das, was im öffentlichen bzw. politischen Raum und natürlich bei Forscherinnen und Forschern als nicht interessant gilt, es zumindest schwerer hat, Gegenstand empirischer Forschung zu werden. Politische Bildung, die ein Interesse an der Beforschung bestimmter Fragen hat, muss daher eine doppelte Hürde überwinden: Sie muss immer sowohl die Forscherinnen und Forscher als auch die Zuwendungsgeber von deren Relevanz überzeugen können.

2.6. Art der Publizierung

Insgesamt fällt der hohe Anteil an sogenannter grauer Literatur auf. Ein nicht unwesentlicher Teil der Arbeiten ist sogar unveröffentlicht und wurde uns nur für das Projekt zur Verfügung gestellt. Dabei handelt es sich vor allem um Auftragsarbeiten, die in der Hand der Auftraggeber verbleiben. Letzteres könnte auch der Grund sein, warum viele Publikationen nur im Internet zugänglich sind. Auftragsarbeiten werden dann nicht (aufwendig) über einen Verlag, sondern online zur Verfügung gestellt.²⁰ Die äußerst breit verstreute und opake Literaturlage machte die Recherche mühsam und zumindest für den der Öffentlichkeit unzugänglichen Teil auch zufällig.

2.7. Zum Verhältnis von Wissenschaft – Praxis – Politik

2.7.1. Beteiligung `der` politischen Bildung an den Forschungsvorhaben

Wie werden die Träger oder die Praxis der politischen Bildung in die Untersuchungen einbezogen? Man kann unterscheiden zwischen denjenigen Forschungsvorhaben, an denen die Träger politischer Bildung per definitionem Anteil haben, z.B. die Evaluationen, die speziell zum Programm des Kinder- und Jugendplans des Bundes „Politische Jugendbildung“ oder die zu der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung oder der Landeszentrale für politische Bildung NRW geförderten politischen Erwachsenenbildung angefertigt wurden²¹.

Als zweite Kategorie gibt es Forschungsvorhaben, die eine Praxis befragen, an denen viele Träger politischer Bildung beteiligt sind, wenn diese beispielsweise aus Förderprogrammen wie ENTIMON oder XENOS finanziert werden. Auch statistische Erhebungen wie das Berichtssystem Weiterbildung und die Weiterbildungsstatistik des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) zählen dazu.

Bereits in dieser zweiten Kategorie wird es schwierig, Ergebnisse zur politischen Bildung zu finden, denn meist werden entsprechende Daten nicht gesondert ausgewiesen. Politische Bildung erscheint entweder als Unterkategorie, z.B. der Jugendarbeit, oder als `Sonderfall des Sonderfalls`, beispielsweise wenn als Unterkategorie der Weiterbildung die `allgemeine

²⁰ Der Nachteil ist dabei, dass solche Downloads nicht zentral gesammelt werden, z.B. in Bibliotheken, und sich die Fundstellen relativ schnell ändern können. Selbst in der kurzen Projektphase von zwei Jahren waren manche Dokumente nach einer Zeit nicht mehr unter der vermerkten Internetadresse (URL) auffindbar.

²¹ Schröder et al. 2004, Böhnisch et al. 2006 und Ahlheim/Heger 2000

Weiterbildung´ und als deren Unterkategorie die politische Bildung oder das Themenfeld `Politik, Gesellschaft´ ausgewiesen wird. Beides aber genießt, wiederum als Teil der Gesamtkategorie Weiterbildung neben der beruflichen Weiterbildung, ein vergleichsweise geringeres Forschungsinteresse. So sind auch aus breit angelegten statistischen Erhebungen spezielle Daten zur politischen Bildung kaum abzuleiten, da sie entweder nicht gesondert ausgewiesen werden oder weil deren Grundlage kaum als repräsentativ gelten kann²².

Im Bereich der politischen Jugendbildung ist die Situation ein wenig besser; wobei es hier eine deutliche Diversifizierung in Teilthemen gibt (Themen wie Partizipation, Globales Lernen, Politikinteresse etc.), die aber ein breites

²² Es war nicht Aufgabe des Projekts, absolute oder relative Teilnahmehzahlen zu recherchieren. Diese wären auch – nach Übersicht der einschlägigen Untersuchungen – nur sehr bedingt belastbar. Neben der nur sporadischen Teilnahme von Trägern politischer Bildung an der zentralen Sammlung statistischer Daten (so enthält z.B. die Weiterbildungsstatistik vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) Daten von lediglich fünf Verbänden politischer Bildung, und selbst diese Verbandsstatistiken umfassen nicht alle Verbandsmitglieder) ist es vor allem das Fehlen einer Definition der Grundgesamtheit `der´ oder `aller´ Träger politischer Bildung, das eine repräsentative quantitative Erfassung von Einrichtungen, Maßnahmen oder Teilnahmefällen kaum möglich macht. („Sucht man nämlich nach statistischen Daten zum Gesamtangebot politischer Erwachsenenbildung, muss man recht bald feststellen, dass es solche Daten, nicht zuletzt infolge des Trägerpluralismus in der Erwachsenenbildung, nicht gibt.“ Ahlheim 2003, S.10). Auch deswegen operieren viele Autoren mit Hochrechnungen (z.B. Ciupke/Reichling 1999, Schrader 2003). Schrader schreibt dazu: „Nach den Daten des Berichtssystem Weiterbildung (BMBF 2001, S.17), das einen sehr engen Begriff von politischer Bildung (Rechte und Pflichten des Staatsbürgers, Wissen über Politik) verwendet, haben im Jahr 2000 lediglich 1 % der Deutschen im erwerbsfähigen Alter zwischen 19 und 64 Jahren an Veranstaltungen politischer Weiterbildung teilgenommen, eine Quote, die seit den Erhebungen des Jahres 1988 unverändert ist. Anhand der Statistik des Deutschen Volkshochschul-Verbandes lässt sich zeigen, dass der Anteil politischer Bildung am Gesamtangebot der Volkshochschulen rückläufig ist (z. B. Behrens 1994, S.214). Dieser Kennwert ist aber in hohem Maße abhängig von der Entwicklung des Gesamtangebots, wie Behrens (1994, S.216) selbst schreibt. Im Übrigen wäre für eine politische Bildungsarbeit, die auf Breitenbildung zielt, nicht der Anteil am gesamten Weiterbildungsangebot der geeignete Maßstab, sondern die Teilnahmequote innerhalb definierter Adressatengruppen.“ (Schrader 2003, S.100f.). Der Kritik wegen einer undefinierten Grundgesamtheit verfallen auch viele andere Untersuchungen, die repräsentative Aussagen über einen singulären Geltungsbereich hinaus (z.B. alle Träger innerhalb eines Förderprogramms) machen möchten. So wurde die Studie von Böhnisch et al. dafür kritisiert, dass die Grundgesamtheit unsicher sei (vgl. Schiele 2005 und Hufer 2005). Diese Schwierigkeit war allerdings den Evaluatoren selbst bewusst: „Grundlegend für die Evaluationsplanung war dabei folgendes Ausgangsproblem: Ein untersuchungsfähiger Gegenstand, sprich die Gesamtheit der institutionalisierten politischen Bildungslandschaft, war und ist nicht vorhanden. Das hatte zur Folge, dass die zu untersuchende „Wirklichkeit der politischen Bildungsarbeit“ zunächst aufgeschlossen werden musste, um anschließend die Untersuchungsfähigkeit überhaupt herstellen zu können.“ (Fritz 2005, S.27). Diese Schwierigkeit ist unhintergebar. Ahlheim/Heger nennen die Frage, „wie denn die oft verwirrende Vielfalt an Trägern, Institutionen, Angeboten, Themen und ‚Formaten‘ politischer Erwachsenenbildung empirisch adäquat zu erfassen und repräsentativ zu beschreiben sei“ ein „diffiziles Unterfangen“ (Ahlheim/Heger 2006, S.7). Noch schwieriger wird der Überblick im Bereich der politischen Jugendbildung, da hier die Trägerformen und -angebote noch erheblich stärker differieren (vgl. Thole 2000).

Verständnis von politischer Bildung treffen und an denen u.U. auch Träger dieses Bereichs beteiligt sind.

Forschung, die sich direkt und zusammen mit betroffenen Trägern der Praxis politischer Bildung widmet, ist selten. Möller wertet diesen Zustand als eine Art Beziehungsproblem, unter dem vor allem die Qualität der Praxis leidet:

„Aufgrund mangelnder Kontakte zwischen Forschung und Praxis und insbesondere fehlender Kontinuität von Austausch und Kooperation kann die Praxis allenfalls punktuell neuere Erkenntnisse wahrnehmen.“ (...)

„Umgekehrt fallen Beiträge aus der Sphäre der Wissenschaften aus der Sicht von Praktiker/innen (zu) selten anwendungsorientiert aus, kümmern sich Hochschulen und Forschungsinstitute zu wenig um relevante Praxisfragestellungen und entsteht so im Gegenzug zur wahrgenommenen Praxisferne eine gewisse Theorie- und Datenmüdigkeit, so dass die Gefahr von gegenseitiger Abschottung und wechselseitigem Verdruss heraufbeschworen wird.“²³

Andererseits haben Wissenschaft und Praxis unterschiedliche Interessen: „Nicht jede wissenschaftlich interessante Erkenntnis ist auch als solche für den Praktiker nützlich. Zudem bietet die Praxis immer wieder eine Fülle von Frage- und Problemstellungen, auf die der Praktiker Antworten sucht und die möglicherweise wissenschaftlich noch nicht erschlossen und bearbeitet sind.“²⁴

2.7.2. Kritische Fragen an die Forschungslage

Neben der ohnehin dünnen Forschungsbasis sind es die Zielsetzungen und die Begrenzungen der einzelnen Untersuchungen, die eine Nutzung für die Praxis politischer Bildung erschweren.

2.7.2.1. Zielsetzung der Forschung

Ungefähr ein Viertel der gefundenen Forschungsvorhaben sind Dokumentationen oder Bestandsaufnahmen sowie Evaluationen von Projekten und (Förder-)programmen. In der Regel wird der Gegenstand der Forschung, Projekte und Programme in legitimatorischer Absicht auf ihre gewünschte Umsetzung oder auf Effekte hin befragt. Die Zielsetzung dieser

²³ Möller 2003, S.44

²⁴ Thomas 2006, S.185f.

Untersuchungen ist nicht notwendig eine Verbesserung der Bildungspraxis, sondern häufig eine Verbesserung der Förderpraxis, ihrer Ausrichtung und Organisation. In Form von summativen Untersuchungen dient diese Evaluationspraxis meist der nachträglichen Absicherung von Förderentscheidungen, anstatt dass sie „auf Qualitätskontrolle, Beratung und Weiterbildung der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen setzt, und andererseits Projekte als Fundus neuer Erfahrungen, als Feldarbeit mit einem sehr veränderlichen Objekt nutzt.“²⁵ Zu beobachten ist auch das Versäumnis, in der Konzeption von neuen Programmen auf die Evaluation vorangehender Programme zurückzugreifen, die Ergebnisse also wirklich zukunftsgestaltend zu nutzen.²⁶

Forscherinnen und Forscher argwöhnten gar im Zusammenhang mit der wissenschaftlichen Begleitung von Programmen gegen Rechtsextremismus, dass die öffentlichen Auftraggeber eine Überprüfung der Wirksamkeit der Programme erst gar nicht in Betracht zögen und „man sich im Grunde mit Symbolik zufrieden gebe“²⁷. Die Kritik von Möller richtet sich auch darauf, dass man Ansätze `fahre´, ohne sich über deren Erfolgsaussichten und anzunehmende Wirkungen wirklich im Klaren zu sein: „Zum Teil werden mehrstellige Millionenbeträge investiert, ohne die im Hintergrund stehenden Entscheidungen wissenschaftlich-rational vornehmen und begründen zu können.“²⁸

2.7.2.2. Forschungsdesigns

Vor allem bei Programm- und Projektevaluationen bleiben Forschungs- oder Praxisinteressen, die sich auf programmübergreifende Fragen beziehen, in der Regel unberücksichtigt. Aber auch für die anderen in unserem Projekt analysierten Untersuchungen gilt in der Mehrzahl, dass, sieht man von Bevölkerungsumfragen oder anderen, breit angelegten quantitativen Erhebungen ab, die Forschungsgegenstände mit jeweilig sehr spezifischen Ansätzen und Fragestellungen beforscht werden. Für die Evaluation von Projekten und Programmen gilt das in besonderem Maß, da hier das

²⁵ Roth et al. 2003, S.19

²⁶ Vgl. a.a.O., S.15

²⁷ Möller 2002, S.98

²⁸ Möller 2003, S.47. Allerdings treffen in diesem Punkt auch sehr unterschiedliche Interessen aufeinander. Während die genannten Forscherinnen und Forscher als Schlussfolgerung fordern, man solle mehr danach fragen, warum Programme erfolgreich sind oder scheitern, anstatt zu fragen, was innerhalb der Programme getan wird (Roth et al. 2003, S.21), kritisieren Träger, dass zu viel oder falsch evaluiert werde und wehren sich gegen Forschungsfragen, die aus ihrer Sicht weder der beforschten Praxis noch der Praxisinteressen für eine Qualitätsentwicklung gerecht würden.

Frageinteresse meist von Auftraggebern oder aktuellen politischen Herausforderungen abhängig ist. Dies verhindert Vergleiche bzw. schränkt die Reichweite der Aussagen teilweise erheblich ein, was wiederum eine Nutzung der Ergebnisse für die Konzeption künftiger Maßnahmen erschwert.

Das Gesagte gilt oft auch für längerfristige Programme und Programmreihen. Hier werden häufig für einzelne Zeitabschnitte unterschiedliche Evaluationsansätze gewählt oder neue Evaluationsfragen gestellt, auch die Forscherinnen und Forscher gewechselt, was die Chance ungenutzt lässt, Beobachtungen über längere Zeiträume machen zu können. Ein Beispiel sind die diversen Evaluationsphasen des EU-Programms JUGEND bzw. JUGEND IN AKTION. Hier gab und gibt es neben der Evaluation auf europäischer Ebene, durchgeführt von der zuständigen Generaldirektion Bildung und Kultur, auch immer eine Untersuchung zur Umsetzung in Deutschland, beauftragt vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, die in den letzten Jahren jedes Mal einen anderen Zuschnitt hatte.

Um keinen `Flickenteppich´ von Befunden zu produzieren, müssten sich Auftraggeber, beteiligte Träger und Forscherinnen und Forscher zumindest feldbezogen auf eine Zusammenarbeit einigen und entweder im Verbund, parallel oder arbeitsteilig, auf der Grundlage eines abgestimmten Forschungsdesigns arbeiten. Diesbezüglich kann man beim genannten Beispiel des Programms JUGEND IN AKTION einen Fortschritt vermelden, da man sich für die aktuellen Evaluationsvorhaben seit dem Jahr 2009 auf eine abgestimmte arbeitsteilige Vorgehensweise einigte.

2.7.2.3. Untersuchungszeiträume

Einzeluntersuchungen zu Projekten oder Programmen leiden zudem darunter, dass die jeweiligen Forschungszeiträume stark eingegrenzt sind. Sie beziehen sich nicht nur auf den Zeitraum eines Projekts oder Programms, sondern sind häufig auch durch dessen Finanzierungslaufzeit beschränkt. So ist in der Regel eine Forschung vor Beginn eines Programms aus haushaltsrechtlichen Gründen nicht möglich, was zum Beispiel die Untersuchung von `reliable changes´ im Rahmen von `Pre-Post-Designs´ (Vorher-Nachher-Untersuchungen) schwierig, meist sogar unmöglich macht. Damit ist bereits ein zentraler Ansatz zur Sicherung nachweisbarer Effekte von Projekten und Programmen ausgeschlossen. Eine weitere Einschränkung erfolgt, wenn aufgrund haushaltstechnischer Vorgaben Projektevaluationen innerhalb des Projektzeitraums abgeschlossen werden

müssen. Damit sind auch summative Untersuchungen nur eingeschränkt möglich.

Langzeituntersuchungen, echte Panels oder Befragungen weit nach Abschluss von Projekten und Programmen sind häufig aus finanziellen Gründen schwierig. Meist kommen organisatorische Schwierigkeiten hinzu, durch den Wechsel von Ansprechpartnern und Personal, Teilnehmerwanderungen, Adressenänderungen etc. Gerade Langzeituntersuchungen werden jedoch im Hinblick auf die Frage nach den Wirkungen politischer Bildung gefordert: „Wirkungsforschung in der politischen Erwachsenenbildung wird Begriff und Anspruch nur gerecht, wenn sie konsequent und nach einem längeren Zeitraum fragt, was im Alltag von Beruf, Gemeinde, Organisationen und Verbänden, in der Familie und im Kreis der Freunde vom Seminar und seinem Thema noch ‚präsent‘, also wirksam ist.“²⁹

Langzeituntersuchungen – das gilt auch für die Biografieforschung – beziehen sich allerdings auf Kohorten, zum Beispiel bestimmte Teilnehmergruppen, die nach einigen Jahren durchaus nicht mehr repräsentativ für die jeweils aktuellen Zielgruppen sein dürften. Das macht Schlussfolgerungen für eine künftige Bildungspraxis schwierig. „So können einige Implikationen für die Praxis, die hier beschrieben werden, bereits vor der Zeit überholt worden sein und nur noch als wissenschaftliche Bestätigung der Praxis genutzt werden.“³⁰

2.8. Desiderate

Wenn insgesamt beklagt wird, dass weite Teile der Forschung in der Praxis der politischen Bildung wie in der die Rahmenbedingungen schaffenden Politik kaum wirksam werden, dann ist es Zeit, längerfristige und systematische Forschungs- und Forschungsförderungskonzepte aufzustellen, in denen die unterschiedlichen Interessen von Auftraggebern, Forschung und Bildungspraxis berücksichtigt werden. Wenn die politische Bildung ein Interesse daran hat, ihre Praxis verstärkt auf der Basis wissenschaftlicher empirischer Erkenntnisse weiterzuentwickeln, sollte sie sich nicht nur um eine punktuelle Berücksichtigung von Projekten, Programmen und Praxisfragen durch die Forschung bemühen, sondern einen planvollen und kontinuierlichen Forschung-Praxis-Dialog pflegen, um die Forschungsbefunde rund um ihr Praxisinteresse systematisch zu mehren.

²⁹ Ahlheim 2005, S.24

³⁰ Thomas 2006, S.178

Dabei führt allerdings auch „kein Weg an der Erhöhung des Stellenwerts von Evaluationen vorbei, um die Qualität der Leistungen, ihre Zielorientierungen, Durchführungsweisen, Ergebnisse und Wirkungen systematisch überprüfen zu können. Schließlich müssen daran Geldgeber einerseits wie andererseits Träger und Mitarbeiterschaft gleichermaßen Interesse haben.“³¹

2.9. Wofür Praxisforschung?

Die Untersuchung von Böhnisch et al.³² hat gezeigt, dass die überwiegende Mehrheit der Träger politischer Bildung eigene Evaluationen (87 %) einsetzen oder Fremdevaluationen (11 %) nutzen, vor allem, um zu mehr Wissen über die Teilnehmenden zu gelangen. 98 % fragen die Zufriedenheit der Teilnehmenden mit dem Bildungsangebot ab, 57 % den Transfer in den Alltag der Teilnehmenden und 56 % ihren Wissenszuwachs.³³

Es besteht also ein grundsätzliches Interesse der Praxis an der Überprüfung ihrer Angebote und deren `Wirkung`. Allerdings zeigt sich „die Wirksamkeit von Evaluationsmaßnahmen (...) in erster Linie in der Programmplanung, weniger in der Modifizierung des Methodenrepertoires oder der Verbesserung der Öffentlichkeitsarbeit“³⁴. Außerdem bezieht sich die `hauseigene` Evaluation „fast ausschließlich immer auf die der Evaluation unmittelbar vorangegangener Bildungsmaßnahmen“³⁵. Und natürlich bezieht sie sich damit auch ausschließlich auf die bereits vorhandenen Teilnehmerinnen und Teilnehmer, deren Angaben auf die (Noch-)`Nicht-Teilnehmer` wahrscheinlich nicht übertragbar sind.

Für viele Fragen der Praxis sind also Untersuchungen notwendig, die weitreichendere Antworten suchen, sich auf andere, d.h. bisher unerreichte, Adressatengruppen richten und komplexere, d.h. nicht quantitativ abfragbare, Zusammenhänge erschließen helfen. Damit ist noch nichts über die Dimensionen entsprechender Forschungsprojekte ausgesagt (hier würden erste, kleinere, begrenzte Untersuchungsfelder schon einen Fortschritt bedeuten), wohl aber über die Notwendigkeit professioneller Unterstützung und alternativer Perspektiven und Erkenntnisinteressen.

Selbst die Forschung ist diesbezüglich bescheiden, zumindest wenn es um die Möglichkeit geht, die Bildungsarbeit (politisch) zu legitimieren: „Es

³¹ Möller 2003, S.48

³² Böhnisch et al. 2006

³³ Siehe Böhnisch et al. 2006, S.156

³⁴ Fritz/Maier 2005, S.12

³⁵ Böhnisch et al. 2006, S.157

müssen ja nicht immer politisches Engagement und Aktionen sein, an denen sich der Erfolg der Bildung bemisst. Auch Diskussionen über das Seminarthema mit Freunden und Kollegen, die weitere Beschäftigung damit, sei es Lektüre, der Besuch weiterer Veranstaltungen oder einfach nur anhaltende Neugier und Aufmerksamkeit, ein waches Problembewusstsein sind ebenso wünschenswerte Wirkungen und ‚Erfolge‘ politischer Bildung wie etwa die Einschätzung, nun im eigenen Urteil sicherer oder kritischer zu sein.“³⁶ (...) „Das wäre alles (...) empirisch nachweisbar. Es wäre nicht überwältigend viel, aber möglicherweise genug, um politischer Erwachsenenbildung ihren Stellenwert zu sichern.“³⁷

³⁶ Ahlheim 2005, S.24

³⁷ A.a.O., S.25

Teil 3: Empirische Erkenntnisse für die politische Bildung

3. Wissen über Teilnehmerinnen und Teilnehmer

Im ersten Teil der Recherche und Analyse sollten empirische Befunde zu den Teilnehmerinnen und Teilnehmern von Maßnahmen politischer Bildung zusammengetragen und analysiert werden. Es wurden diejenigen Arbeiten ausgewählt, deren Untersuchungsgegenstand explizit (ganz oder teilweise) Maßnahmen und Teilnehmende `politischer Bildung` waren.

Gefragt war nach Wissen über

- Zugangswege
- Teilnahmemotive und Teilnahmedispositionen
- Teilnehmerinteressen allgemein
- Interessen von Teilnehmenden an bestimmten Lehr-/Lernformen
- Interessen an bestimmten Themen
- Hinderungsgründe für eine Teilnahme

Im Folgenden werden die markantesten Befunde zusammengetragen, verglichen und im Hinblick auf den Nutzen des empirischen Wissens für die Praxis politischer Bildung bewertet.

3.1. Zugangswege

Die erste Frage bezog sich auf die Informations- und Werbewege, durch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer für politische Bildungsmaßnahmen aufmerksam gemacht und gewonnen werden. Fasst man die Ergebnisse der wenigen Befragungen von Teilnehmenden und Verantwortlichen der Bildungsarbeit zu diesem Thema zusammen, stellen sich zwei erfolgreiche Zugangswege heraus: das Programmheft bzw. gedruckte Informationen sowie die Mund-zu-Mund-Propaganda, inklusive der Werbung in Veranstaltungen und über Kooperationspartner. Erstaunlich wenig Relevanz wird bisher dem Internet beigemessen. Allerdings variieren die Befunde in den einschlägigen Erhebungen je nach Zielgruppe.

3.1.1. Das Programmheft

Die Untersuchungen, die nach den Zugangswegen von Erwachsenen zur politischen Bildung fragen, kommen übereinstimmend zu dem Ergebnis, dass für Erwachsene nach wie vor das Programmheft als Informationsquelle an erster Stelle steht. 90 % der von Böhnisch et al. für ihren „Trendbericht zur empirischen Wirklichkeit der politischen Bildungsarbeit in Deutschland“³⁸ befragten Einrichtungen und Organisationen politischer Bildung werben mit einem eigenen Programmheft. „69,4 % der Befragten schätzen ein, dass mit dem Programmheft „sehr viele“ bzw. „viele“ Teilnehmende erreicht werden.“³⁹ Gapski/Heinen-Tenrich, die die Programmpraxis in der niedersächsischen politischen Erwachsenenbildung⁴⁰ analysiert haben, bestätigen dies für die von ihnen untersuchten Anbieter⁴¹:

„Für viele Anbieter in der Erwachsenenbildung ist das Programmheft generell noch immer das wichtigste Werbe- und Kundenkommunikationsmittel. Die Tatsache, dass keine der von uns für die Analyse ausgewählten Einrichtungen auf ein gedrucktes Programmheft verzichtet, spricht für die anhaltende und allgemeine Bedeutung dieses Mediums für die Kundengewinnung.“⁴²

Schlevogt⁴³ bestätigt dies für Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Bildungsurlaubsseminaren des DGB-Bildungswerks Hessen e.V. aus den Jahren 2002-2004:

„Wichtigstes Medium ist mit 47 % das Bildungsprogramm in Form einer Broschüre, die in zweitausendfacher Auflage an alle ehemaligen TeilnehmerInnen sowie an Einzelgewerkschaften, Betriebsräte etc. versendet wird.“⁴⁴

An diesem Beispiel zeigt sich allerdings auch, dass Zugangswege und Informationsmedien stark zielgruppenabhängig sind. Hier liegt ein klassisches `Direktmarketing` vor, sowohl als individuell verschickte Werbung als auch als Werbung im Rahmen institutioneller Kontexte (Gewerkschaft,

³⁸ Böhnisch et al. 2006

³⁹ A.a.O., S.90

⁴⁰ Gapski/Heinen-Tenrich 2007

⁴¹ Ebd.

⁴² A.a.O., S.23. Vor allem die Volkshochschulen erreichen ihre Teilnehmer über das Programmheft. Eckstein et al. berichten aus ihrer Untersuchung für die VHS Regensburg, dass vier von fünf Teilnehmern daraus ihre Informationen zu den Angeboten bezogen (Eckstein et al. 2000, S.34).

⁴³ Schlevogt 2006

⁴⁴ A.a.O., S.55

Betriebe), mit dem man ausgewählte Adressatenkreise gezielt anspricht und über das man in diesem Fall fast die Hälfte der Teilnehmenden gewinnt.

Für Jugendliche scheint das Programmheft wie auch andere Arten gedruckter Informationen weniger werbewirksam zu sein. Die von Schröder et al.⁴⁵ befragten Jugendbildungsreferentinnen und -referenten der politischen Jugendbildung setzten das Veranstaltungsprogramm zwar noch an die vierte Stelle der erfolgreichen Werbewege, ein Viertel der Befragten (24 %) meinten jedoch, dass das Veranstaltungsprogramm in den letzten Jahren am meisten an Bedeutung verloren hat. Auch Anzeigen in Zeitungen und Zeitschriften, ohnehin in ihrer Verbreitung nur auf Platz neun, waren für 23 % der Jugendbildungsreferentinnen und Referenten die Verlierer bei den Werbewegen.

Auch für Volkshochschulen, die über die in der Kommune öffentlich ausgelegten Veranstaltungsprogramme sehr präsent sind, scheint es eine geteilte Adressatenschaft zu geben. Während Gapski/Heinen-Tenrich ausdrücklich erwähnen, dass „die meisten Kunden dieser Anbietergruppe (...) noch immer über das klassische Programmheft zu ihren Bildungsangeboten finden“⁴⁶, zeigte eine Untersuchung von Becker 2009 zu den entwicklungspolitischen Angeboten der Volkshochschulen für Jugendliche, dass für diese Angebote nur noch gut die Hälfte der Volkshochschulen auf das VHS-Programm setzte.⁴⁷

Dietinger/Zinn berichten aus zwei Befragungen von Jugendlichen an den Volkshochschulen Hagen und Bochum im Mai 1999, dass die in Hagen befragten Jugendlichen zu 72 % „noch nie“ in ein VHS-Programmheft geschaut haben, aber zu 74,8 % sagen, dass sie sich vorstellen konnten, einen VHS-Kurs zu besuchen (79,4 % VHS Bochum bzw. 74,8 % VHS Hagen)⁴⁸. Die Autorinnen schließen daraus, dass Volkshochschulen andere Formen der Zielgruppenansprache wählen sollten, u.a. mit einem eigenen Programmheft für die `Junge VHS`⁴⁹. Die Volkshochschule Bochum, für die die Befragung ähnliche Ergebnisse zeigte, veröffentlichte daraufhin 2000 einen Folder `Junge VHS` und verzeichnete einen Belegungsanstieg

⁴⁵ Schröder et al. 2004

⁴⁶ Gapski/Heinen-Tenrich 2007, S.23

⁴⁷ Becker 2009a, S.31

⁴⁸ Dietinger/Zinn 2001, S.109

⁴⁹ Immer mehr (interne Schätzungen gehen von circa 80 % aus) Volkshochschulen haben inzwischen einen eigenen, besonders ausgewiesenen Programm- bzw. Fachbereich Bereich „Junge VHS“ eingerichtet. Die „Junge Volkshochschule“ (JVHS) spricht mit Jugendbildungsveranstaltungen gezielt Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene an. Vgl. Becker 2009, S.20

zwischen dem Frühjahr 1999 und dem Frühjahr 2000 um 43,85 % (von 11,4 % auf 16,4 %).⁵⁰

3.1.2. Soziale Kontexte

In fast allen Untersuchungen, die sich mit Zugangswegen von Teilnehmerinnen und Teilnehmern zu den Angeboten befassen, wird bestätigt, dass es zunehmend die persönliche Ansprache ist, die Menschen auf die Maßnahmen aufmerksam macht und eine Teilnahme anregt. Dabei werden immer wieder zwei Formen genannt, die nicht trennscharf zu beschreiben sind: Die persönliche Ansprache im Nahbereich, also durch Familie und Freunde, sowie in einem etwas weiter gefassten sozialen Umfeld, im Rahmen bestehender Gruppen oder Aufenthaltsorte wie Schule, Universität, Freizeitgruppe, Gemeinde oder Arbeitsplatz:

„Wesentlich wichtiger als die modernen elektronischen Kommunikationsmittel Internet und Newsletter ist vermutlich bei allen Einrichtungen die persönliche Werbung durch Lehrende, durch Kooperationspartner, durch die Mund-zu-Mund-Propaganda unter den (Stamm-)Kunden, was vor allem für die zielgruppenorientierten Anbieter gelten dürfte.“⁵¹

3.1.2.1. Mund-zu-Mund-Propaganda

Für viele Teilnehmerinnen und Teilnehmer, und wahrscheinlich auch für viele Adressaten (also potenzielle Teilnehmende), hat die Mund-zu-Mund-Propaganda – die Empfehlung von Familie, Freunden oder Bekannten, Klassenkameraden, Gruppenleitungen oder Lehrkräften – eine große bis größte Relevanz.

Bei Böhnisch et al. misst die Mehrheit der befragten Einrichtungen und Organisationen politischer Bildung (62,2 %) der Mund-zu-Mund-Propaganda die zweitgrößte Bedeutung als Werbeform bei, 23,2 % meinen außerdem, dass diese in den letzten fünf Jahren an Bedeutung gewonnen hat⁵²:

„Fast alle Einrichtungen (92,6 %) nutzen die sogenannte Mund-zu-Mund-Propaganda, die im engeren Sinn keine Werbeform der Einrichtung ist,

⁵⁰ Siehe Dietinger/Zinn 2001, S.110

⁵¹ Gapski/Heinen-Tenrich 2007, S.23f.

⁵² Siehe Böhnisch et al. 2006, S.91

sondern bei der mit der Einrichtung in Verbindung Stehende und Stammkunden anderen von den Angeboten berichten.“⁵³

Schlevogt gibt für die Bildungsurlaubsseminare des DGB-Bildungswerks Hessen an, dass für 18 % der Teilnehmenden Kolleginnen/Kollegen oder Freunde die Informationsquellen waren. Das macht einen höheren Anteil aus als diejenigen, die über die Gewerkschaft von den Seminaren Kenntnis erhalten (16 %).⁵⁴

Die persönliche Empfehlung scheint sowohl für aktiv Suchende wichtig zu sein als auch für solche Gruppen, die erst einmal auf die Möglichkeit eines Angebots aufmerksam gemacht werden müssen. In der Untersuchung von Eckstein et al. zur VHS Regensburg, die zu dem Schluss kam, dass das Programmheft für vier von fünf Teilnehmenden die wichtigste Informationsquelle ist, waren es signifikant weniger Erstteilnehmer, die das Programm nutzten (65 % Erstteilnehmer gegenüber 90 % Stammhörern). Erstteilnehmer werden vor allem über Freunde und Bekannte auf die Angebote aufmerksam.⁵⁵

Eberwein/Quante-Brandt und Meyer/Eberwein kommen in ihren Evaluationen des Zwei-Jahres-Kurses „Sozialwissenschaftliche Grundbildung“ der Akademie für Arbeit und Politik Bremen in beiden Untersuchungsphasen zu dem Ergebnis, dass die persönliche Empfehlung der „mit einigem Abstand wichtigste Werbeträger für die Kurse ist. Etwa ein Drittel der Befragten sind von ehemaligen Teilnehmer/innen auf den Kurs aufmerksam gemacht worden.“⁵⁶ In der zweiten Untersuchung 1999 hatte die Bedeutung der Mund-zu-Mund-Propaganda folgerichtig noch zugenommen.⁵⁷

Die Empfehlung von vertrauenswürdigen Personen ist vor allem für die als bildungsfern geltenden Menschen wichtig, die nicht zu den „aktiven InformationssucherInnen“ gehören:

„Ganz im Gegenteil fühlen sie sich schnell überfordert, im Dickicht der Angebote und AnbieterInnen den Überblick zu behalten, und bedürfen häufig der Information und Ermutigung durch Vertrauenspersonen: *„Da müsste wieder jemand sein, der sagt, ich hab’ da was gehört, das kann nur gut für Dich sein, mach’ doch da mit“* (Barz/Tippelt 2007, S.138).“⁵⁸

⁵³ A.a.O., S.89

⁵⁴ Siehe Schlevogt 2006, S.55f.

⁵⁵ Siehe Eckstein et al. 2000, S.37

⁵⁶ Eberwein/Quante-Brandt 1998, S.46

⁵⁷ Siehe a.a.O., S.46 und Meyer/Eberwein 2001, S.56

⁵⁸ Reich-Claassen/Tippelt 2010, S.03-9

Mund-zu-Mund-Propaganda scheint – zumindest im Hinblick auf das Verhalten in allgemeinbildenden Weiterbildungsprogrammen – auch bei vielen Migrantinnen und Migranten ein vielversprechender Weg zu sein⁵⁹:

„Es stellte sich im Rahmen der Studie (Pawlik 2003, HB) heraus, dass 63 % der Deutschen sich über formale Quellen wie das VHS-Programm informieren, wohingegen dies nur auf 38 % der Migranten zutraf. Diese bevorzugten tendenziell einen persönlichen Zugang. So gaben 38 % der Migranten an, durch Familie, Freunde oder Bekannte auf den Kurs aufmerksam geworden zu sein. Auch war für 20 % der Migranten die Empfehlung des Kurses aus dem sozialen Umfeld das ausschlaggebende Auswahlkriterium. Somit liefern die Ergebnisse dieser Studie sowie auch die Erfahrungen aus anderen Maßnahmen – trotz eingeschränkter Verallgemeinerbarkeit – Hinweise auf kulturell unterschiedliche Verhaltensweisen, welche gerade bei Anwerbung von Zielgruppen berücksichtigt werden sollten.“⁶⁰

Ähnliche Vorlieben werden auch bei der Zielgruppe `ältere Menschen` festgestellt. Darauf lässt zumindest eine spezifische Untersuchung zum allgemeinen Weiterbildungsverhalten dieser Altersgruppe von Tippelt et al.⁶¹ schließen. Auf die Frage nach den Informationsquellen über ihre Weiterbildungsmöglichkeiten antwortete jeder Dritte (36 %) der befragten 45- bis 80-jährigen, die in den letzten zwölf Monaten nach Weiterbildungsmöglichkeiten gesucht hatten, dass er/sie „über die Familie, Freunde, Nachbarn, Arbeitskollegen“ Informationen zu Weiterbildungsmöglichkeiten nachgefragt hat. Auch wenn diese Ergebnisse nur auf solche potenziellen Teilnehmenden zutreffen, die bereits aktiv suchen, und auch nur begrenzt auf Bildungsangebote politischer Bildung übertragbar sind⁶², so wird deutlich, dass die positive Kommunikation über Weiterbildungsmöglichkeiten im Umfeld von Erwachsenen einen hohen Stellenwert einnimmt.

Noch deutlicher ist dieser Stellenwert bei Jugendlichen. Die von Schröder et al. befragten Jugendbildungsreferentinnen und -referenten der politischen Jugendbildung setzten die Mund-zu-Mund-Propaganda an die zweite Stelle, als es darum ging einzuschätzen, auf welchen Wegen die Teilnehmenden

⁵⁹ Vgl. Reiter/Wolf 2006, hier speziell zur `Kundschaft` von Volkshochschulen

⁶⁰ A.a.O., S.61

⁶¹ Tippelt et al. 2009

⁶² Die Befragung richtete sich auf Weiterbildungsmöglichkeiten generell, also auch berufliche Weiterbildung, weshalb ein relativ hoher Anteil auch Informationen beim Arbeitgeber (24 %) oder beim Anbieter von Berufsberatung, also der Arbeitsverwaltung (19 %), angefragt hat.

erreicht und gewonnen werden. Knapp 20 % meinten auch, dass diese Art der Teilnahmegewinnung in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen hat.⁶³ „Freunde und Geschwister“, heißt es in einem der Portraits von Jugendbildungsreferenten, die Bestandteil der Untersuchung sind, „die als Multiplikatoren ihrem Umfeld vermitteln, dass es sich bei der außerschulischen Jugendbildung eben nicht um Schule handelt, sind die besten Öffentlichkeitsarbeiter“.⁶⁴

Dass die Orientierung auf die Peergroup teilnahmeentscheidend sein kann, zeigt sich in dieser Untersuchung auch bei der Frage nach den Teilnahmemotiven, die „subjektbezogen sind und unmittelbare Bedeutung für die Jugendlichen haben“. Hierbei fallen Informationsweg und Motivation quasi zusammen, denn „die am stärksten eingestufte Motivation ist das gemeinsame Erleben in der Gruppe, danach kommt die Begegnung mit Gleichaltrigen und als dritte Motivation wird der Freiraum für neue Erfahrungen jenseits des Alltags genannt“.⁶⁵ So beobachteten Jugendbildungsreferentinnen und -referenten jugendliche Teilnehmende, die ausschließlich kommen, weil es andere aus ihrer Gruppe auch tun.

Deutlich wird dieser Trend auch von den Untersuchungen zur Internationalen Jugendarbeit dokumentiert, die in diese Analyse einbezogen wurden, sofern sie Aspekte politischer Bildung beinhalteten. Auch in diesem Maßnahmebereich, der nur einen kleinen Anteil an der Jugendarbeit in Deutschland allgemein hat⁶⁶ und für den man davon ausgehen kann, dass er weniger allgemein bekannt ist und daher weitreichende Werbemaßnahmen benötigt, scheinen es eher die direkten persönlichen Kontakte zu sein, die Informationen über entsprechende Angebote verbreiten und die auch ein Grund für die Teilnahme sein können. In der Untersuchung von Thomas et al. („Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendaustauschprogrammen auf die Persönlichkeitsentwicklung“) steht die Anregung zur Teilnahme an nicht-schulischen internationalen Jugendgruppenbegegnungen durch Familie und Freunde mit 48,2 % an erster Stelle⁶⁷. Auch „der Weg zu JUGEND IN AKTION [ist] stark von der eigenen Peergroup sowie vom institutionellen Rahmen abhängig (...), in dem der Jugendliche sich bewegt. So wurden Freunde und Bekannte sowie Schule und Universität von den Befragten in hohem Maße als Zugangsweg

⁶³ Schröder et al. 2004, S.113

⁶⁴ A.a.O., S.74

⁶⁵ A.a.O., S.116

⁶⁶ Pothmann geht von einem Anteil von 4 % Maßnahmen der internationalen Jugendarbeit am Gesamtmaßnahmevolumen der Kinder- und Jugendarbeit aus, vgl. Pothmann 2008, S.30

⁶⁷ Thomas et al. 2006, S.105

genannt.“⁶⁸ Zu einem vergleichbaren Ergebnis kommt die Untersuchung von Puls-Janssen et al: “The most common ways that participants heard about the youth meetings were from friends (31 %), from leaders (25 %) and through school (18 %).”⁶⁹

3.1.2.2. Institutionelle Kontexte

Mit den letztgenannten Aufzählungen werden bereits diejenigen Zugänge genannt, die für jüngere Teilnehmergruppen offenbar den Königsweg darstellen und die auch für ältere Zielgruppen zu erwägen sind: Jugendliche finden Informationen zu den Angeboten politischer Jugendbildung überwiegend in ihrem sozialen und zum Teil institutionellen Umfeld, also in Schule oder Universität, Jugendgruppe oder Clique.

Typisch ist ein Befund wie der der Evaluation des Projekts „Demokratieführerschein“ des Landesverbands der Volkshochschulen in NRW durch Zinser/Schübel⁷⁰. Bei der Frage, wie die Jugendlichen auf den von der örtlichen Volkshochschule angebotenen „Demokratieführerschein“ aufmerksam geworden sind, „kristallisiert sich deutlich die persönliche Ansprache durch pädagogische Fachkräfte aus Schule oder Jugendarbeit (68 %) bzw. durch eine/n Freund/in (16 %) heraus. Die Flyer können als unterstützendes Informationsmaterial eingestuft werden, die Homepage spielte für die weitere Recherche über den Demokratieführerschein eine Rolle, aber nicht als Anwerbemedium. Unterstützt wird dieses Ergebnis durch die Interviews mit den TrainerInnen und den Jugendlichen. Persönliche Kontakte zur jeweiligen Zielgruppe oder zu Kooperationspartnern, die ihrerseits Zugang und leichte Informationswege zu jungen Menschen haben, spielten eine entscheidende Rolle bei ihrer Gewinnung für die Teilnahme am Demokratieführerschein“⁷¹.

Maßnahmen politischer Bildung, die von Jugendgruppen oder -organisationen angeboten werden, nutzen entsprechend die Gruppe als `Werberaum´. So wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer im „Projekt P“ und speziell im Projektteil „Come in Contract“⁷², das von Jugendverbänden angeboten wurde, vorrangig über die (jugend-)verbandlichen Kommunikations- und Motivationswege erreicht:

⁶⁸ Heinzmann 2010, S.29

⁶⁹ Puls-Janssen 2006, S.60

⁷⁰ Zinser/Schübel 2009

⁷¹ A.a.O., S.8

⁷² Siehe Wächter/Zinser 2006

„56 % sind über den Jugendverband, 18 % über ihre Jugendgruppe und weitere 13 % sind über ihre/n Gruppenleiter/in auf ihr Come in Contract-Projekt aufmerksam geworden. Hinzu kommen (offene) Nennungen, die sich in erster Linie auf Jugendbildungswerke und (Stadt- bzw. 33 Landes-)Jugendringe als Multiplikatoren und Motivatoren beziehen (29 %). Deutlich weniger ins Gewicht fallen indes Eltern, Schule bzw. Universität, Jugendeinrichtungen oder auch die Initiatoren („Dachverbände“) der Kampagne Projekt P.“⁷³ (...) „Alle Jugendlichen kamen durch *persönliche Ansprache* zu ihren Projekten bzw. bei Lambda⁷⁴ durch ein gezieltes Anschreiben aller im schwul-lesbischen Jugendnetzwerk organisierten Gruppenleiter/innen. (...). Alle anderen Jugendlichen der Come in Contract-Projekte kannten sich bereits vorher: Schulklasse, gemeinsame Freizeit, Ortsverband. Der Umstand, *sich bereits zu kennen*, wurde als positiver Faktor immer wieder betont.“⁷⁵ (...) „Der Impuls zur Teilnahme an Projekt P ging in allen befragten Come in Contract-Gruppen von einer erwachsenen Bezugsperson aus, die so relevant war, dass die Gruppe die Idee aufgriff oder sich darüber konstituierte.“⁷⁶

Für ein Projekt des Landesjugendrings NRW zur Kommunalwahl⁷⁷ wurden entsprechende Verteiler genutzt: „49 der Gruppen haben über den Flyer, der in hoher Stückzahl von uns versandt wurde, vom Projekt gehört. Immerhin 19 Gruppen haben über die Presse oder das Internet vom Projekt erfahren. 18 Gruppen wurden durch Freunde oder Bekannte auf das Projekt aufmerksam gemacht und 22 Gruppen haben über unsere Kooperationspartner vor Ort, wie Jugendverbände, -ringe oder -ämter vom Projekt gehört.“⁷⁸

Eine Variante dieses Werbeweges, die vor allem in der Erwachsenenbildung genutzt wird, ist die Werbung in eigenen Veranstaltungen. Laut Böhnisch et al. vertrauen 92,3 % der Einrichtungen und Organisationen politischer Erwachsenenbildung auf diesen Weg und 52,2 % halten ihn nach wie vor für besonders wichtig⁷⁹. Volkshochschulen nutzen diesen Weg für die Ansprache von ansonsten schwer erreichbaren Jugendlichen vor allem in Kursen zu den sogenannten nachholenden Schulabschlüssen oder von Migrantinnen und Migranten in den Integrationskursen. Darüber hinaus tragen auch die weiteren Angebote der Volkshochschulen und Heimvolkshochschulen (Ausstellungen, Schnupperangebote, Feste o.Ä.)

⁷³ A.a.O., S.32f.

⁷⁴ Jugendnetzwerk Lambda e.V. – der LesBiSchwule Jugendverband in Deutschland

⁷⁵ Wächter/Zinser 2006, S.68f.

⁷⁶ A.a.O., S.70

⁷⁷ „Erstmal Kommunalwahl – ab 16“ des Landesjugendrings NRW e.V., siehe Jendral 2001

⁷⁸ Jendral 2001, S.97

⁷⁹ Vgl. Böhnisch et al. 2006, S.89

oder die Angebote für Multiplikatoren – und damit potenzielle Kooperationspartner – dazu bei, das Interesse von und für jugendliche Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu wecken oder zu erhalten.⁸⁰

Wer keine Möglichkeiten hat, in eigenen organisierten Zusammenhängen zu werben, nutzt die Verteiler und Informationswege von Kooperationspartnern. Die von Schröder et al. befragten Jugendbildungsreferentinnen und -referenten setzten den Zugangsweg über Kooperationspartner mit deutlichem Abstand an die erste Stelle der Wege zur Teilnehmergeewinnung⁸¹.

Der wichtigste Kooperationspartner für die politische Jugendbildung ist die Schule. Viele ihrer Maßnahmen werden für und mit Schulen (als außerunterrichtliches Angebot für Schülerinnen und Schüler einer oder mehrerer Schulen) durchgeführt oder zumindest in Schulen beworben. Schröder et al. erhoben sogar einen Anteil von circa 22 % der Teilnehmenden, die „im Klassenverband“ an außerschulischen Maßnahmen teilnahmen⁸², was darauf schließen lässt, dass die Gesamtzahl der Maßnahmen, die in Kooperation mit Schulen (aber nicht unbedingt im Klassenverband, sondern in klassen- und altersgemischten Gruppen) durchgeführt werden, noch höher liegt.

Auch im Fall der entwicklungspolitischen Bildungsmaßnahmen der Volkshochschulen erfuhr die Mehrheit der befragten Teilnehmerinnen und Teilnehmer in der Stichprobe der o.g. Studie von Becker über die Schule von den Angeboten. „56 % derjenigen, die freiwillig, also nicht im Rahmen einer verpflichtenden Schulveranstaltung, am Angebot teilgenommen haben, antworten auf die Frage, wie sie auf das Bildungsangebot aufmerksam geworden sind, dass sie „in der Schule darüber informiert“ wurden. 18 % der Teilnehmenden hatte „jemand (Klassenkamerad/Klassenkameradin, Freund/Freundin, Lehrer/in) von dem Angebot erzählt“. Nur 7 % geben an, dass sie „durch die Werbung der Volkshochschule (Flyer, Plakat, Programm, Internet) neugierig geworden“ sind.“⁸³ Folgerichtig wählten 90 % der für die erwähnte Studie befragten Volkshochschulen für die Bewerbung ihrer entwicklungspolitischen Angebote die direkte Ansprache potenzieller jugendlicher Teilnehmer auf spezifischen Kommunikationswegen. Außer an Schulen annoncierten sie die Maßnahmen in vielfältigen Kontexten: über den kommunalen Ferienspaß-Prospekt, im Konfirmationsunterricht der

⁸⁰ Vgl. Becker 2009a, S.5ff. und Becker 2009b, S.34

⁸¹ Vgl. Schröder et al. 2004, S.113

⁸² A.a.O., S.107

⁸³ Becker 2009b, S.34

Evangelischen Gemeinde, in der Bundeswehrkompanie, über Gruppen der Jungen Gemeinde, über Einrichtungen der Arbeiterwohlfahrt oder als Seminarangebot im Rahmen des Freiwilligen Sozialen Jahrs, in Veranstaltungen des Zweiten Bildungswegs oder der Universität, auf der Webseite des (kooperierenden) Weltladens, über Aushänge, E-Mail-Verteiler oder Newsletter⁸⁴. Hier ist die mögliche Bandbreite offenbar so groß wie die Interessen und Kommunikationsvorlieben der jugendlichen Zielgruppen.

Im Bereich der Internationalen Jugendarbeit sind die Ergebnisse ähnlich. So kamen Jugendliche zu Maßnahmen, die durch JUGEND IN AKTION finanziert wurden (alle Aktionen außer dem Europäischen Freiwilligendienst EFD), zu 40 % über die Schule oder Universität, 17,3 % über Freunde oder Bekannte und 12,5 % über die Jugendgruppe, Jugendorganisation oder das Jugendzentrum.⁸⁵ Auch in der Stichprobe von Thomas et al. steht die Anregung zur Teilnahme an nicht-schulischen internationalen Jugendgruppenbegegnungen durch Lehrkräfte oder Gruppenleiter mit 14,3 % an dritter Stelle, vor der Empfehlung durch Familie und Freunde und zufälliger Information⁸⁶.

Im Bereich der Internationalen Jugendarbeit wurden diese Erfahrungen im Projekt „InterKulturell on Tour – IKT“ bereits modellhaft umgesetzt, indem deutsche Vereine und Verbände mit Vereinen von jungen Menschen mit Migrationshintergrund, Migranten(jugend)selbstorganisationen (MSO) und Jugendmigrationsdiensten im Rahmen eines „Tandem-Ansatzes“ kooperieren, um gemeinsam internationale Jugendbegegnungsmaßnahmen zu planen, durchzuführen und auszuwerten, um so die Teilnahmeschwelle zu senken⁸⁷.

Angebote in direkter Kooperation mit Partnern ist für manche Anbieter politischer Jugendbildung offenbar ein gesetzter Teil ihres Programms, einmal, weil auf diese Weise feste Teilnehmerkreise gebunden werden, und auch deswegen, weil dies Planungssicherheit bietet. In der Untersuchung von Becker zu den Angeboten der Volkshochschulen machen Angebote an geschlossene Gruppen 51 % des Gesamtangebots aus. Zu 60,8 % sind dies Gruppen aus Schulen.⁸⁸ Schröder et al. beschreiben in einem der Portraits in ihrer Untersuchung zur politischen Jugendbildung eine offenbar typische Situation:

⁸⁴ Vgl. A.a.O., S.33f.

⁸⁵ Vgl. Heinzmann 2010, S.30

⁸⁶ Thomas et al. 2006, S.105

⁸⁷ Vgl. Chehata et al. 2009

⁸⁸ Becker 2009b, S.37

„Auf die Frage, mit welchen Zielgruppen er denn zusätzlich gerne Bildungsarbeit betreiben würde, nennt [der Leiter einer Einrichtung, HB] ein Problem, das für fast alle Bildungsstätten gilt. Er würde gerne mehr frei ausgeschriebene Seminare durchführen. Aber das Risiko, dass das Haus dann für das entsprechende Wochenende leer steht, erscheint ihm zu hoch. Deshalb sucht er die Zusammenarbeit mit Partnern, die ihm eine Belegung garantieren könne. Vor allem Schulen sind als Partner interessant, da dort ein großes Bedürfnis besteht, außerhalb des Lehrplanes den Schülerinnen und Schülern ein Bildungsangebot zu eröffnen.“⁸⁹

Die Ansprache über Kooperationspartner und deren Zugangswege ist auch im Bereich der politischen Erwachsenenbildung üblich und offenbar erfolgreich. Böhnisch et al. berichten, dass 90,5 % der Einrichtungen über Kooperationspartner werben. 52,2 % der Einrichtungsvertreter schätzen diesen Weg auch als besonders erfolgreich ein⁹⁰, 23,5 % sehen eine wachsende Bedeutung dieses Weges in den letzten fünf Jahren⁹¹. Während Kooperationen im Sinne einer gemeinsamen Durchführung von Veranstaltungen vor allem mit anderen Einrichtungen politischer Bildung erfolgen⁹², sind die Vorlieben für Werbepartner etwas anders. Immer jedoch ist die Bandbreite groß: „66,5 % der Einrichtungen kooperieren mit Verbänden und Vereinen, 44,1 % mit anderen Einrichtungen der politischen Bildung, 39 % mit Kirchen und 33,2 % mit Gewerkschaften/Berufsverbänden, Museen und Gedenkstätten, politischen Stiftungen, Ministerien und nachgeordneten Behörden, wissenschaftlichen Institute und Landeszentralen und Bundeszentrale für politische Bildung.“⁹³

3.1.2.3. Erfolgsfaktor: Persönlicher Kontakt

Ob über Freunde und Familie, die Schule oder den Verein, offenbar gilt: Über eine direkte oder indirekte Ansprache im Rahmen ihrer sozialen Kontexte sind sowohl diejenigen, deren Kontext oder Peergroup man kennt, als auch diejenigen, die noch keine Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind (die man also z.B. nicht über eigene Verteiler oder in eigenen Veranstaltungen erreicht) und erst recht die „nicht zu den aktiven InformationssucherInnen“⁹⁴ gehörenden am ehesten für eine Teilnahme an den Angeboten politischer Bildung zu gewinnen.

⁸⁹ Schröder et al. 2004, S.74

⁹⁰ Böhnisch et al. 2006, 90

⁹¹ A.a.O., 91

⁹² vgl. A.a.O., 92

⁹³ Böhnisch et al. 2006, 93

⁹⁴ Reich-Claassen/Tippelt 2010, S.03-9

Es liegt nahe, hierin den Schlüssel gerade zu denjenigen Teilnehmergruppen zu suchen, welche über allgemeine Werbewege wie Programmhefte, Zeitungsartikel oder Flyer die Angebote politischer Bildung wahrscheinlich nicht wahrnehmen würden. „Eine Werbung, die an die Aufenthaltsorte der Jugendlichen `geht`, z.B. an alle Schultypen, aber auch in die Offene Jugendarbeit und die Jugendsozialarbeit, könnte neue Zielgruppen ansprechen“⁹⁵, vermuten Zinser/Wächter, die das Projekt „P“ evaluiert haben, wohl zu Recht.

Es braucht allerdings mehr als nur geschickte Werbung, um die Distanz zu überbrücken, die sich vor allem in den sozial weiter unten stehenden Milieus gegenüber jeglicher Form von Bildung zeigt – „Bildungseinrichtungen gelten als eine fremdbestimmte Welt“⁹⁶, wie Bremer anmerkt: „Man gewinnt sie in der Regel nicht durch neue Werbeflyer o.Ä., was oft der erste Reflex in Weiterbildungseinrichtungen ist, wenn es darum geht, neue Zielgruppen zu erreichen“⁹⁷. Denn „die Skepsis dieser Gruppe gegenüber institutioneller Bildung beruht meist auf früheren Erfahrungen, sitzt also tiefer und ist mehr als ein `Imageproblem`, dem man durch oberflächliche Kampagnen begegnen kann. Nötig sind Konzepte `aufsuchender Bildungsarbeit`, die auf einem personal- und zeitintensiven Knüpfen von Beziehungen zu Personen mit Milieunähe beruhen, die das Vertrauen der Zielgruppe genießen und somit eine Brücke zu Weiterbildung schlagen können.“⁹⁸ Aufgrund einer qualitativen Studie zu drei Angeboten der politischen Erwachsenenbildung kommt er zu dem Schluss: „Aufsuchende Bildungsberatung ist in der Arbeit mit Zielgruppen, die von institutioneller Bildung nicht oder wenig erreicht werden, der richtige Weg.“⁹⁹

Roth kommt in seiner auf einer qualitativen Untersuchung basierenden Expertise „`Das ist nicht nur für Deutsche, das ist auch für uns` – Politische Bildung für Jugendliche aus bildungsfernen Milieus unter der besonderen Berücksichtigung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund“¹⁰⁰ zu dem Schluss, dass „bildungsferne Jugendliche mit Migrationshintergrund (...) für politische Bildung durchaus erreichbar sind. Die wichtigsten Orte für ihre Erreichung in außerschulischen Projekten sind Schulen und Jugendzentren. Ebenso sind dabei soziale Netzwerke wie Freundeskreise und Cliquen zu berücksichtigen. Bedingungen dafür sind ein Ansetzen an aktuellen,

⁹⁵ Zinser/Wächter 2006, S.127

⁹⁶ Bremer 2010, S.04-7

⁹⁷ Ebd.

⁹⁸ Ebd.

⁹⁹ Bremer/Kleemann-Göring 2010a, S.33

¹⁰⁰ Roth 2005

allgemeinen und an mit den spezifischen Lebenslagen zusammenhängende Themen; dabei können dann auch Migrationsthemen eine wichtige Rolle spielen. (...) Allerdings sollen die Jugendlichen nicht als `Migranten´ oder `Aussiedler´ adressiert werden; ethnisierende Zugänge zur Zielgruppe sind zu vermeiden.“¹⁰¹

Auch die Evaluatoren des EU-Programms JUGEND betonen den Stellenwert von vertrauenswürdigen Personen, vor allem für „Jugendliche mit reduzierten sozialen Kompetenzen“:

„Mittels freier Ausschreibungen ist diese Gruppe kaum zu beteiligen. Dies trifft für die Motivation zur Teilnahme an einer informellen Bildungsmaßnahme für bildungsferne Jugendliche ebenfalls zu.“¹⁰²

So sei „eine zentrale Voraussetzung für die Teilnahme und Integration von Jugendlichen mit reduzierten sozialen Kompetenzen (...) eine bereits zuvor bestehende Beziehung der Jugendlichen zu einer Kontaktperson, welcher sie vertrauen (...). Die Projekte im Aktionsbereich 1, in denen es gelang, die benannten Zielgruppen zu einer Teilnahme zu motivieren, erreichten dies i.d.R. ebenfalls dadurch, dass die Jugendlichen durch einen bereits bestehenden Kontakt zu einem Jugendzentrum oder einem Mitarbeiter/einer Mitarbeiterin erreicht wurden.“¹⁰³

In der Praxis auch der Erwachsenenbildung werden entsprechende Schlussfolgerungen ebenfalls schon gezogen. Böhnisch et al. vermerken in ihrem „Trendbericht zur empirischen Wirklichkeit der politischen Bildungsarbeit in Deutschland“:

„Besonders bei der Ansprache von Bildungsbenachteiligten oder MigrantInnen wird mit Einrichtungen, Vereinen und Institutionen (...) zusammengearbeitet. (...) Diese sind stärker in die Lebens- bzw. Arbeitsvollzüge involviert und haben guten Einblick in die Bildungsbedarfe bzw. Bedürfnisse dieser Zielgruppen.“¹⁰⁴

Allerdings ist diese Art der Teilnehmergewinnung mit „BeziehungsarbeiterInnen“ wie „Brückenmenschen“ oder „Schnittstellenmenschen“ aufwendig. „Diese Menschen müssen nicht nur für die Zusammenarbeit gewonnen, sondern sie müssen auch qualifiziert und

¹⁰¹ A.a.O., 2.2.3

¹⁰² Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) 2007

¹⁰³ Ebd.

¹⁰⁴ Böhnisch et al. 2006, S.95

kontinuierlich betreut werden.“¹⁰⁵ Außerdem sollten Strategien zur Teilnehmergewinning „nicht nur kurzfristig (über die Dauer einer Projektfinanzierung) angelegt sein, sondern müssen fester Bestandteil der gemeinwohlorientierten Weiterbildung sein.“¹⁰⁶

3.1.2.4. Erfolgshindernis: Persönlicher Kontakt

Der nahe liegende Ratschlag, Vertrauen schaffende Organisationen, Orte oder Personen als Mittler oder `Brücken´ zu nutzen, wirft zugleich die Frage auf, wie dies zu bewerkstelligen ist in einem sich immer stärker ausdifferenzierenden Feld von Kommunikationsmilieus, die sich nicht nur durch unterschiedliche thematische, ästhetische und kulturelle Vorlieben, sondern auch in ihrer Wahrnehmung von Politik stark unterscheiden¹⁰⁷. Dies betrifft auch die Anbieter selbst, die eine jeweils begrenzte Reichweite hinsichtlich ihrer Werte- und weltanschaulichen Beziehungen, ihrer thematischen und methodischen Schwerpunkte, ihres Kommunikationsverhaltens, ihrer Ausstattung¹⁰⁸ und letztendlich ihres Images bzw. ihrer sozialen Repräsentanz, i.e. Milieubezogenheit, haben. Diese Nähe oder Ferne zu bestimmten Adressatenmilieus (und zu milieuorientierten Kooperationspartnern) ist nur dann gezielt einzusetzen oder veränderbar, wenn sie selbstkritisch, d.h. vorurteilsfrei analysiert wird. Bremer verwendet für diese Milieubezogenheit mit Bourdieu den Begriff des „Habitus“, der sich durch deren Akteure auch für Einrichtungen und Organisationen nutzen lässt:

„Die Institution selbst ist von milieuspezifischen Strukturen und Affinitäten durchdrungen, die auf das gewandelte Adressatenfeld mehr oder weniger gut abgestimmt sind. Entscheidungs- und Kommunikationsstrukturen, Vermittlungswege, die Wahrnehmung der Umwelt usw. laufen über Akteure. Alle Prozesse werden durch die Schemata der Habitus gefiltert und mitstrukturiert.“¹⁰⁹

Was in früheren Zeiten ein Garant für einen festen Teilnehmerstamm sein konnte und vielfach sicherlich auch noch ist¹¹⁰, kann viele Träger inzwischen

¹⁰⁵ Bremer/Kleemann-Göring 2010a, S.34

¹⁰⁶ Ebd.

¹⁰⁷ Vgl. Flaig et al. 1994

¹⁰⁸ Tippelt 2010 bringt anschauliche Beispiele für die Vorlieben unterschiedlicher Milieus für ein bestimmtes Ambiente bzw. die Ausstattung von Bildungshäusern.

¹⁰⁹ Bremer 2005, S.59

¹¹⁰ „Weiterhin zeichnet sich ab, dass Einrichtungen der Erwachsenenbildung Milieuschwerpunkte haben. So weisen die (klein-)bürgerlichen Milieus oft eine besondere Affinität zur Volkshochschule auf. Das dürfte auch für die kirchliche Erwachsenenbildung

in zweierlei Hinsicht negativ betreffen: Denn auf der einen Seite ist die Orientierung der Einrichtung (z.B. konfessionell, gewerkschaftlich oder politisch) für 53 % der über 65-jährigen, aber nur für 22 % der Jugendlichen unter 18 Jahren ein wichtiges bzw. sehr wichtiges Auswahlkriterium für eine Teilnahme¹¹¹. Auf der anderen Seite kann dies für bestimmte Zielgruppen auch zum Ausschlusskriterium werden, wenn zum Beispiel die Nähe zum einen Milieu Adressaten aus einem anderen abschreckt.¹¹² Der Befund von Fritz verweist einerseits auf die Auflösung klassischer Sozialmilieus, aber auch auf die steigende Relevanz anderer Auswahlkriterien. Zu vermuten ist beispielsweise eine wachsende Skepsis gegenüber stark wertbezogenen Milieus. Bedenkenswert ist in diesem Zusammenhang das Ergebnis der Marktanalyse von Rudolf, der unter anderem nach dem Interesse in der Bevölkerung an einer „überparteilichen und unabhängigen Beratungsstelle“ fragte, „an die sich die Bürger entweder mit Fragen wenden können, die direkt beantwortet werden oder die sie auf Bildungsangebote in ihrer Gegend aufmerksam macht“¹¹³. Das konkrete Nutzungspotenzial „liegt demnach bei 7,1 % und das mögliche Potenzial bei 20,8 %.“ Immerhin „72,6 % aller Befragten, die zuvor angaben, häufig oder manchmal mehr Hintergrundinformationen zu wichtigen gesellschaftlichen oder politischen Fragen zu haben, sprachen sich für eine Beratungsstelle aus“¹¹⁴. Auch dieser Befund lässt vermuten, dass sich mögliche Interessierte entweder einer Zuordnung zu bestimmten Milieus und Milieubindungen generell entziehen möchten oder dass ihnen das bekannte Angebotsfeld in seiner jeweiligen Milieubindung und (vermeintlichen) `Parteilichkeit` nicht behagt.

Dass tatsächliche oder zugeschriebene Milieumerkmale abschreckende Wirkung haben können, beschreibt die Studie „SINUS 27 – Wie ticken Jugendliche?“¹¹⁵, die im Auftrag vom Bund der Deutschen Katholischen Jugend (BDKJ) und MISEREOR jugendliche Lebenswelten untersuchte. Die Autoren kamen zu dem Schluss, dass „die Befunde (...) deutlich machen, wie weit katholische Jugendverbände von den für Jugendliche attraktiven

gelten. Teilnehmende der politischen und konfessionellen Akademien sowie große Teile der urbanen Bildungsvereine und -institutionen werden stärker von akademischen Milieus frequentiert. Gewerkschaftliche bzw. gewerkschaftsnahe AnbieterInnen werden stärker von den praktischen ArbeitnehmerInnenmilieus nachgefragt.“ (Bremer 2010, S.04-7)

¹¹¹ Siehe Fritz 2005, S.108

¹¹² Man kann aber auch umgekehrt schließen, dass Adressaten, die nicht Teil `ansprechbarer` Communities sind oder diese ablehnen, mit noch höherer Wahrscheinlichkeit ausgegrenzt sind. Damit verschärft sich in Bezug auf marginalisierte Gruppen die Schwierigkeit, diese zu gewinnen.

¹¹³ Rudolf 2002, Bd.2, S.95. Hier kann nicht diskutiert werden, welches Verständnis von politischer Bildung und von „interessengruppen-ungebundenen Trägern“ hinter der Fragestellung steht. Vgl. dazu Brandt et al. 2002

¹¹⁴ Rudolf 2003, Bd.2, S.95

¹¹⁵ Calmbach 2007

Jugendszenen entfernt sind.“¹¹⁶ Katholische Jugendgruppen müssten sich die Frage stellen, ob sie „eine Brücke zu attraktiven Szenen“ oder gar eine Szene selbst seien¹¹⁷, ob sie also eher inklusiv oder eher exklusiv auf mögliche Adressaten wirken:

„Jugendliche heute [haben] das ausgeprägte Bedürfnis (...), sich a) attraktive soziale Netzwerke zu erschließen und b) zu differenzieren und sich von bestimmten sozialen Kreisen und Jugendlichen abzugrenzen. Dieser bereits in der frühen Jugendphase einsetzende Impuls der Distinktion wird mit zunehmendem Alter immer markanter und härter.“¹¹⁸

Deshalb müsse sich die katholische Jugendgruppe vor Ort fragen, ob sie „ein Anziehungs- und Treffpunkt von spannenden Leuten (ist), die überraschen, experimentieren, kreativ sind und aus dem üblichen Muster ausbrechen; die sich persönlich große Ziele gesetzt haben, den lokalen Raum übersteigen und eine internationale Perspektive haben; die sich mit aktueller moderner Musik und mit neuen IT-Technologien auskennen und Avantgarde sind?“¹¹⁹ Diese Prüfung auf passende oder `unpassende´ Merkmale der anbietenden Organisation oder Einrichtung durch potenzielle Teilnehmer erfolgt demnach noch vor der Entscheidung, eine Angebotsofferte überhaupt näher zur Kenntnis zu nehmen, und ist damit ein entscheidendes Kriterium für die Adressierung der verschiedenen Jugendszenen.

Dabei sollte empirisch geprüft werden, in welcher Art und Weise bestimmte Zielgruppen die Anbieter tatsächlich wahrnehmen und mit welchen Mitteln dies ggf. `korrigiert´ werden könnte. Ein Beispiel ist das `Image´ der Volkshochschulen bei Jugendlichen. Jelich kommt in seiner Sekundäranalyse von Daten aus der Jugendforschung zu dem Schluss, dass „deutlich erkennbar sei“, „dass die Volkshochschule und andere traditionelle institutionelle Träger der Weiterbildung den hier beschriebenen jugendkulturellen Typus nicht zu erreichen vermag; denn die wenigsten Jugendlichen werden mit Erwachsenenbildung spontan Vorstellungen von Spaß, Freude, unbeschwerte Kommunikation, Aufregung verbinden, die etwa in der Erlebnispädagogik das didaktische Handeln prägen“¹²⁰. Entsprechend zeigen die oben schon erwähnten Befragungen der Volkshochschulen Hagen und Bochum, dass den Jugendlichen offenbar vor allem deutlich sein muss, dass die Angebote auf ihre Teilnahme zielen (dann konnten sich 79,4 % bzw. 74,8 % der Jugendlichen vorstellen, einen VHS-Kurs zu besuchen). Als ein

¹¹⁶ A.a.O., S.31

¹¹⁷ A.a.O., S.26

¹¹⁸ A.a.O., S.32

¹¹⁹ A.a.O., S.26

¹²⁰ Jelich 2001, S.99

Weg wird daher von allen drei Autoren die Einrichtung einer „Jungen VHS“ empfohlen: „Grundsätzlich ist also zu sagen, dass trotz mangelnder Information über die Angebote der Volkshochschulen und bisher nur geringer Teilnahme an Kursen ein beachtliches Interesse an Veranstaltungen speziell für junge Leute im Rahmen einer „Jungen VHS“ besteht“¹²¹.

3.1.2.5. Internet

Nicht nur aufgrund der oben genannten Unsicherheiten werden große Hoffnungen in das Medium gesetzt, das wie kein zweites in den letzten Jahren eine vermeintlich grenzenlose Öffentlichkeit konstruiert und darstellt: das Internet. Im Bereich der Weiterbildung allgemein scheint sich das Internet als Informationsquelle etabliert zu haben. So antworteten in der Studie von Tippelt et al. zum Weiterbildungsverhalten Älterer die befragten 45- bis 80-jährigen, die in den letzten zwölf Monaten nach Informationen über Weiterbildungsmöglichkeiten gesucht haben, zu 50 %, dass sie im Internet und zu 39 %, dass sie in den Medien nach Informationen zu Weiterbildungsmöglichkeiten gesucht haben.¹²² Auch die Vertreter der politischen Erwachsenenbildung nannten in der Studie von Böhnisch et al. bei der Frage danach, welche Formen der Gewinnung von Teilnehmenden in den letzten fünf Jahren an Bedeutung gewonnen haben, das Internet mit 54,9 % am häufigsten¹²³.

Ausgerechnet in der politischen Jugendbildung scheint sich die Hoffnung, das Internet böte einen Weg, um möglichst viele Jugendliche zu erreichen, zumindest empirisch gesichert, bisher nicht zu bestätigen. Die Jugendbildungsreferentinnen und -referenten nannten in der Untersuchung von Schröder et al. das Internet als Weg zur Teilnehmergeinnung auf dem fünften Platz, weit hinter Kooperationspartnern, Mund-zu-Mund-Propaganda oder dem Veranstaltungsprogramm. In anderen Untersuchungen kommt es als Frage oder als Antwort allerdings gar nicht vor. In der Evaluation des EU-Programms JUGEND IN AKTION wurde festgestellt, dass das Internet nur als Zugang zum Europäischen Freiwilligendienst eine namhafte Rolle spielt. Auffällig ist hier, dass es sich um die einzige Förderaktion handelt, über die individuelle Aktivitäten gefördert werden und dass sich in der Regel die Interessierten selbst um ihre Plätze im Freiwilligendienst bewerben müssen:

¹²¹ Dietinger/Zinn 2001, S.109

¹²² Tippelt et al. 2009

¹²³ Böhnisch et al. 2006, S.91

„Bei einer Differenzierung zwischen dem EFD und anderen Aktionen lässt sich feststellen, dass der Weg zum EFD besonders häufig über das Internet führt. Dies bedeutet auch, dass Jugendliche, die am EFD teilnehmen, schon im Vorfeld ein hohes Maß an Selbstorganisation an den Tag legen und sich aktiv Informationen beschaffen.“¹²⁴

An diesem Beispiel wird deutlich, dass der Erfolg der Werbung über das Internet, gleich ob bei Jugendlichen oder Erwachsenen, abhängig ist von der aktiven Suche von Interessierten und sich damit von den oben beschriebenen Wegen, auf denen potenzielle Teilnehmende auch eher 'zufällig' gewonnen werden können, unterscheidet. Allerdings müssen diese Ergebnisse genauer betrachtet werden, indem man befragt, ob die Teilnahme an Angeboten politischer Bildung ggf. über die medialen sozialen Netzwerke (social media) angeregt werden kann. Hier trafen sich beide oben genannten Möglichkeiten. Einerseits kann man Informationen in spezifische soziale Kontexte einspeisen, andererseits erreicht man auf diesem Weg wahrscheinlich eine große Zahl potenzieller Teilnehmende auf einmal. Entsprechende Reaktionen von Einrichtungen und Organisationen politischer Bildung, ihre Präsenz auf Twitter, Facebook oder Foren, beruhen auf eigenen Beobachtungen. Abgesicherte Daten gibt es dazu zurzeit noch nicht.

3.2. Teilnahmedispositionen und Teilnahmemotive

3.2.1. Teilnahmedispositionen

Information und Werbung allein führen nicht zu der Entscheidung, an einer Maßnahme politischer Bildung teilzunehmen. Es gibt Dispositionen – Persönlichkeitsmerkmale, die von sozialer Herkunft, Bildungserfahrungen, Alter, Geschlecht etc. geprägt sind – welche die Teilnahme begünstigen oder sie im Gegensatz weniger wahrscheinlich machen. Im Folgenden werden als diese Merkmale Geschlecht, Alter, Bildungs- und Migrationshintergrund sowie das politische Interesse gesondert untersucht¹²⁵.

¹²⁴ Heinzmann et al. 2010, S.29

¹²⁵ Es sei darauf hingewiesen, dass tatsächlich viele Faktoren zusammenspielen müssen, um eine Teilnahmeentscheidung zu bewirken. Dies betrifft sowohl grundlegende 'Dispositionen' (im Sinne von Teilnahme-Wahrscheinlichkeiten) wie konkrete Motiven und Interessen, die im Folgenden noch thematisiert werden. Eberwein/Quante-Brandt sprechen von einer „differenzierten und komplexen Motivkombination“ (Eberwein/Quante-Brandt 1998, S.54).

3.2.1.1. Geschlecht

Laut der aktuellsten Erhebung für das Berichtssystem Weiterbildung (BSW) 2007 sind in der allgemeinen Weiterbildung Frauen (mit 29 %) etwas aktiver als Männer (mit 26 %).¹²⁶ Für die politische Erwachsenenbildung brachte vergleichbare Daten bisher nur die 1993 erstellte Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung „Lernen für die Demokratie. Politische Weiterbildung für eine Gesellschaft im Wandel“¹²⁷. Diese kommt auf eine gänzlich andere Verteilung von 40 % Frauen und 60 % Männer als Teilnehmende an den politischen Bildungsangeboten.¹²⁸ Rudolf kommt in seiner „Potenzialstudie“ „Bericht politische Bildung 2002: was wollen die Bürger?“ auf ein „konkretes Potenzial“ (hohe Nutzungswahrscheinlichkeit) von 14,9 % Männer und 10,5 % Frauen, die „sehr wahrscheinlich“ bzw. 49,5 % Männer und 50,05 % Frauen, die „wahrscheinlich“ Angebote politischer Bildung nutzen würden. Diese Befunde stützen die These, dass mehr Männer als Frauen an politischer Bildung interessiert sind.¹²⁹

Dass solche Angaben differenziert betrachtet werden müssen und nicht einfach übertragen werden können, zeigt die Untersuchung von Schlevogt. Sie verzeichnet für die Bildungsurlaubsseminare des DGB-Bildungswerks Hessen e.V. in den Jahren 2002-2004 einen Frauenanteil zwischen 61 und 63 % Dieser Anteil liegt weit über dem Durchschnitt aller hessischen Anbieter von Bildungsurlaub – 52,5 % im Jahre 2004 – und auch aller gewerkschaftlichen Bildungsträger in Hessen (unter 40 %). Schlevogt führt dies auf zwei Faktoren zurück: einmal auf das „vielfältige Angebot an Frauenseminaren beim DGB-Bildungswerk Hessen e.V.“ und zweitens darauf, dass für 14 % der Bildungsurlaubsseminare eine Kinderbetreuung angeboten wird.¹³⁰

Entsprechend der Pluralität von Trägern und Angebotsbereichen, den Vorgaben durch Förderrichtlinien im Hinblick auf eine Ausgewogenheit der Geschlechterverteilung sowie einer gezielten Ansprache beispielsweise von Mädchen und jungen Frauen können auch die wenigen vorliegenden

¹²⁶ TNS Infratest 2008, S.69, Tab.1

¹²⁷ Friedrich-Ebert-Stiftung 1993

¹²⁸ Friedrich-Ebert-Stiftung 1993, S.57. Dieser Unterschied kann zweifach gedeutet werden: Erstens beziehen sich die Befunde auf unterschiedliche Grundgesamtheiten, nämlich den im BSW erfassten Daten der „allgemeinen Weiterbildung“ und den für die FES-Studie befragten Daten von Teilnehmenden in den eignen Maßnahmen. Zweitens liegen die Befunde 14 Jahre auseinander.

¹²⁹ Rudolf 2002, Bd.2, S.83

¹³⁰ Schlevogt 2006, S.43f.

Einzelenerhebungen für die politische Jugendbildung¹³¹ kaum Aufschluss darüber geben, ob das Interesse an Maßnahmen politischer Bildung aus der Geschlechterperspektive generell unterschiedlich verteilt ist.

3.2.1.2. Alter

Laut BSW 2007 sind die 19- bis 24-jährigen mit 35 % die aktivsten Teilnehmenden in der Allgemeinen Weiterbildung, gefolgt von den 35- bis 44-jährigen mit 29 %, den 25- bis 34-jährigen mit 27 % und den 45- bis 64-jährigen mit 25 %.¹³² Böhnisch et al. fragten die Einrichtungen politischer Bildung nach der Verteilung von Altersgruppen unter ihren Teilnehmenden. Danach ist die am häufigsten vertretene Altersgruppe die der 36- bis 50-jährigen, „gefolgt von der Altersgruppe der 51- bis 65-Jährigen. An dritter Stelle stehen die 27- bis 35-Jährigen. An vierter Stelle werden die 18- bis 26-Jährigen genannt, der geringste Anteil entfällt schließlich auf die über 66-Jährigen.“¹³³ Die Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung kommt zu ähnlichen Werten: „34 % unserer Teilnehmer sind jünger als 35 Jahre, ungefähr 30 % sind zwischen 35 und 49 Jahre alt, 27 % sind älter als 50 Jahre“¹³⁴. Auch in den Untersuchungen von Eberwein/Quante-Brandt und Meyer/Eberwein zum Zwei-Jahres-Kurs „Sozialwissenschaftliche Grundbildung“ der Akademie für Arbeit und Politik Bremen stellte das „mittlere Alterssegment von 31-50 Jahren (...) mit 71 % das Gros der Teilnehmenden“¹³⁵.

Ganz anders sieht das in einer Untersuchung von Ratmann aus. Er befragte im März 2006 in einer Zufallsstichprobe 173 Personen zwischen 16 und über 80 Jahren, die mehrfach an Seminaren der Frankfurter Sozialschule (FSS), Politische Bildung im Bistum Limburg, teilgenommen hatten. Von denjenigen, die Antworteten, machten die 61-70-Jährigen mit 42,8 % die größte Gruppe aus: „Geht man von einem (...) Renteneintrittsalter hierzulande von etwa 60 Jahren aus“, so schreibt Ratmann, haben wir es in unserem Fall mit einer

¹³¹ Beispielsweise kommt Becker 2009a anhand der Befragung der Teilnehmenden wie der Verantwortlichen zu dem Schluss, dass ein „geschlechterabhängiges Teilnahmeinteresse (...) nicht erkennbar“ ist (Becker 2009a, S.59). Für das EU-Förderprogramm JUGEND wurde für die Zeit 2000- 2006 eine Quote von 46 % Männern und 54 % Frauen festgestellt (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2007, S.9), für das Programm JUGEND IN AKTION zwischen 2007 und 2008 „in sämtlichen Aktionen außer dem Europäischen Freiwilligendienst eine leicht höhere Quote an Mädchen und Frauen, die zwischen 50,3 % und 55 % liegt“ (Heinzmann et al. 2010, S.8).

¹³² TNS Infratest 2008, S.69, Tab.1

¹³³ Böhnisch et al. 2006, S.101

¹³⁴ Kandel 1995, S.57

¹³⁵ Meyer/Eberwein 2001, S.54

Minderheit von 18,9 % berufstätigen Seminarteilnehmern zu tun, während die Ruheständler mit 67,1 % klar in der Überzahl sind.“¹³⁶

Für die politische Jugendbildung haben Schröder et al. in ihrer Evaluation „Politische Jugendbildung auf dem Prüfstand“ entsprechende Zahlen für die aus Mitteln des Programms „Politische Jugendbildung“ des Kinder- und Jugendplans des Bundes geförderten Trägern und Maßnahmen erhoben. Danach ergaben sich für das Jahr 2001 aus einer Gesamtzahl von 108.471 Teilnehmenden eine Verteilung von 45 % 14- bis 18-jährige, 34 % 19- bis 27-jährige und 21 % über 27-jährige, wobei die letzte Gruppe den sogenannten Multiplikatorinnen und Multiplikatoren (Gruppenleitungen, Teamern, Dozentinnen und Dozenten etc.) zuzuordnen ist.

Deutlich wird, dass sich in den beiden letztgenannten Befragungen die teilweise auch über das Fördersystem vordefinierte Zuordnung von politischer Jugend- und Erwachsenenbildung abbildet. So liegt es nahe, dass Jugendliche zwischen 14 und 18 Jahren „als originäre Zielgruppe der politischen Jugendbildung“¹³⁷ die größte Teilgruppe der über den KJP geförderten politischen Jugendbildung bilden, während sich die aus dem Bereich der politischen Erwachsenenbildung befragten Träger eher auf Altersgruppen konzentrieren, die jenseits der KJP-Grenze von 27 Jahren liegen.¹³⁸ Böhnisch et al. vermerken als Ergebnis des Vergleichs dieser Daten, dass das eigentlich Interessante der hohe Anteil von 34 % der jungen Erwachsenen zwischen 19 und 27 Jahren an der politischen Jugendbildung sei. Hier bilde sich ab, dass das junge Erwachsenenalter (gleich, ob man es als Verlängerung der Jugendphase darstellt oder als eigenständige Lebens- und Übergangsphase behandelt) stärker in den Fokus der politischen Erwachsenenbildung treten sollte:

„Denn wenn man davon ausgehen kann, dass ein Drittel bis die Hälfte der 18- bis 27-jährigen noch oder wieder in der Ausbildung sind bzw. schon Arbeits- und Jobwechsel hinter sich haben, dann zeigt sich hier eine strategische Sozialgruppe für Bildung und gerade auch für die politische Erwachsenenbildung“¹³⁹, denn „aus der früher geordneten Statuspassage bei erwartbarer sozialer Integrations- und erreichbarer Berufsperspektive ist ein kontingenter Bewältigungsraum geworden, in dem Entwicklungs- und Identitätsprobleme erneut freigesetzt werden“¹⁴⁰.

¹³⁶ Ratmann 2006, S. S.254

¹³⁷ Schröder et al. 2004, S.107

¹³⁸ Zwingend ist dies nicht, da beispielsweise auch aus Mitteln der Bundeszentrale für politische Bildung sowie der Landeszentralen Teilnehmende ab 16 Jahren gefördert werden können.

¹³⁹ Böhnisch et al. 2006, S.128

¹⁴⁰ A.a.O., S.129

Ob der Befund des BSW (35 % Weiterbildungsbeteiligung der 19- bis 24-jährigen) darauf schließen lässt, dass zumindest die allgemeine Weiterbildung dies bereits registriert hat, lässt sich nicht ohne weiteres schlussfolgern.¹⁴¹

3.2.1.3. Bildungs- und Migrationshintergrund

2007 konstatierten die Autoren des BSW, dass die wichtigste soziale Determinante für das Weiterbildungsverhalten der Bildungshintergrund einer Person sei¹⁴².

„In der Weiterbildungsbeteiligung schlägt sich eine generelle Bildungsorientierung der Person nieder – eine Disposition, in der das Lebenslange Lernen zum normalen Teil der beruflichen und persönlichen Entwicklung wird. Je besser die schulische Bildung, umso mehr ist diese Bildungsorientierung ausgeprägt, die sich in vielfältigen Formen des Verhaltens und der Einstellungen zum Lernen niederschlägt.“¹⁴³

Die Weiterbildungsbeteiligung von Personen mit niedrigem Schulabschluss liegt nach BSW und AES bei etwa 30 %, die von Personen mit Hochschulreife doppelt so hoch bei etwa 60 %.¹⁴⁴

Die Untersuchung der Friedrich-Ebert-Stiftung 1993 vermerkt ähnliches für die Teilnehmerschaft politischer Erwachsenenbildung, nämlich dass „eine hohe formale Schulbildung und Erfahrungen mit Weiterbildung“ dominieren.¹⁴⁵ Auch die Untersuchung von Böhnisch et al. bestätigt dies. Die 642 befragten Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben zu 43,3 % ein Studium absolviert. „19,3 % der Befragten verfügen über das Abitur, 28,1 % haben die 10. Klasse abgeschlossen. Lediglich 6,5 % der Teilnehmenden gaben an über keinen Bildungsabschluss zu verfügen“¹⁴⁶. Rudolf stellt ebenfalls fest, dass „eher die Befragten mit formal besserem Schulabschluss

¹⁴¹ Es können weder Grundgesamtheiten noch absoluten Zahlen verglichen werden: Streng genommen ist auch kein direkter Vergleich zwischen den Befunden von Schröder et al. und Böhnisch et al. möglich, da die Daten der Untersuchung von Böhnisch et al. nicht quantitativ untersetzt sind, sondern auf der prozentualen Gewichtung der Anteile einzelner Altersgruppen durch die befragten Einrichtungen beruhen. Vgl. dazu auch Kap. I.2.3. zur Frage der Grundgesamtheit.

¹⁴² TNS Infratest 2008, S.59

¹⁴³ A.a.O., S.6

¹⁴⁴ A.a.O., S.59f.

¹⁴⁵ Kandel 1995, S.57

¹⁴⁶ Böhnisch et al. 2006, S.217

zum konkreten Potenzial zählen“¹⁴⁷. Reiter/Wolf ziehen in ihrer Expertise „Maßnahmen zur politischen Bildung für Migranten und Migrantinnen“, das Resümee, dass sich auch unter den Migrantinnen und Migranten insgesamt „gebildete Personen mit ausreichenden Deutschkenntnissen, die bereits weitgehend in andere gesellschaftliche Bereiche integriert sind, am ehesten für rein bildungspolitische Bildung gewinnen“ lassen¹⁴⁸.

Etwas anders sieht das Bild für die politische Jugendbildung aus. Schröder et al. erfragten bei den Einrichtungen politischer Jugendbildung Zahlen zum Ausbildungs- bzw. Tätigkeitsstatus der Teilnehmenden. Danach bildeten die Gymnasiasten mit 24 % zwar die größte Einzelgruppe, ihr folgten aber mit HauptschülerInnen (19 %) und RealschülerInnen (16 %) eine größere Gruppe in niedrigeren und mittleren Bildungsgängen. Berufstätige Jugendliche (15 %) und Auszubildende (14 %) waren mit beinahe einem Drittel ebenfalls nicht unwesentlich vertreten. Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit Migrationshintergrund hatten mit 22 %, gemessen an ihrem Anteil von 24 % an der Gesamtbevölkerung¹⁴⁹, in der politischen Jugendbildung einen fast proportionalen Anteil¹⁵⁰. Die Evaluatoren fassen zusammen, dass es „nach übereinstimmender Auffassung [der Jugendbildungsreferenten, HB] eine Verschiebung der Adressaten auf bildungsferne oder sozial benachteiligte Jugendliche gegeben“ hat. „Die Fragebogenerhebung hat die Vermutung bestätigt, dass trotz der geringen Attraktivität, die das Feld der politischen Bildung von sich aus anfangs hat, in erheblichem Anteil so genannte bildungsferne Schichten erreicht werden.“¹⁵¹

Der Eindruck wird gestützt von der Evaluation von Becker zu den entwicklungspolitischen Bildungsangeboten der Volkshochschulen für Jugendliche. Sie stellte fest, dass neben den Gymnasiasten (29 %) und Studierenden (10 %), die beide zusammen mit 39 % häufig Teilnehmende der Maßnahmen sind, (...) RealschülerInnen (20 %), HauptschülerInnen (16 %), vor allem aber „junge Menschen in nachholenden oder weiterbildenden Bildungsgängen (13 %) zusammengenommen mit 49 % eine größere Gruppe als die Gruppe der Jugendlichen aus Gymnasien und Hochschulen bilden.“¹⁵² Der Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund

¹⁴⁷ Rudolf 2003, Bd.2, S.85

¹⁴⁸ Reiter/Wolf 2006, S.61

¹⁴⁹ Vgl. die Berechnungen auf der Basis des Mikrozensus 2008 in: DGB Bundesvorstand 2010, S.2

¹⁵⁰ Schröder et al. 2004, S.109/110

¹⁵¹ A.a.O., S.46

¹⁵² Becker 2009a, S.60

in diesen Maßnahmen kann mit mindestens 32 % als hoch bezeichnet werden¹⁵³.

In der Evaluation von Thimmel/Riß zum GEMINI-Projekt „Politik & Partizipation in der Ganztagschule“, bei dem Träger der politischen Jugendbildung mit Schulen im Ganztagsbereich kooperierten, kommen diese auf eine Verteilung von 10 % Hauptschülerinnen und -schülern, 32 % Gesamtschülern, 35 % Realschülern und 23 % Gymnasiasten bzw. Schülerinnen und Schüler einer gymnasiale Oberstufe von Gesamtschulen¹⁵⁴. Auch hier hatten 36 % der Jugendlichen einen (familiären) Migrationshintergrund.

Dagegen ergab eine Umfrage des Landesjugendrings Nordrhein-Westfalen zur „Bereitschaft junger Menschen zu demokratischem und sozialem Engagement“ bei 6.210 verbandlich organisierten Jugendlichen¹⁵⁵, dass in den nordrhein-westfälischen Jugendverbänden im Schnitt Gymnasiasten überrepräsentiert sind. 46 % der Jugendlichen „besuchen ein Gymnasium, 17 % besuchen eine Realschule und 8,5 % eine Hauptschule. Gesamtschülerinnen und Gesamtschüler machen 11,5 % der Befragten aus. Schülerinnen und Schüler von Förderschulen sind mit unter einem Prozent kaum vertreten. Jugendliche, die eine berufsbildende Schule besuchen oder sich in Ausbildung machen 6 % bzw. knapp 8 % aus“¹⁵⁶. Gleichzeitig wurde die Befragung als Stichprobe genutzt, wie hoch der Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den Angeboten der Jugendverbandsarbeit ist (es wurde nach dem Geburtsort der Eltern und nach der vorwiegend im Haushalt gesprochenen Sprache gefragt). Der ermittelte Anteil der 14- bis 18-jährigen von 15,4 % liegt zwar unter ihrem Bevölkerungsanteil in Nordrhein-Westfalen. Dennoch zeigte sich der Landesjugendring angesichts verbreiteter gegenteiliger Vermutungen „überrascht“, „dass sich ein bisher nicht bekannter großer Teil junger Menschen mit Migrationshintergrund in der Jugendverbandsarbeit organisiert“¹⁵⁷.

Alle genannten Untersuchungen zeigen, dass das häufig wiederholte Urteil, die politische Jugendbildung erreiche generell vor allem Gymnasiasten und Studierende mit vornehmlich deutschen Wurzeln, empirisch nicht hinreichend belegt ist. Sie zeigen vielmehr, dass generelle Aussagen dazu schwierig sind

¹⁵³ A.a.O., S.66

¹⁵⁴ Siehe Thimmel/Riß 2006, S.17

¹⁵⁵ Landesjugendring NRW 2010. Die Untersuchung wird in unserem Zusammenhang deswegen zitiert, weil sie sich auf die Förderung vor allem des politischen Engagements durch die Partizipation in Jugendverbänden bezog.

¹⁵⁶ Landesjugendring NRW 2010, S.17

¹⁵⁷ Martin Wonik im Vorwort zum Bericht (Landesjugendring NRW 2010, S.7).

und gerade in der politischen Jugendbildung die Pluralität der Träger und der Angebote zu sehr unterschiedlichen Einzugsbereichen und damit zu unterschiedlichen Teilnehmergruppen führt¹⁵⁸. Werden beispielsweise entwicklungspolitische Bildungsangebote in Volkshochschulen in die Maßnahmen zur Nachholung von Schulabschlüssen eingebaut, so werden entsprechend viele Teilnehmende ohne Schulabschluss gezählt. Beispielhaft für die Relevanz des Einzugsbereichs sind auch die Ergebnisse der Evaluationen zum von den Jugendverbänden organisierten Programmteil „Come in Contract“ im Projekt „P“ und dem von Volkshochschulen organisierten Projekt „Demokratieführerschein“. Obwohl der Zuschnitt beider Projekte – es ging um kommunalpolitisches Engagement, wobei ein wichtiges Programmelement der Kontakt zu Politikerinnen und Politikern war – vergleichbar war, nahmen an dem Angebot der Jugendverbände vor allem Mitglieder von Jugendorganisationen teil, die noch dazu häufig bereits an Politik interessiert waren¹⁵⁹. Am Angebot „Demokratieführerschein“, das vor allem an Schulen in der Sekundarstufe I beworben wurde, nahmen vorrangig partizipationsferne Jugendliche teil, die sich bisher noch nicht politisch oder gesellschaftlich engagiert hatten¹⁶⁰.

3.2.2. Exkurs: Zielgruppen versus Milieus

Es ist in den meisten vorhandenen empirischen Untersuchungen nach wie vor üblich, diese einzelnen Merkmale von Teilnehmerinnen und Teilnehmern (oder Adressaten) zu überhöhen und sie zur Grundlage einer Gruppeneinteilung zu machen. So werden Bevölkerungsgruppen nach Alter (Kinder, Jugendliche, Senioren oder Ältere), Geschlecht, Bildungsgrad oder ethnischem bzw. geografischem Hintergrund (Migrantinnen und Migranten, aber auch die deutsche Bevölkerung in den alten bzw. neuen Bundesländern) oder sozialer Lage (die sogenannten Benachteiligten) kategorisiert.¹⁶¹

¹⁵⁸ Zum Vergleich noch einmal Daten aus der Zwischenevaluation des EU-Förderprogramms JUGEND IN AKTION. Hier stellen die Evaluatoren fest, dass „der Anteil an Jugendlichen mit niedrigen Bildungsabschlüssen (...) gering (ist). Der überwiegende Teil der Befragten besuchte zum Zeitpunkt des Projektes die Schule (...) und hier vor allem die Klassenstufen 11-13 der gymnasialen Oberstufe, weshalb Jugendliche mit niedrigem Bildungsabschluss ebenso unterrepräsentiert sind (...), wie Teilnehmende aus bildungsschwachen Familien (...)“. Heinzmann et al. 2010, S.28

¹⁵⁹ Vgl. Wächter/Zinser 2006

¹⁶⁰ Zinser/Schübel 2009, S.7

¹⁶¹ Schon das agis-Forschungsprojekt „Arbeitnehmermilieus als Zielgruppen des Bildungsurlaubs. Angebote, Motivationen und Barrieren der Teilnahme am Bildungsurlaubsprogramm von Arbeit und Leben Niedersachsen e.V.“ übte Kritik an einer Teilnehmerforschung, die vor allem sozialstatistische Daten erhebt; vgl. Bremer 1999.

Typische merkmalsbezogene Zielgruppen sowohl in den empirischen Untersuchungen zur Erwachsenenbildung wie auch in Untersuchungen zur politischen Jugendbildung, vor allem in Programm- oder Projektevaluationen, sind `benachteiligte`, `bildungsferne` oder `politikferne` Menschen sowie `Menschen mit Migrationshintergrund`¹⁶². Entsprechende Untersuchungsfragen sind deutlich gekennzeichnet vom politischen und bildungspolitischen (auch förderpolitischen und wirtschaftlichen) Interesse an der `Inklusion` von Menschen, die seltener oder gar nicht an Maßnahmen politischer Bildung teilnehmen und die man dafür gewinnen möchte. In diesem Zusammenhang wird vorzugsweise nach dem Bildungsstatus oder der ethnischen Herkunft der Teilnehmenden gefragt.

Der politische Legitimationsdruck führt dann dazu, dass vor allem quantifizierbare Daten zu Schulabschlüssen oder der ethnischen Herkunft der Teilnehmenden bevorzugt werden, die leicht erfassbar und rezipierbar sind. Damit scheint dann bewiesen, dass die jeweiligen Maßnahmen und Programme ihre Zielgruppe, deren Hauptmerkmal beispielsweise ein Bildungsabschluss oder ein Herkunftsland ist, auch erreicht haben. Umgekehrt wird geschlossen, dass diejenigen Maßnahmen, die `nur` Gymnasiasten oder Gewerkschaftsmitglieder als Teilnehmende aufweisen konnten, offensichtlich die sozial- und bildungspolitische Messlatte verfehlten.

Hier soll keinesfalls in Frage gestellt werden, dass es bildungspolitische Defizite hinsichtlich der Einbeziehung möglichst aller Bevölkerungsteile für die außerschulische politische Bildung gibt¹⁶³. Die punktuelle quantitative Abfrage bestimmter Merkmale der Teilnehmerschaft sagt jedoch noch nichts darüber aus, wie groß (quantitativ sowie qualitativ) die Defizite tatsächlich sind. Schon die Definition der Indikatoren – bekanntlich ja sogar die des Migrationshintergrunds, auch in Sachen Schulabschluss gibt es erhebliche Ungenauigkeiten¹⁶⁴ – fällt jeweils unterschiedlich aus. Vor allem aber bietet kaum eine Untersuchung ein für einen wissenschaftlich begründeten Diskurs

¹⁶² Zur (empirischen) Kritik an der Übergeneralisierung einzelner Merkmale zu einem Bild von `den` Migranten vgl. Wippermann et al. 2007 und Reinders 2009.

¹⁶³ Für die Weiterbildung lässt sich dies fundiert sagen (vgl. Tippelt et al. 2008 sowie Bremer 2008), mehr noch: „Erwachsenenbildung kompensiert also nicht Bildungsungleichheit, die sich zuvor eingestellt hat, sondern verstärkt diese Effekte.“ (Bremer/Kleemann-Göring 2010a, S.6)

¹⁶⁴ So entspricht beispielsweise die Klassifizierung der Schulformen in der Volkshochschulstatistik nicht mehr der Vielfalt der tatsächlichen Schulformen in allen Bundesländern, weshalb eine erstaunlich hohe Zahl an Teilnehmenden dann unter „sonstige Schulformen“ fällt und den üblichen Bildungsniveaus gar nicht mehr zuzuordnen ist.

zufriedenstellendes Spektrum möglicher Differenzierungen von Kategorien wie `Benachteiligung`, `Bildungsferne`¹⁶⁵ oder `Politikferne`. Bremer kritisiert:

„Ganz selbstverständlich wird von „Bildungsarbeit mit Älteren“ oder „Bildungsarbeit mit MigrantInnen“ gesprochen – als hätte es die (berechtigte!) Kritik an dieser Art der Zielgruppenkonstruktion nie gegeben. Dabei dürften ältere LehrerInnen und ältere PostbeamtInnen kaum mehr als ihr Alter und türkische FabrikarbeiterInnen und persische Arztsöhne/-töchter kaum mehr als die Migrationserfahrung gemein haben – dafür aber umso mehr, was sie im Alltagsleben wie in Bezug auf ihre Bildungsdispositionen trennt.“¹⁶⁶

Wer beispielsweise in den diversen Untersuchungen und Statistiken als benachteiligt gilt, ist nicht nur unterschiedlich, sondern bietet auch Anlass zur Reflexion, ob derartige Einteilungen nicht auch zu Stigmatisierung und Ausgrenzung führen bzw., wie Bremer es problematisiert, wie der Zusammenhang von Fremdausschließung und Selbstausschließung zu bewerten ist¹⁶⁷. Eine Kritik an der Einteilung von Zielgruppen ist daher nicht nur aus wissenschaftlicher, sondern vor allem auch aus pädagogischer Sicht angebracht. Chehata et al., die das Modellprogramm „Vielfalt on Tour“ evaluierten, verweisen nachdrücklich darauf, dass „im Selbstverständnis der Praxis und Fachdebatte in der Jugendarbeit (...) aus gutem Grund abgelehnt [wird], Jugendliche mit Migrationshintergrund zu ‚zählen‘, da es sich aus der Lebenswelt der Jugendlichen nicht um eine feststehende, relevante Kategorie handelt, sondern die ‚betroffenen‘ Jugendlichen selbst entscheiden, ob und bei welchen Gelegenheiten sie sich als zu dieser Kategorie zugehörig entscheiden.“¹⁶⁸ Wissenschaftliche wie pädagogische Kritik an der verkürzten Gleichsetzung von Migrationshintergrund und Benachteiligung und an der mangelnden Differenzierung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund übt auch die Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums „Pluralität ist Normalität für Kinder und Jugendliche. Vernachlässigte Aspekte und problematische Verkürzungen im Integrationsdiskurs“ vom April 2008:

„Beobachtbar ist auch eine ‚Kulturalisierung‘ durch die Art und Weise, wie Forschung betrieben wird. In qualitativen und quantitativen Forschungsdesigns fehlt eine adäquate Operationalisierung (Messung und Abbildung), um kulturelle Unterschiede aufspüren zu können – gleichwohl

¹⁶⁵ Vgl. zur Begriffserläuterung Bremer/Kleemann-Göring 2010a, S.8-12

¹⁶⁶ Bremer 2010, S.04-2

¹⁶⁷ Bremer 2008

¹⁶⁸ Chehata et al. 2009, S.99

wird in der Interpretation der Befunde auf kulturelle Unterschiede Bezug genommen.“¹⁶⁹

Vor allem aber kann die Frage, ob und wie unterschiedliche Bevölkerungssteile grundsätzlich durch politische Bildung erreichbar sind oder nicht, auf dieser empirischen Grundlage nicht entschieden werden¹⁷⁰.

Auch die Hoffnung, das ggf. die Rückmeldungen von Einrichtungen, welche Zielgruppen sie als „schwer erreichbar“ einstufen und „gern in größerem Umfang erreichen würden als bisher“¹⁷¹, eine weitere Möglichkeit von Rückschlüssen bieten, bestätigt sich nicht. Ahlheim/Heger erhielten von den Einrichtungen politischer Erwachsenenbildung in Nordrhein-Westfalen zu dieser Frage ein Ranking, das Jugendliche und junge Erwachsene an die Spitze stellt, gefolgt von „Arbeitslosen, sozial Schwachen, Bildungsfernen“, die von 16 % der befragten Einrichtungen genannt wurden, sowie „Migrantinnen und Migranten“, die 11 % der Befragten nannten. Diese Einschätzung hing jedoch erheblich von der Art der Einrichtung ab. Während vor allem die Volkshochschulen beklagen, dass sie Jugendliche schwer erreichen¹⁷², sind gerade sie es, die besonders häufig Migrantinnen und Migranten zu ihren Teilnehmerkreisen zählen. Dass die Daten aus der Weiterbildungsforschung nicht einfach übertragbar sind, deutet der Befund an, dass immerhin 10 % der von Ahlheim/Heger befragten Einrichtungen politischer Bildung gern mehr „Personen mittleren Alters“ „zwischen 25 und 50 Jahren“ ansprechen würden, „wobei die gemeinte Gruppe bisweilen noch genauer eingegrenzt wird: z.B. „Männer zwischen 25 und 55 Jahren“ oder auch „berufstätige Männer im mittleren Alter“, also genau die Zielgruppe, die in der beruflich qualifizierenden Weiterbildung reichlich vertreten ist“¹⁷³.

Einzelfeststellungen wie diese geben eher ein Bild von den unterschiedlichen Profilen, Angeboten und Adressatenkreisen der Einrichtungen, als dass sie etwas darüber aussagen, ob und wie generell bestimmte Zielgruppen erreicht werden. Zumal „die althergebrachte Segmentierung nach soziodemografischen Merkmalen oder sozialen Schichten (...) bei Weitem

¹⁶⁹ Bundesjugendkuratorium 2008, S.4

¹⁷⁰ Ausgerechnet Rudolf, der ja gerade das Potenzial der für die politische Bildung erreichbaren Bevölkerung untersuchen wollte, verfällt dem falschen Schluss, dass, wer sich nicht für Politik interessiert, auch für politischer Bildung unerreichbar bliebe: „Warum sich jemand nicht für die abgefragten Angebote politischer Bildung interessiert (zum Beispiel für Themenfelder) oder ihre Nutzung als wenig wahrscheinlich einordnet oder gar unentschieden ist, kann aus den Untersuchungen zum Bericht nicht abgeleitet werden. Es kann einfach Desinteresse an gesellschaftlichen Themen sein. Diese Personen dürften für politische Bildungsarbeit unerreichbar sein.“ (Rudolf 2002, S.221)

¹⁷¹ Ahlheim/Heger 2006, S.51

¹⁷² Vgl. auch Jelich 2001

¹⁷³ Ahlheim/Heger 2006, S.52

nicht mehr aus[reicht], um seine „Kunden“ kennenzulernen. (...) Formale Gemeinsamkeiten, eine vergleichbare soziale Lage kann mit ganz unterschiedlichen Lebensstilen und Wertorientierungen verbunden sein. Angebotspräferenzen werden von Lebenszielen, Lebensstilen und ästhetischen Präferenzen deutlich mehr bestimmt als von der Sozio-Demografie.“¹⁷⁴ Denn „es kommt nicht darauf an, eine Gruppe anhand äußerer Merkmale und Kategorien zu beschreiben, sondern sie als handelnde Gruppe zu begreifen. Die Frage ist also: Werden die äußeren ‚objektiven‘ Merkmale handlungsrelevant?“¹⁷⁵

Als Alternativmodell¹⁷⁶ werden vor allem in der Forschung zur Erwachsenenbildung sowie in der Jugendforschung deswegen seit längerem Adressaten- und Teilnehmerkreise auf der Grundlage milieuspezifischer Befunde differenziert. Dabei spielen dann Items wie Geschlecht, Alter, Bildungsgrad und Herkunft zwar eine Rolle, diese sind aber nicht allein ausschlaggebend, sondern nur im Zusammenhang mit anderen Faktoren aussagekräftig¹⁷⁷. Die wohl prominentesten Vertreter des Sozialmilieu-Ansatzes nach dem SINUS-Modell in der Weiterbildung sind Barz/Tippelt. Bremer bezieht sich auf das Milieumodell des Forschungsinstituts SIGMA und vor allem auf Pierre Bourdieus Habitusstheorie¹⁷⁸ und definiert Milieus folgendermaßen:

„Milieus sind Gruppen von Menschen mit ähnlicher Lebensführung und Alltagspraxis, d.h., sie haben aufgrund eines ähnlichen Habitus ähnliche Vorlieben und Haltungen zu Arbeit und Bildung, zu Familie und FreundInnen, zur Freizeit und auch zu gesellschaftlicher Partizipation. Ein soziales Milieu repräsentiert also zugleich einen bestimmten Habustypus und damit verbunden einen bestimmten Zugang zu und Umgang mit Bildung und Lernen.“¹⁷⁹

Barz/Tippelt¹⁸⁰ unterscheiden für die Kategorisierung des Weiterbildungsverhaltens neben soziodemografischen Merkmalen (Bildungsabschluss, Arbeitsverhältnis, Einkommen) vor allem Einstellungen und Interessen zu Bildung und Weiterbildung, typische

¹⁷⁴ Calmbach 2007, S.12

¹⁷⁵ Bremer 2010, S.04-3

¹⁷⁶ Vgl. zur Unterscheidung von Zielgruppenkategorien und Milieuansatz Bremer 2010

¹⁷⁷ Beispielsweise wird dann „mit Blick auf die vorliegenden Statistiken (...) deutlich, dass das Lebensalter zwar einen wichtigen Einfluss auf die Weiterbildungsbeteiligung hat, dieser jedoch stets im Zusammenhang mit anderen Faktoren zu sehen ist.“ Friebe 2007, S.4

¹⁷⁸ Vgl. Tippelt et al. 2003, Barz/Tippelt 2004, Tippelt et al. 2009, Bremer 2001, Bremer 2005, Bremer 2007a, Bremer 2010

¹⁷⁹ Bremer 2010, S.04-6

¹⁸⁰ Vgl. Barz/Tippelt 2004

Weiterbildungsinteressen, typische Weiterbildungsbarrieren, typische Ansprüche an Methode und Ambiente:

„Dass sich hinsichtlich des Teilnahmeverhaltens allgemein, aber auch hinsichtlich der Affinität zu bestimmten Anbietern deutliche milieuspezifische Differenzierungen ergeben, kann mit Befunden zur beruflichen wie zur allgemeinen Weiterbildung aufgezeigt werden. (...) Unterschiede in motivationalen und einstellungsbezogenen Merkmalen als zentrale Determinanten des Weiterbildungsverhaltens werden insbesondere bei den Bildungsorientierungen und den Weiterbildungsbarrieren in den verschiedenen sozialen Milieus deutlich.“¹⁸¹

Bisher wurde der Milieuansatz noch nicht im Bereich politischer Jugendbildung angewendet¹⁸². Die bisher einzigen größeren Untersuchungen, die entsprechende Milieukategorien speziell an Teilnehmende politischer Erwachsenenbildung angelegt haben, sind die Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung von 1993¹⁸³ sowie die Untersuchung von Bremer 1999¹⁸⁴. Nach der Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung sind in ihren Maßnahmen das „traditionslose Arbeitermilieu und das alternative Milieu (...) signifikant überrepräsentiert mit Blick auf ihren Bevölkerungsanteil insgesamt“¹⁸⁵. Diese Aussage ist vierzehn Jahre später wahrscheinlich nicht mehr repräsentativ und auch nicht hilfreich, wenn man bedenkt, dass es zahlreiche Hinweise auf eine Weiterentwicklung der Teilnehmerschaft in der Erwachsenenbildung und auf eine abnehmende Milieubindung der Teilnehmerschaft gibt¹⁸⁶, dass inzwischen allgemein eine fortschreitende Differenzierung der Milieus beschrieben wird und die gebräuchlichen Milieukategorien immer wieder geändert wurden¹⁸⁷.

¹⁸¹ Tippelt/Barz 2010, S.10

¹⁸² Einen Aufschlag machte die erwähnte Studie von BDKJ und MISEREOR Calmbach 2007. Allerdings betonen die Autoren: „Bei Jugendlichen können wir nicht von ‚Milieus‘ im eigentlichen, engen Sinn sprechen denn die Entwicklung und Ausformung der soziokulturellen (Kern) Identität ist in diesem Alter noch nicht abgeschlossen.“ (Calmbach 2007, S.12)

¹⁸³ Friedrich-Ebert-Stiftung 1993

¹⁸⁴ Bremer 1999

¹⁸⁵ Kandel 1995, S.57

¹⁸⁶ Vgl. Schrader 2003, der das Fallbeispiel Arbeit und Leben skizziert: „Betont werden jene Anforderungen, die sich für einen korporativen Anbieter aus der Tatsache ergeben, dass die Bindung der Klientel an die Einrichtungen und die sie tragenden Organisationen nachlässt (...). Diese Bindungen können heute nicht mehr vorausgesetzt, sondern müssen hergestellt werden. Damit wird Bindung weniger eine Frage des Bekenntnisses und mehr eine der Verrechnung wechselseitiger Leistungen.“ (Schrader 2003, S.105) Vgl. dazu auch Böhnisch et al. 2006, S.23 sowie Bremer 1999.

¹⁸⁷ So beschrieb die gleichnamige, von der Friedrich-Ebert-Stiftung in Auftrag gegebene, Studie „Politische Milieus in Deutschland“ und differenzierte „politische Typen“ nach ihren Wertvorstellungen und Einstellungen. Einer davon war als „abgehangenes Prekariat“ benannt, eine Bezeichnung, die sofort Einzug in den öffentlichen Diskurs hielt (Vgl. Neugebauer 2007)

3.2.3. Biografische Passung

Die gesellschaftliche Entwicklung, die mit in den Milieuansätzen abgebildet werden soll, hat zur Folge, dass sich Motivlagen und Interessen der Teilnehmenden politischer Bildung ausdifferenzieren und tendenziell 'unberechenbarer' werden:

„Mit der Pluralisierung der sozialen Milieus, sind die Wege zu den AdressatInnen der politischen Bildung länger geworden. Indem die Milieuanbindung an traditionelle Milieus nicht mehr gegeben ist, sind auch Teilnehmergruppen weniger bzw. schwieriger erreichbar und müssen stärker in ihrer Individualität oder einer speziellen Gruppenzugehörigkeit angesprochen werden.“¹⁸⁸

Vor allem Jugendliche lassen sich nicht so einfach zuordnen. Deren Milieuorientierung ist in einer Lebensphase, die von der Suche nach Identität, der Entdeckung neuer sozialer Umfelder, von Bildung und Entwicklung geprägt ist, noch wenig festgelegt.

„Diese muss nicht identisch sein mit der Milieuidentität ihrer Eltern. (...) Auch lassen sich keine eindeutigen Differenzmuster erkennen: Kinder von postmateriellen Eltern können Tendenzen zum modernen Performer, zur bürgerlichen Mitte, aber ebenso zum Hedonismus haben.“¹⁸⁹

Die Bereitschaft, Angebote (politischer) Bildung zur Kenntnis zu nehmen, sich anregen zu lassen von (politischen) Themen oder Fragestellungen oder auch von der Aussicht auf Geselligkeit und Spaß, an den Angeboten teilzunehmen¹⁹⁰, ist abhängig vom persönlichen Lebens- und Sozialisationshintergrund einer Person, aber auch von ihrer aktuellen Lebenssituation, die sie unterschiedlich empfänglich macht für die mit der Maßnahme einhergehenden Erfahrungs- und Lernmöglichkeiten. Was früher vor allem für Kinder und Jugendliche zutraf, nämlich dass sie in ihren jeweiligen Entwicklungsphasen vor bestimmte Anforderungen, „Bewältigungsaufgaben“, gestellt sind, die es zu lösen gilt, trifft als biografische Herausforderungen und Risiken immer häufiger auch für

¹⁸⁸ Böhnisch et al. 2006, S.111

¹⁸⁹ Calmbach 2007, S.8

¹⁹⁰ Auch die 'Wirkungen' politischer Bildungsmaßnahmen können in Abhängigkeit von diesem Konstrukt bewertet werden: „Diese Passung hat in Kombination mit den Rahmenbedingungen und Inhalten eines Projektes auch deutlichen Einfluss auf dessen Nachhaltigkeit“. (Wächter/Zinser 2006, S.75)

Erwachsene zu. Auch „für sie heißt es, sich an neue Gegebenheiten anzupassen, sich neu zu orientieren und ihre Identität ständig zu stabilisieren.“¹⁹¹

Aus diesem Grund schlagen einige Forscherinnen und Forscher vor, die Milieumodelle durch die erkenntnisleitende Kategorie der `biografischen Passung´ zu ergänzen oder zu ersetzen¹⁹². Sie ist vor allem im Diskurs zum freiwilligen Engagement geläufig¹⁹³:

„Die Beweggründe der Jugendlichen für gesellschaftliches Engagement zu einem bestimmten Zeitpunkt in einem spezifischen Projekt sind verbunden mit einer Erfahrung von Zugewinn, die jede Person anders erlebt und die eingebunden ist in eine so genannte `biografische Passung´.“¹⁹⁴

Böhnisch et al. gehen noch weiter: „Die Motivation der *AdressatInnen*, an Veranstaltungen der politischen Bildung teilzunehmen, ist nicht mehr an die Zugehörigkeit zu verschiedenen (traditionellen) Milieus gebunden (die Teilnehmenden werden immer weniger über die – zudem erodierenden – Milieus gewonnen), sondern ist von der jeweiligen biografischen Passung abhängig.“¹⁹⁵

Dann ist vor allem relevant, welcher individuelle Bewältigungsdruck, in den Menschen auf Grund gesellschaftlicher – und auch politischer – Veränderungsprozesse geraten, gerade besteht, wobei dieser wiederum abhängig sein kann von der jeweiligen soziodemografischen Lage. Eine positive Teilnahmedisposition ist damit jedoch abhängig von einer Fülle von Faktoren¹⁹⁶, was die Situation für die Träger und Verantwortlichen einerseits verkompliziert, andererseits vom `Zahlenfetischismus´ entlasten kann:

¹⁹¹ Böhnisch et al. 2006, S.107. Hier müssen neben typischen Übergangssituationen, wie dem Übergang aus der Familienphase oder aus dem Erwerbsleben in das Rentenalter, weitere Differenzierungen vorgenommen werden. Mehr noch: „Die Diskrepanz zwischen überkommener Erwachsenenrolle und heute irritiertem Erwachsenensein lässt das Erwachsenenalter als biographischen Bewältigungskontext hervortreten“ (S.130)

¹⁹² Eine Schlussfolgerung für die Forschung müsste dann auch sein, dass sich deren Aufmerksamkeit noch deutlicher auf eine Differenzierung von Altersgruppen richtet, und dass die bisherige Aufteilung in „Jugendbildung“ und „Erwachsenenbildung“ nicht hinreichend ist. Vgl. zur schwieriger werdenden Abgrenzung von „Jugendlichen“ und „Erwachsenen“ Böhnisch et al. 2006, Kap. 7.6. „Entstrukturierung der Lebensalter“, S.128-133

¹⁹³ Vgl. Munsch 2003

¹⁹⁴ Wächter/Zinser 2006, S.75

¹⁹⁵ Böhnisch et al. 2006, S.23

¹⁹⁶ Einen Überblick über ausgewählte Modelle zur Erklärung und Prognose von Weiterbildungsverhalten bringt Reich-Claassen 2010, S.39-52. Allerdings wurden und werden bisher „aufgrund der Komplexität der Modelle sowie der mangelnden Konkretisierung und Operationalisierung zentraler Konstrukte (...) nur einzelne empirisch geprüft.“ (a.a.O., S.52)

„Motiv, Anlass und Gelegenheit zum politischen Engagement wie auch zur Teilnahme an politischer Bildung müssen in einer günstigen Weise zusammentreffen. Von den BildnerInnen kann dieses Zusammentreffen zwar nicht herbeigeführt werden, aber das Wissen um diesen Zusammenhang ist wichtig, um bei der Planung und Durchführung von Angeboten biografische Passungen aufzuspüren und unterstützen zu können.“¹⁹⁷

Eberwein/Quante-Brandt schlagen in ihrer Untersuchung zum Zwei-Jahres-Kurs „Sozialwissenschaftliche Grundbildung“ der Akademie für Arbeit und Politik Bremen in Anlehnung an Siebert vier Typen von Teilnehmermotivationen vor, die allerdings nie in `Reinform´ vorkommen, sondern in komplexer Weise zusammenspielen:

- „Teilnahme als Umbruchsituation
- Teilnahme als Sozialkontakt
- Teilnahme als Kompensation nicht erfüllter Bildungserwartungen
- Teilnahme als Kompetenzerweiterung.“¹⁹⁸

Um entsprechende Motivationslagen und die Mechanismen biografischer `Passfähigkeit´ beschreiben und analysieren zu können, bedarf es allerdings weitergehender qualitativer Forschungen:

„Die eigene biografische Passung ist dem Einzelnen in der Regel nicht sofort, d.h. häufig erst im Rückblick auf Lebensabschnitte präsent. Sie erschließt sich in der Forschung durch biografisch-narrative Einzelinterviews mit entsprechend tiefgehender Auswertung.“¹⁹⁹

Dass Wissen allein nicht ausreicht, um pädagogische oder strategische Entscheidungen umzusetzen, wurde schon oben (siehe Kap. 3.1.2.4.) mit Bremer gezeigt: Weder milieutheoretisches Wissen noch ein Wissen um den Zusammenhang von der Gestaltung und Kommunikation des Angebots und einer `biografischen Passung´ allein werden den Habitus der Institution, Organisation oder Einrichtung sowie der handelnden Akteure auf der Seite politischer Bildung neutralisieren. So fordert Bremer, „die eigene pädagogische Praxis vor diesem Hintergrund zu reflektieren. *Milieubezogene pädagogische Reflexivität*, d.h., ein Sich-Selbst-in-Beziehung-Setzen zu den Lernenden, die Reflexion des eigenen Habitus, muss als Teil pädagogischer

¹⁹⁷ Böhnisch et al. 2006, S.107

¹⁹⁸ Siehe Eberwein/Quante-Brandt 1998, S.58

¹⁹⁹ Wächter/Zinser 2006, S.75

Professionalität begriffen werden²⁰⁰. Man müsse „ein Sensorium und eine Diagnostik (...) entwickeln, um etwa Lernmotive und Stile, Widerständigkeiten, Kompetenzen, Dispositionen als praktischen Ausdruck sozial verschlüsselter Ungleichheitsmuster zu dechiffrieren und daraus Handlungsformen zu entwickeln“²⁰¹.

Dafür aber bedarf es mehr qualitativer, rekonstruierender Sozialforschung, die einerseits die Milieuorientierung der `Anbieter´ und die der (potenziellen) `Abnehmer´ ins Verhältnis setzt und andererseits Instrumentarien der Diagnostik und pädagogischen Umsetzung entwickeln hilft.

3.2.4. Die spezielle Disposition: Politikinteresse als notwendige Voraussetzung?

Häufig wird darauf verwiesen, dass Teilnehmerinnen und Teilnehmer politischer Bildung ein überdurchschnittliches Interesse an Politik haben. Sicherlich ist ein Interesse an Politik eine gute Voraussetzung für politische Bildung. Die Frage ist, ob es auch eine notwendige Voraussetzung ist.

Ahlheim/Heger führten im Rahmen ihrer Untersuchung „Wirklichkeit und Wirkung politischer Erwachsenenbildung“ Interviews mit Menschen, die als besonders aktiv galten und für die politische Bildung so etwas wie eine `alltägliche Selbstverständlichkeit´ ist und zur eigenen Sozialkultur gehört:

„In den Interviews begegnen uns (...) Biographien, in denen politische Bildung ein ganz selbstverständlicher Teil des politischen Interesses ist, dieses Interesse gewissermaßen stabilisiert, differenziert, vorantreibt.“²⁰² (...) „Fast alle Interviewpartnerinnen und -partner haben schon einmal an einer Demonstration, einer politischen Versammlung und an einer Unterschriftensammlung teilgenommen.“²⁰³

Böhnisch et al. erhielten ein vergleichbares Bild durch ihre Teilnehmerbefragung. Hier waren es insgesamt 70 % der Befragten, die mindestens schon zum zweiten Mal an einer Maßnahme teilnahmen:

²⁰⁰ Bremer 2007b, S.7

²⁰¹ Bremer 2007a, S.284

²⁰² Ahlheim/Heger 2006, S.189. Die Interviewpartner waren Teilnehmerinnen und Teilnehmer, „die schon häufiger an Veranstaltungen (einer) Einrichtung teilgenommen oder (...) aus einer Veranstaltung besonders viel „mitgenommen“ haben.“ A.a.O., S.179

²⁰³ A.a.O., S.188

„29,4 % der Befragten nahmen erstmals an einer Maßnahme der politischen Bildung teil. 35,9 % geben an, ein bis zwei Veranstaltungen pro Jahr zu besuchen, 14,5 % drei bis vier Veranstaltungen. Immerhin 20,2 % der Befragten nutzen Angebote der politischen Bildung mehr als vier Mal im Jahr.“²⁰⁴

Die Untersuchung von Schlevogt bietet ein ähnliches Bild von der Teilnehmerschaft der Bildungsurlaubsseminare des DGB-Bildungswerks in Hessen. Wer schon aktiv ist, nimmt auch häufiger die Angebote politischer Bildung wahr. Hier sind 56 % der RespondentInnen „StammkundInnen“, d.h. dass sie schon einen oder mehrere Bildungsurlaube beim DGB-Bildungswerk Hessen e.V. besucht haben, bei den Gewerkschaftsmitgliedern sind es sogar 64 %. 24 % der „ErsteilnehmerInnen“ haben schon einen Bildungsurlaub bei einem anderen Bildungsträger besucht. Nur 20 % der RespondentInnen haben vorher noch nie an einem Bildungsurlaub teilgenommen.²⁰⁵ Die Teilnehmergruppe der „StammkundInnen“ ist mit 72 % viel häufiger gewerkschaftlich organisiert als die Gruppe derjenigen, die das erste Mal an einem Seminar des DGB-Bildungswerks Hessen e.V. teilnahmen. Eine besondere „Stammkundschaft“ registrierte auch Ratmann in seiner Untersuchung. Von den befragten 173 Personen mit „mehreren Seminarkontakten“ hatten 90,8 % zwischen 4 und 17 Mal an einem Seminar der FSS teilgenommen.²⁰⁶

Ahlheim/Heger schließen aus solchen Ergebnissen: „Politisches Interesse, Handeln und Engagement und der Besuch von Veranstaltungen der politischen Erwachsenenbildung gehören ganz offensichtlich eng zusammen.“²⁰⁷

Die Beobachtung, dass viele der vor allem regelmäßigen Teilnehmerinnen und Teilnehmer politischer Bildung ein hohes Maß Politikinteresse haben, politisch engagiert sind oder als Multiplikatoren wirken²⁰⁸, lässt aber nicht den Umkehrschluss zu, dass politisches Interesse Voraussetzung für das Interesse an politischer Bildung ist.²⁰⁹ Genauso gut könnte es ein Hinweis

²⁰⁴ Böhnisch et al. 2006, S.216

²⁰⁵ Vgl. Schlevogt 2006, S.59ff.

²⁰⁶ Siehe Ratmann 2006, S.253. Darüber hinaus, dass sich der jeweilige Untersuchungsfokus von Ahlheim/Heger und Ratmann eigens auf besonders aktive Teilnehmerinnen und Teilnehmer richtete, ist für all diese Befragungen nicht auszuschließen, dass sich die „Stammkunden“ der Einrichtungen und Organisationen besonders bereitwillig an den Befragungen beteiligten.

²⁰⁷ Ahlheim/Heger 2006, S.188

²⁰⁸ Vgl. A.a.O., S.54f.

²⁰⁹ Zwar hat sich „das politische Interesse (...) in der sozialwissenschaftlichen Forschung als einer der wesentlichen Prädiktoren für politische Partizipation erwiesen (statt vieler: Gaiser/de Rijke, 2006: 260)“ (Wächter/Zinser 2006, S.23), daraus lässt sich jedoch nicht

sein, dass Maßnahmen politischer Bildung dazu anregen, (mehr) politisches Interesse zu entwickeln, (mehr) politische Fragen zu stellen und dann auch mehr politische Bildungsangebote zu nutzen oder sogar das eigene Interesse als `Brückenpersonen´ zu multiplizieren²¹⁰. Wer jedenfalls linear vom schlechten Ansehen der Politik über die Einstellung von Teilnehmenden und Adressaten zur Politik auf deren (mangelndes) Interesse an politischer Bildung schließt, verkürzt nicht nur komplexe Beziehungen zwischen Erfahrung, Einstellung und Handeln, sondern läuft ganz praktisch Gefahr, die Chance zu verpassen, neue Teilnehmerkreise zu erschließen:

„Die gängigste Formel ist (...) die Annahme, ursächlich sei eine Krise des politischen Systems, einhergehend mit einer Politikverdrossenheit der Bürger/innen und ihrem daraus resultierenden wachsenden Desinteresse. Diese Formel steht und fällt nicht nur mit der Definition von Politik, sondern auch mit der Definition des Gegenstandes politischer Erwachsenenbildung. Bürger/innen, die nicht zur Wahl gehen, müssen nicht notwendigerweise politisch desinteressiert sein, oft ganz im Gegenteil. Und eine Unzufriedenheit mit dem politischen System bedingt ja nur dann ein Desinteresse an politischer Erwachsenenbildung, wenn sich diese hauptsächlich oder ausschließlich auf eben das politische System richtet. Andere auch selbstkritischere Erklärungsversuche nehmen das Angebot politischer Erwachsenenbildung in den Blick; die politischen Themen seien ausgewandert und nun in anderen Kontexten (Gesundheits-, Umwelt-, Familienbildung) aufzufinden oder, allerdings ganz selten (wie etwa bei Siebert 1987) formuliert: Die Angebote der politischen Erwachsenenbildung entsprechen nicht den Interessen der Menschen, erfüllen nicht das gewünschte „prodesse et delectare“ (Siebert 2004, S.255). Nun können alle Interpretationen richtig sein oder auch falsch; es fehlt an ausreichend

umstandslos darauf schließen, dass dies auch für das Interesse an politischer Bildung gilt. Dennoch ziehen Eberwein/Quante-Brandt in der Untersuchung zum Zwei-Jahres-Kurs „Sozialwissenschaftliche Grundbildung“ der Akademie für Arbeit und Politik Bremen diesen Umkehrschluss. Für den Kurs, der vergleichsweise aufwendig für die Teilnehmenden war, zählten die Evaluatoren circa 15 % Teilnehmende, die sie auf der Grundlage einer Teilnehmertypisierung „politisch Abstinente“ nennen. Die Evaluatoren schließen in einem Zirkelschluss aus der Teilnahme auf die Motive: „Dies bedeutet nicht, dass dieser Personenkreis politisch uninteressiert oder gar unpolitisch ist. Dagegen spricht schon die Teilnahme am Akademie-Kurs als Veranstaltung der politischen Weiterbildung.“ (Eberwein/Quante-Brandt 1998, S.45)

²¹⁰ Im Kapitel 4.2.4. „Wecken des Interesses an Politik und an politischer Bildung“ wird genau dies deutlich werden, dass nämlich vor allem bei Jugendlichen gezeigt werden kann, dass es im Gegenteil häufig die politische Bildung ist, die erst eine Vorstellung von Politik und ein gesteigertes Interesse an dann als politisch erkannten Fragen sowie an weiteren Angeboten politischer Bildung weckt.

verlässlichen und gültigen empirischen Analysen, es wird sehr viel gemutmaßt.“²¹¹

Anschließend an die Aussagen zu Zielgruppen bzw. Milieus (Kap. 3.2.2.) kann mit Nuissl gesagt werden, dass aus der Sicht empirischer Forschung zurzeit keine belastbare Aussage getroffen werden kann, welche Zielgruppen politische Bildung `grundsätzlich` mehr oder weniger erreicht und erreichen kann. Dieser Befund bedeutet aber weder, dass die politische Bildung alle Bevölkerungsgruppen `ausreichend` (z.B. numerisch oder proportional) erreicht, noch, dass es *keine* bestimmten Dispositionen gibt, die Menschen potenziell `erreichbarer` für politische Bildung machen. Auf Letzteres lässt sich bereits aus der Tatsache schließen, dass ausreichende Sprach- und Lesekenntnisse oder Kenntnisse der einschlägigen Informationswege bereits zwei triviale, aber wichtige Voraussetzungen sind, damit Adressaten eine Teilnahme an Angeboten überhaupt in Erwägung ziehen können. Weitere (vermutete) Voraussetzungen oder Dispositionen für die Teilnahme an politischer Bildung wie Bildungsniveau, das Interesse an Politik, bestimmte thematische Interessen oder methodische und kommunikative Vorlieben aber sind bisher empirisch nicht hinreichend abgesichert.²¹²

Die wenigen Aussagen zu Dispositionen speziell für eine Teilnahme von Erwachsenen an politischer Bildung jedenfalls geben nicht mehr als Hinweise, in welche Richtung ein künftiges Frageinteresse gehen könnte. Ciupke/Reichling²¹³, auch mangels weiterer Untersuchungen zu den Teilnehmerinnen und Teilnehmern politischer Bildung nach wie vor häufig zitiert, stellten bereits vor zwölf Jahren fest, dass „tatsächliche und vermeintliche Gewissheiten über die Interessierten – gewonnen z.B. aus globalen Annahmen über Herkunft und Milieu, soziale Lage, Bewegungszugehörigkeit und ähnliche Parameter – (...) den Blick auf wirkliche Differenzierungen der Teilnehmenden verstellt“²¹⁴ habe. Ihre

²¹¹ Nuissl 2007, S.72. Im Übrigen ist das Zusammenspiel von Politik und politischer Bildung weitaus komplizierter, worauf Lösch 2010 in ihrem Aufsatz „Ausschluss und ‚Eroberung‘ von Politik und Bildung“ hinweist: „Wenn wir im weiteren Kontext von Demokratie und Partizipation sprechen, gilt es dementsprechend zu unterscheiden, ob es um selbstbestimmte Aneignung von Politik durch Partizipation geht, oder ob es sich um Übertragung demokratischer und sozialer Verantwortungsübernahme auf die Individuen handelt, die ausgleichen sollen, was auf kollektiver Ebene des sozialen und demokratischen Gemeinwesens beschnitten wird. Letzteres führt meines Erachtens zu einer weiteren Überforderung der Subjekte, die mittlerweile nahezu in allen Bereichen ihres Lebens aufgrund neoliberaler Subjektivierungsweisen mit Eigenverantwortung und Selbstdisziplinierung/-management konfrontiert sind.“ (Lösch 2010, S.81)

²¹² Zu den Hinderungsgründen, aus denen Rückschlüsse für weitere begünstigende Bedingungen gezogen werden können, siehe Kap. 3.3.

²¹³ Ciupke/Reichling 1999

²¹⁴ A.a.O., S.265

Diagnose, dass die Datenlage diesbezüglich „in vielerlei Hinsicht unzureichend“²¹⁵ sei, muss heute wiederholt werden.

3.2.5. Exkurs: Zielgruppenmarketing

Vor allem diejenigen Vertreter in der Weiterbildungsforschung, die eine differenzierte Analyse und Beschreibung möglicher Adressatengruppen, zum Beispiel anhand von Modellen von Sozialmilieus, betreibt²¹⁶, propagieren ein zielgerichtetes „Zielgruppenmarketing“²¹⁷:

„Weiterbildungsangebote nach dem Motto „One size fits all“ haben ausgedient. Wer alte Teilnehmergruppen halten und neue soziale Segmente gewinnen will, muss über Bildungsbarrieren ebenso informiert sein wie über milieugeprägte Lebensstile und Wertpräferenzen, um passgenaue Angebote erstellen zu können.“²¹⁸

Diese Empfehlung ist so einleuchtend wie allerdings auch missverständlich und für die politische Bildung auch nicht einfach übertragbar. Erstens wird der Begriff „Marketing“ in diesem Zusammenhang häufig auf eine Optimierungsstrategie von Weiterbildungseinrichtungen verstanden, sich in der jeweiligen Markt- und Nachfragesituation möglichst (wirtschaftlich) günstig aufzustellen. (Es „werden in naher Zukunft weit über 90 % aller WeiterbildungsanbieterInnen in Deutschland ‚Zielgruppenmarketing‘ als zentrale Strategie einsetzen, um ihr Fortbestehen auf dem Weiterbildungsmarkt zu sichern.“²¹⁹). Das kann verstanden werden als „Gefahr, dass den Weiterbildungseinrichtungen, die ohnehin von der neoliberalen Politik der letzten Jahre zunehmend zu Marktorientierung genötigt werden, nahe gelegt wird, sich vor allem an die bildungsaktiven (und zahlungskräftigen) Zielgruppen zu wenden“²²⁰. Dies aber widerspricht dem emanzipatorischen Ansatz, auch dem gesellschaftlichen Auftrag von politischer Bildung als – wirtschaftswissenschaftlich gesprochen – ‚meritorischem Gut‘, da sie den Anspruch hat und auch gegen ökonomische

²¹⁵ A.a.O., S.264

²¹⁶ Vgl. v.a. Barz/Tippelt 2004, die in einer deutschlandweiten Studie zum Thema „Soziale und regionale Differenzierung von Weiterbildungsverhalten und -interessen“ (2001-2003) die „Abnehmerseite“ des Weiterbildungsmarktes umfassend analysiert und u.a. die sozialen Milieus nach SINUS und ihre Weiterbildungseinstellungen kategorisiert und auch Beispiele für die Anwendung in der Praxis gegeben haben.

²¹⁷ Vgl. Reich-Claassen/Tippelt 2010, Barz 2010, Tippelt 2010. In diesem Zusammenhang wird der Begriff der ‚Zielgruppe‘ nicht wie oben begrifflich aufgeladen im Kontrast zu Milieuansätzen verwendet.

²¹⁸ Tippelt/Barz 2003, S.9

²¹⁹ Reich-Claassen/Tippelt 2010, S.03-2

²²⁰ Bremer 2010, S.04-9

Erwägungen verteidigen muss, Bildungsgelegenheiten für alle Bürgerinnen und Bürger vorzuhalten, grundsätzlich auch unabhängig von der Wirtschaftlichkeit der Maßnahmen.

Zweitens suggeriert die Rede von der Erstellung „passgenauer Angebote“ (oder auch davon, dass man den Menschen den „Primärnutzen von Weiterbildung „am Silbertablett servieren“ kann, oder als „Serviervorschlag“²²¹) ein technokratisches Verständnis von der `Produktion´ von Bildungsgelegenheiten, als ob diese, eine optimale Analyse von Zielgruppen und Umfeld vorausgesetzt, für die `Abnehmer´ dann auch gesichert adäquat sein müssten. Demgegenüber steht ein Bildungsbegriff außerschulischer politischer Bildung, der von einer partizipativen Produktion von Bildung(sgelegenheiten) ausgeht und bei dem – im Idealfall bzw. als Korrektiv – der Lernende seinen eigenen (Selbst-)bildungsprozess steuert²²².

Drittens erscheint die Forderung nach einem „Zielgruppenmarketing“, wie sie Tippelt/Barz aufstellen, als Überforderung der Anbieter politischer Bildung, angesichts der nur unzureichenden Wissensbasis, die nicht nur aus soziografischen Daten bestehen darf, sondern auch qualitative Gesichtspunkte, wie sie beispielsweise die Biografieforschung bereitstellen könnte, benötigt.

Reich-Claassen/Tippelt haben unlängst versucht, diese Probleme zu relativieren, indem sie sich gegen eine Verkürzung von (Bildungs-)Marketing auf betriebswirtschaftliche Aktionsinstrumente oder gar nur auf Öffentlichkeitsarbeit und Werbung verwehren und zeigen wollen, „dass Marketingstrategien nicht nur zur Ansprache moderner und finanzkräftiger AdressatInnengruppen eingesetzt werden können, sondern auch der gezielten und nachhaltigen Integration bildungsbenachteiligter Gruppen dienen“²²³. Als Beispiel nennen sie einen pädagogischen Eltern-Kind-Kurs des Bildungswerks der Erzdiözese Köln, den dieses im Rahmen des Projekts „ImZiel“ (Systematische Entwicklung und Implementierung zielgruppenspezifischer Angebotssegmente in Einrichtungen der Erwachsenenbildung) für verschiedene Milieus unter anderem hinsichtlich des Angebotsformats und der Betitelung anpassten²²⁴ und damit zeigte, dass es „durchaus möglich [ist], einander im sozialen Raum diametral gegenüberstehende Milieus anzusprechen und in ein und dieselbe Bildungseinrichtung zu integrieren – nämlich dann, wenn milieuspezifisch

²²¹ Spiegl 2010, S.16-4

²²² Zur Kritik am Prinzip des `selbstgesteuerten Lernens´ im neoliberalen Konzept Lebenslangen Lernens (das hier nicht gemeint ist) vgl. Bolder et al. 2010.

²²³ Reich-Claassen/Tippelt 2010, S.03-1

²²⁴ Siehe Tippelt et al. 2008

ausgestaltete Kursformate sich an einer milieuübergreifenden
Lebensthematik – wie z.B. sozialstrukturübergreifende kritische
Lebensereignisse – orientieren“²²⁵.

Aber, so räumen auch die Autoren ein, die Verallgemeinerungsfähigkeit
eines solchen Ansatzes ist begrenzt. Der Weiterbildungsmarkt ist nicht nur im
Hinblick auf die Unterscheidung von beruflicher und allgemeiner Bildung,
sondern vielmehr in mehrfacher Hinsicht gespalten:

„Zu unterscheiden sind mehrere, zum Teil voneinander abgeschottete
Teilmärkte, die nach jeweils völlig unterschiedlichen Prinzipien funktionieren
und keineswegs – und damit nehmen wir beispielsweise den
gesellschaftlichen Bildungsauftrag in den Blick – immer auf der
Gleichwertigkeit der InteraktionspartnerInnen [wie z.B. Kunden, HB]
beruhen“²²⁶.

Ob sich gerade in solchen Marktsegmenten, zu denen unzweifelhaft die
politische Bildung zählt, „tatsächlich der Spagat zwischen gesellschaftlichem
und sozialem Bildungsauftrag einerseits und finanzieller Rentabilität
andererseits überbrücken lässt, kann aufgrund nach wie vor fehlender
empirischer Untersuchungen zur Realisierung von Marketing (noch) nicht
sicher festgestellt werden“²²⁷.

So müssen auch die Propagandisten eines „Milieu“- oder
„Zielgruppenmarketings“ eingestehen, dass, „während im Hinblick auf
soziodemografische Faktoren, die für das tatsächliche
Weiterbildungsverhalten relevant sind, zahlreiche Daten vorliegen, (...)
hinsichtlich grundlegender Motivations-, Interessens- und
Einstellungsstrukturen auf der Nachfrageseite des Weiterbildungsmarktes auf
nur wenige generalisierbare Befunde zurückgegriffen werden“ kann²²⁸.

Dennoch scheint „der Weg zum Aufbau einer diversifizierten, auf die
milieuspezifische Differenzierung der Adressaten abgestimmte
Angebotsstruktur klar vorgezeichnet“²²⁹. Und zweifellos ist auch in der
politischen Bildung Konsens, dass deren Angebote auch „von der

²²⁵ Reich-Claassen/Tippelt 2010, S.03-11

²²⁶ A.a.O., S.03-4

²²⁷ A.a.O., S.03-3. Eine aktuelle Ausnahme ist das Projekt „Potenziale der Weiterbildung durch den Zugang zu sozialen Gruppen entwickeln“, Bremer/ Kleemann-Göhring 2010b. In dem Projekt wurden neue Formen der Bedarfserhebung, der Angebotsentwicklung und der Durchführung getestet.

²²⁸ Reich-Claassen/Tippelt 2010, S.03-6

²²⁹ Bremer 2005, S.59

Nachfrageseite her“²³⁰ immer wieder einer kritischen Revision unterzogen werden müssen. Auch das diesem Bericht zugrunde liegende Projekt „Praxisforschung nutzen“ ist von dem Gedanken getragen, die vorhandenen empirischen Befunde zur „Nachfrageseite“ der politischen Bildung für deren Praxis nutzbar zu machen. Allerdings werden die Möglichkeiten, Reichweiten und Grenzen der politischen Bildung, „passgenaue Angebote“ zu machen, sehr unterschiedlich eingeschätzt. So ist noch nicht einmal sicher, wie weit die von Tippelt et al. geforderte Zielgruppenspezialisierung der Anbieter in der außerschulischen politischen Bildung eventuell schon verbreitet ist. Ahlheim/Heger stellen jedenfalls fest, dass laut Auskunft der befragten Einrichtungen insgesamt „fast 80 Prozent (...) mit besonderen Veranstaltungen oder mit ihrem gesamten Programm politischer Bildung an bestimmte Adressaten“²³¹ richten. Gleichzeitig konstatieren sie aber:

„Untersucht man die Ankündigungstexte in den veröffentlichten Bildungsprogrammen mit Blick auf die angesprochenen Adressaten, dann fällt zunächst auf, dass sich die große Mehrheit der Veranstaltungen *nicht* an bestimmte Personengruppen richtet und nur in 31 Prozent der Veranstaltungsankündigungen spezielle Zielgruppen genannt werden. (...) Wenn bestimmte Zielgruppen in den Ankündigungstexten genannt werden, dann sind es vor allem betriebliche Interessenvertreterinnen und -vertreter (8 Prozent aller untersuchten Veranstaltungen), politisch und ehrenamtlich engagierte (5 Prozent), Frauen (ebenfalls 5 Prozent) und Jugendliche bzw. junge Erwachsene (4 Prozent), seltener Senioren, Multiplikatoren und Angehörige bestimmter Berufsgruppen (jeweils etwa 2 Prozent) und Migranten (1 Prozent).“²³²

Ganz unausgesprochen bleibt dabei die `heimliche´ Zielgruppenorientierung durch die Milieuorientierung der Anbieter, wie sie oben bereits angesprochen wurde. Die Diskussion über die Möglichkeiten und Grenzen von Marketing in der politischen Bildung, die markant mit den Themen Qualitätssicherung und Marketing am Ende der 1990er-Jahre begann und bis heute reicht, kann an dieser Stelle nicht abgebildet werden. Mit Blick auf die für den gesamten Bereich der beruflichen und allgemeinen Weiterbildung formulierten – sehr allgemeinen – Befunde der Weiterbildungsforschung wird allerdings schnell klar, dass diese jeweils von den Anbietern politischer Bildung individuell aufzuschlüsseln sind und dass die Anbieter mindestens entscheiden müssen, ob es ihnen um die Bindung alter oder, bzw. in welchem Maß, um die Gewinnung neuer Zielgruppen geht. Dabei dürfte auch klar sein, dass

²³⁰ Barz 2003, S.21

²³¹ Ahlheim/Heger 2006, S.49

²³² A.a.O., S.47ff.

zweifelloos viele andere Weiterbildungsanbieter einen größeren Spielraum haben, den Interessen potenzieller Abnehmer entgegen zu kommen, als dies ein stark wertebbezogener Bildungsbereich wie der der politischen Bildung hat. Deswegen gilt nach wie vor: „Patentrezepte gibt es nicht und darf es auch nicht geben, weil die Entwicklung eines Marketingkonzepts für die einzelne Einrichtung, den Verband oder sonstigen Träger Politischer Bildung an dessen Ziele, dessen Zielgruppe, Kompetenzen und Ressourcen ausgerichtet sein muß.“²³³

3.3. Hinderungsgründe

Eine der von den am Projekt beteiligten Trägern formulierten Fragen war auch, ob es ggf. Befunde zu Hinderungsgründen für eine Teilnahme an politischen Bildungsmaßnahmen gibt.

Vor allem in der Weiterbildungsforschung werden Befragungen eingesetzt, um etwas über die Gründe zu erfahren, die Menschen davon abhält, an Weiterbildungsmaßnahmen teilzunehmen. Das Berichtssystem Weiterbildung fragt regelmäßig nach Weiterbildungsbarrieren und kommt im Jahr 2005 zu folgendem Ranking:

1. Weiterbildung ist anstrengend – 71 %
2. Ich habe auch ohne Weiterbildung ganz gute Chancen im Beruf – 38 %
3. Es gibt zu wenig Weiterbildungsmöglichkeiten in der näheren Umgebung – 36 %
4. Weiterbildung ist mir zu teuer – 34 %
5. Meine beruflichen Verpflichtungen lassen mir keine Zeit für Weiterbildung – 30 %
6. Meine familiären Verpflichtungen lassen mir keine Zeit für Weiterbildung – 25 %
7. Lernen im Kurs liegt mir nicht. Ich lerne besser auf anderen Wegen – 21 %
8. In meinem Alter lohnt sich Weiterbildung nicht mehr – 19 %
9. In den Kursen geht alles so schnell, dass ich da nicht so mitkomme – 16 %
10. Ich habe einfach keine Lust zur Weiterbildung – 16 %
11. Weiterbildung bringt mir nichts – 15 %

²³³ Becker 2000, S.14f.

12. Es lohnt sich nicht, ständig etwas Neues zu lernen, weil das meiste schon überaltet ist – 14 %
13. Die Weiterbildungen, die ich früher besucht habe, haben mir zu wenig gebracht – 11 %.²³⁴

Für alle dreizehn Weiterbildungsbarrieren gibt es signifikante Unterschiede zwischen den Teilgruppen. So stimmen Nicht-Teilnehmer an allen vier Weiterbildungsformen (berufliche und allgemeine Weiterbildung, Selbstlernen und informelle berufliche Weiterbildung) den genannten Aspekten deutlich häufiger zu als Teilnehmer; auch Personen mit niedrigem Schulabschluss stimmen grundsätzlich den Statements der Weiterbildungsbarrieren deutlicher zu als Personen mit Abitur²³⁵.

Schmidt/Tippelt 2006 bieten auf der Grundlage einer 2003 durchgeführten repräsentativen Weiterbildungsstudie folgende Rangfolge der Gründe für eine Nicht-Teilnahme an Weiterbildungsangeboten an:

1. Ich benötige keine Weiterbildung – 42 %
2. Ich hatte keine Lust – 22 %
3. Die Prüfungen schrecken mich immer ab – 21 %
4. Ich bräuchte eine Beratung, um zu wissen, welche Weiterbildung für mich in Frage käme – 17 %
5. In den Kursen geht alles so schnell, dass ich da nicht so mitkomme – 14 %
6. Mir fehlt die Unterstützung meines Partners / meiner Partnerin – 13 %²³⁶

Diese Befunde²³⁷ sind allerdings nur begrenzt übertragbar auf politische Bildungsmaßnahmen, schon weil man beispielsweise davon ausgehen kann, dass Prüfungen hier nicht abschrecken können. Dennoch lassen sich an manche Gründe einige Vermutungen anschließen. So scheint es plausibel, dass der zuletzt genannte erstrangige Grund „Ich benötige keine Weiterbildung“ auch für die politische Bildung zutreffend sein kann, d.h. dass sich viele Menschen im Hinblick auf ihre Politikkompetenzen entweder ausreichend gebildet fühlen oder dass sie die Notwendigkeit bzw. den persönlichen (nicht gefragt ist hier, ob auch gesellschaftlichen) `Mehrwert` einer politischen Bildungsmaßnahme nicht sehen. Auch Fritz weist darauf

²³⁴ Kuwan et al. 2004, S.95 (TNS Infratest Sozialforschung 2004)

²³⁵ Kuwan et al. 2004, S.96

²³⁶ Siehe Schmidt/Tippelt 2006, S.36

²³⁷ Eine Übersicht über typische Weiterbildungsbarrieren, aufgeschlüsselt nach Altersgruppen, Status der Erwerbstätigkeit, Berufsausbildung, berufliche Stellung, Familienstand, Haushaltseinkommen und Sozialmilieu bieten Tippelt et al. 2004, S.55.

hin, dass Maßnahmen, die subjektiv keinen erkennbaren Nutzen für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben, nicht angenommen werden und zitiert einen politischen Bildner aus einer Gruppendiskussion zu seiner Untersuchung mit den Worten: „Was haben die Leute davon, tolerant zu sein?“²³⁸ Äußerungen wie „Weiterbildung ist anstrengend“, die mit 71 % die höchste Zustimmung der beiden Ranglisten hat, lässt sich vermutlich auch auf politische Bildung übertragen, die häufig als `trocken´ oder `sperrig´ gilt.

Dass häufig die beruflichen Verpflichtungen keine Zeit für Weiterbildung lassen (30 % laut BSW), vermuteten auch die von Böhnisch et al. befragten Bildnerinnen und Bildner²³⁹. Sie meinen auch, dass Weiterbildung, insbesondere Angebote politischer Bildung, vielen zu teuer ist (BSW 34 %): „Auch die knapper werdenden finanziellen Ressourcen werden als Grund gesehen, Weiterbildung nicht in Anspruch zu nehmen. (...) Es existiert auf Seiten der Bevölkerung kaum die Bereitschaft für politische Bildung Geld auszugeben. (...) Die Bereitschaft, für politische Bildung Geld zu bezahlen, ist nur dort vorhanden, wo ein direkter Verwertungsbezug da ist und persönlicher Nutzen erwartet wird.“²⁴⁰

Auch den Grund auf Rangplatz 4 – „Ich bräuchte eine Beratung, um zu wissen, welche Weiterbildung für mich in Frage käme“ – kann man sich als für die politische Bildung zutreffend vorstellen, angesichts der diversifizierten Infrastruktur und der entsprechend verstreuten Informationen zu den Angeboten. In diesem Zusammenhang sei noch einmal darauf hingewiesen, dass Rudolf ein Interesse der Bevölkerung an einer „Beratungsstelle“, die die Bürger auch „auf Bildungsangebote in ihrer Gegend aufmerksam macht“²⁴¹, mit 7,1 % „konkretem“ und 20,8 % „möglichem“ Nutzungspotenzial feststellte. Er fragte auch danach, wie wichtig es den Bürgern sei, „nicht lange nach Angeboten politischer Bildung suchen zu müssen“ und empfiehlt, ähnlich wie dann auch Schmidt/Tippelt, eine Weiterbildungsberatung:

„Für 72,6 % ist das bedeutend. (...) Daher sollte darüber nachgedacht werden – ähnlich wie im Bereich der beruflichen Weiterbildung – die Übersichtlichkeit der Bildungsträger und Angebote in einer gemeinsamen (Kurs-)Datenbank oder zumindest landesweit in einer gemeinsamen Angebotsplattform, koordiniert durch die jeweiligen Landeszentralen, zu

²³⁸ Fritz 2005, S.147

²³⁹ Böhnisch et al. 2006, S.110. Zeitliche Gründe rangierten auch in der einer Befragung von Nicht-Teilnehmern der VHS Regensburg auf den ersten drei Plätzen, siehe Eckstein et al. 2000, S.101ff.

²⁴⁰ Böhnisch et al. 2006, S.111

²⁴¹ Rudolf 2002, Bd.2, S.95

erfassen und für Transparenz zu sorgen.²⁴² Weiterbildungsberatungsstellen (...) sollten auch über die Angebote der politischen Weiterbildung oder zumindest deren Ansprechpartner informiert sein.²⁴³

Für Jugendliche ist am ehesten anzunehmen, dass sie auf Angebote aufmerksam (gemacht) werden müssen. Wie bereits oben beschrieben wurde, laufen entsprechende Wege vor allem über Peers und soziale Kontexte. In der Befragung von Becker bei Teilnehmenden an entwicklungspolitischen Bildungsmaßnahmen der Volkshochschulen wären 24 % „von allein nicht auf die Idee gekommen, sich mit einem solchen Thema zu beschäftigen.“ Dies scheint aber eher eine Frage des äußeren Anstoßes zu sein als dass es eine `Beratung´ nahelegt, denn 26 % der Jugendlichen geben als bisherigen Hinderungsgrund für eine Teilnahme an, dass sie „zwar schon mal daran gedacht haben, aber nie dazu gekommen sind, sich damit zu beschäftigen.“ Demgegenüber wissen nur 12 % nicht, „wo man etwas über das Thema erfahren kann“ oder konnten sich „bisher nichts unter diesen Themen vorstellen“. ²⁴⁴

Reiter/Wolf verweisen auf den Beratungsbedarf von Ausländern und Menschen mit Migrationshintergrund²⁴⁵. Gemäß dem Berichtssystem Weiterbildung wünschen sich 48 % der Ausländer mehr Information und Beratung über Weiterbildungsmöglichkeiten²⁴⁶. Schmidt/Tippelt nennen 61,1 % der ausländischen Probanden ihrer Untersuchung, die mehr Beratung zum Weiterbildungsangebot wünschten, gegenüber nur 35,9 % der deutschen Befragten. Diese gaben aber auch signifikant häufiger an (mit 69 %), einen guten Überblick über die Angebote der Weiterbildung zu haben, als dies in der Gruppe der Befragten mit anderer Nationalität der Fall war (58 %). Daneben waren auch andere hemmende Faktoren für Ausländer wichtiger als für Deutsche, z.B. die fehlende Unterstützung durch den Partner oder familiäre Verpflichtungen²⁴⁷. Natürlich sind auch fehlende Deutschkenntnisse ein Problem.

²⁴² Diese Idee liegt den „Aktionstage Politische Bildung“ zugrunde, die seit 2004 alljährlich von der Bundeszentrale für politische Bildung/bpb, dem Bundesausschuss Politische Bildung (bap) sowie den Landeszentralen für politische Bildung veranstaltet werden. Teil der Aktionstage ist ein gemeinsam herausgegebenes Veranstaltungsprogramm und ein online-Veranstaltungskalender, die bundesweit veranstaltete Angebote politischer Bildung bündeln und veröffentlichen.

²⁴³ A.a.O., S.161

²⁴⁴ Becker 2009a, S.71

²⁴⁵ Siehe Reiter/Wolf 2006, S.57

²⁴⁶ Kuwan et al. 2004, S.248

²⁴⁷ Vgl. Schmidt/Tippelt 2006, S.36

Wohl am ehesten unabhängig von der Art der Weiterbildung lässt sich der Grund „Meine familiären Verpflichtungen lassen mir keine Zeit für Weiterbildung“ interpretieren. Oben wurde bereits Schlevogt zitiert, die den überproportionalen Anteil von Teilnehmerinnen an Bildungsurlaubsseminaren des DGB-Bildungswerks Hessen auf die gebotene Kinderbetreuung zurückführt. Im Berichtssystem Weiterbildung stimmen Frauen dem Aspekt, aufgrund familiärer Verpflichtungen keine Zeit für Weiterbildung zu haben, deutlich häufiger zu als Männer (33 % vs. 17 %) ²⁴⁸. Für Kuwan spiegelt das Ergebnis, dass „vor allem Personen aus den alten Bundesländern auf den zeitlichen Aspekt im Zusammenhang mit familiären Verpflichtungen verweisen (...) die unterschiedlich stark ausgebaute Betreuungssituation von Kindern in den neuen und alten Bundesländern“ ²⁴⁹. Reiter/Wolf raten daher:

„Die Bereitstellung von Kinderbetreuungsangeboten kann zum Abbau von Motiven der Nicht-Teilnahme an bildungspolitischen Veranstaltungen beitragen, da gerade für Frauen das Vorhandensein solcher Angebote oftmals für die Entscheidung zur Teilnahme an einer Maßnahme relevant ist. Auch die mit dem Kursangebot verbundenen Kosten, können ein ernsthaftes Hindernis zur Teilnahme darstellen. Hier ist es wichtig, Fördermöglichkeiten zu finden, um Maßnahmen kostengünstig und möglichst kontinuierlich anbieten zu können.“ ²⁵⁰

Zusätzlich thematisieren Böhnisch et al. ebenso wie Schlevogt für die politische Bildung die Möglichkeit des Bildungsurlaubs als wichtigen Anreiz für eine Teilnahme. Er relativiert für Teilnehmende sowohl das Problem der Kosten als auch das der Zeit. Schrader wertet ihn als eine Säule der politischen Erwachsenenbildung:

„Zweifelloos gibt es also noch Weiterbildungsangebote der politischen Bildung und entsprechende Anbieter, die eine zwar begrenzte, über die Zeit aber durchaus stabile Nachfrage finden, begünstigt durch die Institution des Bildungsurlaubs, ohne den ganze Angebotsbereiche wegfielen.“ ²⁵¹

Dort aber, wo Bildungsurlaub aufgrund fehlender Gesetze nicht angeboten oder aufgrund von Angst vor beruflichen Nachteilen nicht in Anspruch genommen wird, ist dies für die politische Bildung spürbar:

²⁴⁸ Kuwan et al. 2004, S.98

²⁴⁹ A.a.O., S.96

²⁵⁰ Reiter/Wolf 2006, S.21ff

²⁵¹ Schrader 2003, S.101. Vgl. auch Ciupke/Reichling 1999

„Der Bildungsurlaub, einst dazu gedacht, Berufstätige freizustellen und somit politische Bildung zu ermöglichen, wird hauptsächlich für berufliche Weiterbildung genutzt. Dort, wo Interesse an einem (politischen) Bildungsurlaub besteht, wird er oft aus Angst um den Arbeitsplatz oder anderen möglichen Folgen besonders in klein- und mittelständischen Betrieben nicht genommen. Auch die Menschen die keine Arbeit haben, sind deshalb nicht leichter für die politische Bildung erreichbar. Bei ihnen sind es Probleme existenzieller Art, die eine Beschäftigung mit politischen und gesellschaftlichen Problemen als Luxus erscheinen lassen.“²⁵²

Schon das agis-Forschungsprojekt „Arbeitnehmermilieus als Zielgruppen des Bildungsurlaubs. Angebote, Motivationen und Barrieren der Teilnahme am Bildungsurlaubsprogramm von Arbeit und Leben Niedersachsen e.V.“ stellte 1999 fest, dass viele Arbeitnehmer aus betrieblichen Gründen (Druck von Vorgesetzten, Angst vor Repressalien, Nachteilen am Arbeitsplatz) den Bildungsurlaub nicht in Anspruch nahmen. Als weiterer Grund nannten die befragten Teilnehmer und Nicht-Teilnehmer alltägliche Verpflichtungen wie die Familie.²⁵³

Die Grenzen der quantitativen Abfrage von Hinderungsgründen oder auch von Teilnahmemotiven und -interessen zeigen qualitative Untersuchungen, welche versuchen, die komplexen Zusammenhänge und die `Eigenlogik` aufzudecken, die zu einer Teilnahmeentscheidung führen oder eben nicht. Sie gehen über soziodemografische Faktoren hinaus; Hinderungsgründe (wie Teilnahmegründe) „dürfen demnach nicht losgelöst von individuellen, lebensweltlich geprägten Einsichten, Interpretationen und Bewertungen betrachtet werden“²⁵⁴. Lebensweltliche Bedeutungszuschreibungen, Einstellung zu Weiterbildung im Allgemeinen und zu Weiterbildungsinstitutionen im Besonderen sowie damit zusammenhängende Kosten-Nutzen-Relationen prägen die Entscheidung. Bremer zeigt, dass diese Einstellungen Teil des Habitus von Milieus sein können und Reaktion auf (milieubedingte) Kommunikationsschranken von Anbietern, die von den Adressierten als fehlende Wertschätzung registriert, als Fremdausschließung interpretiert und als Selbstausschließung habitualisiert werden.²⁵⁵

Hier soll aus der Dissertation von Reich-Claassen „Warum Erwachsene (nicht) an Weiterbildungsveranstaltungen partizipieren. Einstellungen und prägende Bildungserfahrungen als Regulative des

²⁵² Böhnisch et al. 2006, S.111

²⁵³ Siehe Bremer 1999 und Meyer/Eberwein 2001, S.35

²⁵⁴ Reich-Claassen 2010, S.374

²⁵⁵ Vgl. Bremer 2008

Weiterbildungsverhaltens²⁵⁶ ein Aspekt hervorgehoben werden, der auch für die politische Bildung handlungsweisend sein könnte. Reich-Claassen zeigt in ihrer Untersuchung, dass „Einstellungen zu Weiterbildung (...) als Regulativ des Weiterbildungsverhaltens“²⁵⁷ fungieren. Es ist relevant, was sich die Befragten unter `Weiterbildung´ vorstellen und was sie damit verbinden. Diese Einstellungen „überspannen“ gleichsam auch die sonst in der Weiterbildungsforschung als „durchschlagender“ Faktor genannte schulische und berufliche Qualifikation. Dies „zeigt nicht nur die diesbezüglich erwartungswidrige Richtung der Einstellungen (negative Einstellung bei den Hochqualifizierten, positive Einstellung bei den eher niedrig Qualifizierten), sondern auch der Vergleich mit Einstellungen sich erwartungskonform verhaltender Gruppen“²⁵⁸. Ein wesentlicher Zusammenhang kann aber aufgezeigt werden „zwischen Erfahrungen mit schulischem Lernen und Einstellung zu Weiterbildung (...); das jeweilige Weiterbildungsverständnis scheint jeweils in Abgrenzung zu bzw. in Anlehnung an das erlebte schulische Lernen konstruiert zu werden“²⁵⁹. Mit anderen Worten: Wird das Verständnis von `Weiterbildung´ mit (negativen) Schulerfahrungen assoziiert, folgt daraus wahrscheinlicher ein negatives Weiterbildungsverständnis: „Die Erwartungswidrig-Passiven vermitteln auf der Basis eigener Erfahrungen nahezu lineare negative Zusammenhänge zwischen formal-organisierter Weiterbildung und schulischem Lernen“²⁶⁰, während die Erwartungswidrig-Aktiven ihre Vorstellung von Weiterbildung in klarer Abgrenzung von der Schulzeit schildern; „besonders hervorgehoben wird dabei der Aspekt der Freiwilligkeit und Interessengeleitetheit des Lernens im Erwachsenenalter.“²⁶¹

Dieser Bericht ähnelt auffällig den Aussagen von Jugendlichen, wenn sie das Besondere einer Maßnahme außerschulischer (politischer) Jugendbildung beschreiben²⁶². Auch sie verweisen häufig auf (positive) Unterschiede zum Lernen in der Schule. Daraus kann man die Vermutung ableiten, dass positive Alternativ-Erfahrungen in der außerschulischen politischen Jugendbildung dazu beitragen könnten, das Verständnis von politischer Weiterbildung bzw. nicht-formalem Lernen im Erwachsenenalter zu beeinflussen.²⁶³

²⁵⁶ Reich-Claassen 2010

²⁵⁷ A.a.O., S.368

²⁵⁸ A.a.O., S.368

²⁵⁹ A.a.O., S.370

²⁶⁰ Ebd., S.370

²⁶¹ Ebd., S.370

²⁶² Siehe Kapitel 4.4.2. „Effekte politischer Jugendbildung“.

²⁶³ Siehe auch das Kapitel „Effekte“ und dort den Abschnitt „Wecken des Interesses an politischer Bildung“. Dass allerdings partizipative Schulerfahrungen auch ein Auslöser für außerschulisches Engagement sowie für politisches Engagement im Erwachsenenalter sein

3.4. Teilnehmerinteressen

Die Frage nach den `Teilnehmerinteressen´ – so unspezifisch formuliert von den beteiligten Trägern im Projekt – ist die Frage nach einem theoretisch wie empirisch schwer zu differenzierenden Konglomerat von Auswahlkriterien, Motiven, Vorlieben, Bedürfnissen, Wünschen und eben Interessen der Teilnehmerinnen und Teilnehmern politischer Bildung, die diese nach entsprechenden Angeboten suchen lässt bzw. die sie als Erwartungen an die Angebote mitbringen²⁶⁴. Die wenigen wissenschaftlichen Untersuchungen, die diese Faktoren thematisieren, haben meist einen quantitativen Ansatz und fragen dann ganz allgemein Teilnehmende an politischen Bildungsveranstaltungen oder Vertreter von Einrichtungen danach, „welche Kriterien für sie bei der Auswahl einer Veranstaltung von Bedeutung sind.“²⁶⁵ Daneben werden in den einschlägigen Untersuchungen vor allem Themenvorlieben und bevorzugte Formate abgefragt.

Für unsere Analyse wurden die Befunde unterteilt in Erkenntnisse zu politischen Interessen, `Verwertungsinteressen´ sowie weiteren Bedürfnissen und Motiven von Teilnehmenden, Interesse an bestimmten Formaten bzw. Lehr-/Lernformen und an bestimmten Themen.

3.4.1. Politische, gesellschaftliche Interessen

Schon in Kap. 3.2.4. wurde die Frage gestellt, ob ein Interesse an Politik eine *notwendige Voraussetzung* für die Teilnahmebereitschaft an Maßnahmen politischer Bildung ist. De facto bringen die meisten, vor allem erwachsenen, Teilnehmerinnen und Teilnehmer allerdings ein politisches Interesse mit. Auch für die in ihrer Untersuchung von Böhnisch et al. befragten Erwachsenen ist der Wunsch, „Wissen über politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Zusammenhänge zu erwerben“, das am häufigsten angegebene Motiv: „90,8 % halten es für „wichtig“ bis „sehr wichtig““²⁶⁶. Auch die Bildnerinnen und Bildner schätzen dies mit 76,6 % als die Hauptmotivation der Teilnehmenden ein.²⁶⁷ 68,4 % der Teilnehmenden

können, thematisiert die Studie „Vita gesellschaftlichen Engagements“ des Deutschen Kinderhilfswerks. Für die Studie wurden heute politisch Aktive zu ihren Kindheits- und Jugenderfahrungen als mögliche Wirkfaktoren für heutiges Engagement befragt. (Deutsches Kinderhilfswerk 2007).

²⁶⁴ Die Aufzählung entspricht einer mit den Trägern diskutierten weiten Deutung des Begriffs „Interessen“ und meint nicht ausschließlich ein Interesse an Lerninhalten oder -gegenständen. Vgl. zur Interessentheorie das Kapitel bei Reich-Claassen 2010, S.80-87.

²⁶⁵ Böhnisch et al. 2006, S.112

möchten „Kompetenzen für politische Beteiligung“ erwerben und 44,1 % wollen „Nutzen für eine ehrenamtliche Tätigkeit ziehen“.²⁶⁸

Eberwein/Quante-Brandt und Meyer/Eberwein erhielten bei ihrer Nachfrage bei Teilnehmenden des Zwei-Jahres-Kurses „Sozialwissenschaftliche Grundbildung“ der Akademie für Arbeit und Politik Bremen 1996 an erster Stelle die Antwort: „Bessere Einsicht in gesellschaftliche/politische Zusammenhänge“²⁶⁹. 1999 steht diese Antwort immer noch auf Platz vier²⁷⁰.

Für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer politischer Jugendbildung stellen Schröder et al. eine ganz andere Rangfolge fest. Nach Einschätzung der Jugendbildungsreferentinnen und -referenten stellen „der *Erwerb praktischer Kompetenzen zur politischen Beteiligung*, der *Erwerb von Wissen über politische Zusammenhänge* (...), sowie der *Wunsch, politisch aktiv zu sein*“,²⁷¹ eine eher mäßig starke bis schwache Motivation für Jugendliche dar. Ähnliches wurde für das Projekt „Demokratieführerschein“ festgestellt: „Die wenigsten teilnehmenden Jugendlichen hatten im Vorfeld eine klare Vorstellung, auf was sie sich beim Demokratieführerschein einlassen.“²⁷² Für sie standen zunächst soziale Interessen im Vordergrund. „Erst an dritter Stelle folgen die auf Politik und Partizipation bezogenen Motive „Aufbau von Verwaltung und Politik verstehen“ (46 %), „politische Inhalte besser verstehen“ (44 %), „Engagement für andere Jugendliche“ (38 %) und „etwas Konkretes in der Stadt verändern“ (36 %).“²⁷³

Anders sieht die Bilanz bei den von Becker befragten jugendlichen Teilnehmenden der Volkshochschulen aus. Sie nannten zu 61 % ein Interesse am Thema als zentrale Teilnahmemotivation. 22 % wollten „neue, andere Perspektiven auf das Thema kennenlernen“, 21 % interessierte das Thema, sie wollten „mehr darüber wissen“. 18 % wollten „gern mit anderen gemeinsam an dem Thema arbeiten“. Erst danach werden auch soziale Kontakte als Motive für eine Teilnahme genannt.“²⁷⁴

Auch an den von Wächter/Zinser untersuchten „Come in Contract-Projekten“ nahmen Jugendliche teil, die zu einem hohen Anteil sehr bzw. ziemlich an Politik interessiert waren, nämlich 39 % „sehr“, 43 % „ziemlich“. 17 % waren

²⁶⁶ Böhnisch et al. 2006, S.112

²⁶⁷ Ebd.

²⁶⁸ Fritz 2005, S.108

²⁶⁹ Siehe Eberwein/Quante-Brandt 1998, S.48

²⁷⁰ Siehe Meyer/Eberwein 2001, S.58

²⁷¹ Schröder et al. 2006, S.116

²⁷² Zinser/Schübel 2009, S.14

²⁷³ A.a.O., S.15

²⁷⁴ Becker 2009a, S.67

wenig an Politik interessiert, 2 % der Befragten gaben an, gar nicht an Politik interessiert zu sein. „Es wird auf den ersten Blick deutlich, dass die Jugendlichen, die an Come in Contract-Projekten teilnahmen (und an der Befragung teilgenommen haben), im Vergleich zu ihren Altersgenossen, ein weitaus höheres politisches Interesse aufweisen“²⁷⁵, schreiben die Evaluatorinnen. Die Evaluation macht auch „deutlich, dass die Jugendlichen und jungen Erwachsenen von 15 bis 25, die an einem der Come in Contract-Projekte teilgenommen haben, ihre Kompetenz, Politik verfolgen zu können, um einiges besser einschätzen als der `Durchschnitt´ der Jugendlichen dieser Altersgruppe.“<sup>276</sup> Deutlich wird an den Antworten allerdings auch, dass die befragten Jugendlichen mit dem Begriff `Politik´ etwas Konkretes verbinden. Nicht unwahrscheinlich ist, dass sie den Begriff positiv konnotieren. Nicht auszuschließen ist, dass das Politikinteresse mit ihrer Mitgliedschaft in einer Jugendorganisation oder eines Jugendverbandes zu tun hat, was immerhin 64 % der Jugendlichen aus Come in Contract-Projekten von sich angeben, 10 % sind sogar Mitglied in einer Partei.²⁷⁷

Auch wenn Wächter/Zinser darauf verweisen, dass „das politische Interesse (...) sich in der sozialwissenschaftlichen Forschung als einer der wesentlichen Prädiktoren für politische Partizipation erwiesen“ hat²⁷⁸ und daraus das Teilnehmer- und Teilnahmeinteresse an den „Come-in-Contract-Projekten“ ableiten, welche die politische Einmischung von Jugendlichen zum Programm machten²⁷⁹, so scheint doch die vielfach angenommene Koppelung von Politikinteresse und Teilnahmebereitschaft an politischen Bildungsmaßnahmen zumindest für Jugendliche nicht notwendig zu sein, im Gegenteil: „Politik ist für die Jugendlichen nicht `cool´, sondern ein Themenfeld, bei dem `sich dann die Fußnägel hochrollen´“²⁸⁰ bemerkt eine Jugendbildungsreferentin in der Untersuchung von Schröder et al.

„Für viele Jugendliche sind die Themen zu Beginn der Bildungsveranstaltung daher auch zweitrangig. Sie wollen hauptsächlich aus ihren Alltagstrott heraus. Der Reiz der Bildungsstätte (...) ist oft wichtiger als das Thema.“²⁸¹ (...) „Eine Jugendbildungsreferentin unterstrich, dass man mit politischer

²⁷⁵ Wächter/Zinser 2006, S.24

²⁷⁶ A.a.O., S.26

²⁷⁷ Siehe A.a.O., S.27

²⁷⁸ A.a.O., S.23

²⁷⁹ „Im Rahmen dieses Moduls der Kampagne „Projekt P – misch Dich ein“ sollten (verbandlich organisierte) Jugendliche die Möglichkeit bekommen, mit ihrem politischen Gegenüber auf gleicher Augenhöhe und konkret über ihre Belange zu diskutieren. Am Ende dieses Verhandlungsprozesses sollten greif- und überprüfbare Vereinbarungen zwischen den Jugendlichen und politischen und gesellschaftlichen Entscheidungsträgern stehen.“ (Wächter/Zinser 2006, S.11)

²⁸⁰ Schröder et al. 2004, S.98

²⁸¹ A.a.O., S.98f.

Bildung allein kaum einen Jugendlichen gewinnen könne. Politische Jugendbildung braucht einen `Anreiz`, vielleicht in `Form einer Klassenfahrt` oder mit ein `bisschen Eventmanagement`, aber auf jeden Fall in einer Weise, die es ermöglicht herauszufinden, was den Jugendlichen thematisch `am Herzen liegt`. Für diesen Zugang zu den Subjekten meinte sie zusammenfassend, das gehe nur `über die Methode und über die Person`. Politische Bildung mit Jugendlichen kann aus ihrer Perspektive nur über die persönlichen Kontakte funktionieren.“²⁸²

Viele Jugendliche bringen also in Maßnahmen politischer Bildung in ihrem *subjektiven* Verständnis kein oder wenig Interesse an `Politik` oder politischen Themen mit.

3.4.2. Verwertungs- und Anwendungsinteressen

Vor allem in der Erwachsenenbildung, und unter anderem wegen der Konkurrenz zur beruflichen Weiterbildung, wird über das steigende `Verwertungsinteresse` der Teilnehmenden der politischen Bildung spekuliert. „Menschen nehmen an politischen Bildungsveranstaltungen teil, um einen wie auch immer gearteten persönlichen Gewinn zu erzielen (Wissenserwerb, Orientierung, Partizipation, Kompetenzerweiterung)“ und „mehr und mehr steht dabei die Frage der beruflichen Verwertbarkeit im Vordergrund“, schreibt Fritz in seiner Dissertation „Selbstverständnis und Wirklichkeit Politischer Erwachsenenbildung“, die auf der Evaluation der politischen Erwachsenenbildung von Böhnisch et al. beruht²⁸³. Immerhin sagen 61,7 % der von ihnen befragten Erwachsenen, dass das Kriterium „Anwendung der erworbenen Kenntnisse im Beruf“ ein sehr wichtiges Kriterium für die Auswahl einer politischen Bildungsveranstaltung sei²⁸⁴. Und wie oben schon erwähnt, möchten 68,4 % der erwachsenen Teilnehmenden „Kompetenzen für politische Beteiligung“ erwerben und 44,1 % wollen „Nutzen für eine ehrenamtliche Tätigkeit ziehen“.²⁸⁵

Als „Verwertungsinteresse“ wird also einerseits die Hoffnung auf einen beruflichen Nutzen verstanden, andererseits aber auch das pragmatische Interesse von Teilnehmenden, die Wissen oder praktische Kompetenzen für die politische Beteiligung erwerben möchten. Demgegenüber wird ein Typus

²⁸² A.a.O., S.121

²⁸³ Fritz 2005, S.105

²⁸⁴ Böhnisch et al. 2006, 115f.

²⁸⁵ Fritz 2005, S.108

von Teilnehmerinnen und Teilnehmern gezeichnet, die etwas „auf Vorrat“ über Politik lernen wollen.²⁸⁶

Auf ein pragmatisches Interesse an politischer Bildung, das sich auf konkrete Anwendungs- oder Verwendungszusammenhänge und einen möglichst direkten Nutzen für den Teilnehmenden richtet, schließen auch Gapski/Heinen-Tenrich bei der Programmanalyse von Einrichtungen politischer Bildung in Niedersachsen. Es sei „insgesamt eine Bewegung hin zum Nahbereich, zum unmittelbaren Arbeits- und Lebensalltag zu beobachten. Verwendungsorientierung und Nutzenstiftung für den einzelnen bzw. für soziale Gruppen treten immer stärker in den Vordergrund.“²⁸⁷ So bilden nach ihren Aussagen „Qualifizierungen, Schulungen und Trainings, die zur Wahrnehmung gesellschaftlicher Aufgaben befähigen, neben den eher nonformalen Programmangeboten ein wachsendes Aufgabenfeld“²⁸⁸.

Auch die Untersuchungen von Eberwein/Quante-Brandt und Meyer/Eberwein zeugen von einem Gesinnungswandel der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Während 1996 die Teilnehmenden des Zwei-Jahres-Kurses „Sozialwissenschaftliche Grundbildung“ der Akademie für Arbeit und Politik Bremen noch an erster Stelle ihrer Beweggründe für eine Teilnahme eine bessere Einsicht in gesellschaftlich/politische Zusammenhänge nannten²⁸⁹, lag dieser Grund für die Teilnehmenden des Kurses 1999 nur noch an vierter Stelle. Davor war wichtiger, dass man mit dem Kurs eine Hochschulzugangsberechtigung erhalten konnte, wissenschaftliche Arbeitsmethoden kennenzulernen sowie versäumte Bildungschancen nachzuholen.²⁹⁰

Gapski/ Heinen-Tenrich schließen daraus, dass sich „die gegenwärtige politische Bildung (...) durch folgende Grundmuster charakterisieren [lässt]: An die Stelle von grundlegenden gesellschaftspolitischen (Theorie-)Diskursen treten alltagsorientierte Fragestellungen. An die Stelle von kollektiven Diskussions- und Reaktionsmustern tritt das Interesse am Erwerb von individuellem und nutzenorientiertem Handlungswissen. (...) Die nutzenorientierte Hinwendung zum sozialen Nahbereich führt zu einem wachsenden Interesse an persönlichem Kompetenzerwerb und Qualifizierung.“²⁹¹ (...) „Aufklärung und kritische Diskussion grundsätzlicher gesellschaftlicher und politischer Probleme treten zurück hinter Vermittlung

²⁸⁶ Ahlheim 2005, S.23

²⁸⁷ Gapski, Heinen-Tenrich 2007, S.14

²⁸⁸ A.a.O., S.18

²⁸⁹ Siehe Eberwein/Quante-Brandt 1998, S.48

²⁹⁰ Siehe Meyer/Eberwein 2001, S.58

²⁹¹ Gapski/ Heinen-Tenrich 2007, S.14

und Aneignung brauchbarer Informationen, Erwerb von Handlungswissen und Verständigung über soziale Lebenslagen und gemeinsame Interessen.“²⁹²

Die Bewertungen der Bedeutung dieses Trends für die Zukunft politischer Bildung gehen auseinander. Gapski/Heinen-Tenrich suggerieren eine Art Kohärenz von der Alltagsorientierung der Teilnehmenden zur verstärkten (formalen) Qualifizierung und meinen, dass sich „viele politische Bildungsangebote in Richtung einer mehr oder weniger unmittelbaren Praxis- und Nutzenorientierung verschoben“ haben²⁹³. Ob dies auch als ein Verlust des `Politischen` (gar der „kritischen Diskussion“; siehe oben) oder als die Konsequenz eines sich wandelnden Lebenskontextes gewertet wird, kommt auf die Perspektive an. Bremer kritisiert die Haltung, lebenswelt- und anwendungsorientierte politische Bildung als defizitär zu betrachten:

„Im Bereich der politischen Bildung rührt ein Teil der Probleme daher, daß die praktischen Bildungszugänge der Arbeitnehmermilieus aus der Perspektive einer ‘Zweckfreiheit’ von Bildung gesehen wird, die für die Milieus der politischen Bildungsexperten typisch ist. Aus dieser Perspektive erscheinen nicht-ideelle, ‘nutzen’- oder ‘verwertungsorientierte’ wie auch erlebnisorientierte Bildungsmotive als defizitär. Die ‘Entpolitisierungsthese’ kann vor dem Hintergrund dieser Kulturschranke zwischen Bildungs- und Arbeitnehmermilieus somit stark relativiert werden, da sie sich zum Teil auf diese ‘perspektivische Verzerrung’ stützt, die den Arbeitnehmern nicht gerecht wird. Bei ihnen ist politische und ideelle Bildung ganz anders in die gesamte Bildungsorientierung und den Lebenskontext eingebunden.“²⁹⁴ (...) „Nach diesem Ansatz ist die zurückgehende Mobilisierbarkeit von Akteuren kein Beleg für ‘defizitäre Haltungen’ (wie das Pauschalthesen der ‘Entpolitisierung’ und ‘Säkularisierung’ nahelegen), sondern müssen vor dem Hintergrund der aktuellen Bedingungen und Strukturen in den jeweiligen Feldern, unter denen sich der Habitus aktualisiert, betrachtet und reflektiert werden.“²⁹⁵

Fritz wertet das von ihm festgestellte `Doppelgesicht` des Verwertungsinteresses – einerseits beruflich motiviert, andererseits persönlich und eingebunden in die individuelle Lebensbewältigung – von Teilnehmerinnen und Teilnehmern speziell in Ostdeutschland ähnlich. Hier, so sagt er, habe das „Verhältnis von Arbeitsplatzrisiko, kritischer

²⁹² A.a.O., S.15

²⁹³ A.a.O., S.27

²⁹⁴ Bremer 2001, S.84

²⁹⁵ A.a.O., Abstract. Siehe auch Kapitel 3.2.4. „Die spezielle Disposition: Politikinteresse“

Lebenssituation und Erwartung an die Politische Bildung (...) eine ostspezifische Ausprägung“. Die wirtschaftliche und berufliche Situation wirke lebensweltlich und setze politische Desorientierung und Indifferenz frei. Es werde deutlich, dass „aktive Staatsbürgerschaft und Beschäftigungsfähigkeit in einer Wechselwirkung zueinander stehen bzw. in diese Wechselwirkung gebracht werden müssen“²⁹⁶.

Was allerdings den Erwerb von Zertifikaten und Abschlüssen angeht, so sind sich sowohl Teilnehmende wie politische Bildner darin einig, dass diese keine große Rolle bei der Veranstaltungswahl spielen. Dieses Motiv rangiert bei entsprechenden Befragungen für Erwachsene auf dem letzten Platz.²⁹⁷ Im Bereich der Jugendbildung ist zu beobachten, dass für Jugendliche, die unter zunehmendem Druck stehen, Qualifikationen vorweisen zu können, ein berufliches oder formales Interesse an Zertifikaten besteht. So ergab die Befragung zu Beginn des Projekts „Demokratieführerschein“, das so benannt und angelegt war, weil ein Zertifikat erworben werden konnte, „dass sich 56 % der befragten Jugendlichen durch die Teilnahme einen Vorteil für ihr Leben versprechen, z.B. bessere Chancen bei Bewerbungen.“²⁹⁸ „Bezüglich der Vorteile für ihr Leben haben die Jugendlichen unterschiedliche Einschätzungen. 12 % glauben nicht an Vorteile, z.B. weil sie sich nicht im Bereich der IHK bewerben möchten²⁹⁹ bzw. einen Studienabschluss anstreben. 32 % sind unsicher, ob der Demokratieführerschein einen Arbeitgeber wirklich interessieren wird. 52 % sind davon überzeugt, dass das Zertifikat bei Bewerbungen helfen wird.“³⁰⁰ Bei der Untersuchung von Becker erhofften sich nur 7 % der Jugendlichen „Vorteile für eine Bewerbung / meine Ausbildung / meinen Beruf“. ³⁰¹

²⁹⁶ Fritz 2005, S.127

²⁹⁷ Böhnisch et al. 2006, S.116

²⁹⁸ Zinser/Schübel 2009, S.18

²⁹⁹ Die IHK NRW war am Projekt beteiligt hatte zugesagt, den „Demokratieführerschein“ bei Arbeitgebern zu empfehlen.

³⁰⁰ Ebd.

³⁰¹ Becker 2009a, S.67. Während das Projekt „Demokratieführerschein“ geradezu mit einem „Berechtigungsschein“ bzw. „nützlichen Abschluss“ geworben hat, sprachen die Maßnahmen zur entwicklungspolitischen Bildungsarbeit vor allem über ihre Themen an. In beiden Fällen stehen die Evaluationsergebnisse aber, auch in Bezug auf weitere Werte beispielsweise zu den sozialen Interessen (siehe unten), im Gegensatz zu älteren Befunden zu den Teilnahmemotiven Jüngerer an Volkshochschuleangeboten. Vgl. Jelich, der aus den empirischen Untersuchungen der 1990er-Jahre den Schluss zieht, dass das Lernen Jugendlicher an Volkshochschulen einen „instrumentellen Bezug hat“ und zitiert: „Allgemeinwissen und Freizeitgestaltung sind Argumente, die bei jüngeren Menschen nicht greifen. Von der Möglichkeit, konkrete berufliche oder schulische Kenntnisse zu erwerben, sind sie aber angetan.“ (Zitiert nach Volkshochschule von innen 1997, S.67, Jelich 2011, S.92). Dieser Widerspruch zeigt einmal mehr, dass quantitative Befunde dieser Art zur Weiterbildung zu differenzieren sind, mindestens wahrscheinlich nach Angebotsfeldern wie nach Alterskohorten.

3.4.3. Soziale Interessen

Zu dem zitierten `Verwertungsinteresse' wird in einigen Forschungsarbeiten häufig auch der Wunsch der Teilnehmenden nach Förderung sozialer oder personaler Kompetenzen wie Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit oder interkulturelle Kompetenzen gezählt. Während Gapski/Heinen-Tenrich daraus ableiten, dass mit einer zunehmenden Orientierung an anwendungsorientierten Lerninteressen die „Politische Bildung (...) immer stärker zu einer sozialen Allgemeinbildung [gerät] und (...) Beiträge zur Persönlichkeitsentwicklung“ leistet³⁰², stellen Böhnisch et al. fest, dass die Grenzen zwischen persönlichen Nutzen und Voraussetzungen zu Partizipation und bürgerschaftlichen Engagement fließend sein können bzw. sich überlappen³⁰³. Was sich also einerseits auf die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit und die Verbesserung individueller Kompetenzen richtet, kann andererseits als Voraussetzung für gesellschaftliches Engagement angesehen werden. Dimbath et al, die das Projekt „Achtung + Toleranz“ im Programm „Erziehung zu Demokratie und Toleranz“ der Bertelsmann Stiftung evaluiert haben, beobachteten, dass es „den Teilnehmern nicht allein um den individuellen Erwerb von Wissenskompetenzen [geht], sondern die Teilnahme am Seminar soll auch eine explizit soziale Funktion übernehmen, evtl. professionelle Interessen organisieren und/oder private Vergemeinschaftungen ermöglichen.“³⁰⁴

Während es bei Erwachsenen oft schwer zu entscheiden ist, ob das auf das soziale Miteinander gerichtete Interesse eher privater oder überindividueller Art ist, lässt sich für Jugendliche aus diversen Untersuchungen schließen, dass individuelle soziale Motive für die Teilnahme an Maßnahmen politischer Bildung vielfach sogar vorrangig sind. Schröder et al. stellen anhand der Einschätzung der Jugendbildungsreferenten fest, dass für die meisten Teilnehmer das „gemeinsame Erleben in der Gruppe“, die „Begegnung mit Gleichaltrigen“, der „Freiraum für neue Erfahrungen jenseits des Alltags“ sowie „Hilfe für die eigene Lebensplanung und -Gestaltung“ und das „Gefühl, akzeptiert zu werden“ die stärksten Motivationen sind.³⁰⁵ „Die im mittleren Bereich liegenden Motivationen sind *Aufmerksamkeit erfahren*, die *Auseinandersetzung mit Erwachsenen jenseits von Familie und Schule* sowie die *Auseinandersetzung mit interessanten Persönlichkeiten*.“³⁰⁶

³⁰² Gapski, Heinen-Tenrich S.15

³⁰³ Böhnisch et al. 2006, S.110

³⁰⁴ Bertelsmann Stiftung 2002, S.52

³⁰⁵ Vgl. Schröder et al. 2004, S.116

³⁰⁶ Ebd.

Für die von Zinser/Schübel befragten Jugendlichen waren „eine gute Atmosphäre in der Gruppe erleben“ (78 %) und „interessante Leute kennen lernen“ (48 %) sehr wichtige Motive und Erwartungen an die Maßnahme, die vor allen anderen rangierten.³⁰⁷ Für die Jugendlichen im Projekt „Come in Contract“ waren es je nach Einzelprojekt Motive wie „Reisen“, „Lust auf Abwechslung“, „etwas Neues lernen“, oder die durch den Projektzuschnitt beförderte enge und vertrauensvolle Zusammenarbeit, was wiederum die Lust auf das gemeinsame Tun anregte.³⁰⁸ Becker stellte dagegen für die entwicklungspolitischen Bildungsangebote der Volkshochschulen fest, dass nur 12 % mit den „Klassenkameraden / Freunden etwas zusammen machen“ und 10 % „gern neue Leute kennenlernen“ wollten.³⁰⁹

3.4.4. Neue Erfahrungen

Wie die letzten Befunde zeigen, ist es ein wichtiges Motiv für die Teilnahme an Angeboten politischer Bildung, neue Erfahrungen machen zu können³¹⁰. In der Untersuchung von Böhnisch et al. zur politischen Erwachsenenbildung stufen 86,1 % der Teilnehmenden dies als „wichtig“ bzw. „sehr wichtig“ ein³¹¹. In der zitierten Befragung schließt sich dieses Motiv „inhaltlich an das vorherige Motiv, nämlich Wissen zu erwerben, an und wird deshalb ähnlich wichtig von den Teilnehmenden bewertet.“³¹² Wer etwas wissen will oder Kompetenzen erwerben oder verbessern will, so kann man schlussfolgern, der möchte auch grundsätzlich „neue Erfahrungen machen“. Diese Bereitschaft ist eine wichtige Voraussetzung für Lernen überhaupt. Andererseits kann sie sich auch auf ein allgemeines Interesse an neuen sozialen Erfahrungen beziehen, wie die zitierten Motive Jugendlicher wie „neue Leute kennen lernen“ oder „neue Erfahrungen jenseits des Alltags machen“ oder „Auseinandersetzung mit interessanten Persönlichkeiten“ nahelegen.

3.4.5. Wohlbefinden

Nicht zu unterschätzen ist der Wunsch nach Spaß und Wohlbefinden. In der Untersuchung von Boehnisch et al. geben 83,3 % der befragten

³⁰⁷ Zinser/Schübel 2009, S.15

³⁰⁸ Wächter/Zinser 2006 S.69

³⁰⁹ Vgl. Becker 2009a, S.67

³¹⁰ Dieses Motiv ist allgemein in der Erwachsenenbildung relevant, vgl. Eckstein et al. 2000, S.39f.

³¹¹ Vgl. Böhnisch et al. 2006, S.113

³¹² Ebd.

erwachsenen Teilnehmerinnen und Teilnehmer an, dass das Angebot Spaß machen sollte.³¹³ Dieser Aspekt ist umso wichtiger, je jünger die Teilnehmenden sind, „d.h. von den jüngeren wird dieses Kriterium noch häufiger als „sehr wichtig“ eingeschätzt (bei den bis 26-jährigen sagen dies 92,2 %)“³¹⁴. Vor allem als Eingangsmotivation spielt der Wunsch nach Spaß eine Rolle. Zinser/Schübel berichten von 84 % jugendlichen Teilnehmerinnen und Teilnehmern, die „Spaß haben“ als besonders wichtige Motivation für eine Teilnahme nennen. Spaß und Geselligkeit als Eingangsmotiv kann dann im Laufe der Teilnahme abgelöst werden vom (geweckten) Interesse am Thema³¹⁵. Ähnliches scheint für Erwachsene zu gelten:

„Die Bedeutung des Faktors Spaß sinkt (...) in Abhängigkeit von Häufigkeit der Teilnahme an Veranstaltungen pro Jahr. Während ihn 94,6 % derjenigen, die erstmals in einer Veranstaltung der politischen Bildung teilnehmen, „sehr wichtig“ bis „wichtig“ einschätzen, so sind es bei denjenigen, die drei Mal oder öfter an Veranstaltungen pro Jahr teilnehmen nur 74,2 %.“³¹⁶

Vergleicht man diesen Befund mit den soziologischen Kategorien jugendlicher Milieus, entspricht er der Beobachtung, dass die vom SINUS-Milieumodell festgelegte Gruppe der „Jugendlichen Hedonisten“, Jugendliche, die eine deutlich spaßorientierte Lebensweise zeigen, die größte Gruppe der Jugendlichen (26 %) noch vor den „jugendlichen Performern“ (25 %) stellen. Bei jungen Erwachsenen sinkt ihr Anteil auf 16 %.³¹⁷

Außer Spaß sind es Wohlbefinden und Komfort, die für Erwachsene ein wichtiges Argument für die Teilnahme an Maßnahmen politischer Bildung darstellen. Relevant sind die Nähe der Einrichtung zum Wohnort bzw. Arbeitsplatz, Serviceangebote wie Kinderbetreuung oder die ansprechende Atmosphäre der Einrichtung.³¹⁸

3.4.6. Interesse an bestimmten Formaten

Zu den Daten, die vor allem von erwachsenen Teilnehmerinnen und Teilnehmern auch durch die Einrichtungen selbst häufig abgefragt werden, zählt die Frage nach den bevorzugten Formaten, womit vor allem die

³¹³ Vgl. a.a.O., S.114

³¹⁴ Ebd.

³¹⁵ Siehe dazu Kapitel 4.2.4. „Wecken des Interesses an Politik und an politischer Bildung“

³¹⁶ Böhnisch et al. 2006, S.114

³¹⁷ Siehe Calmbach 2007, S.22

³¹⁸ Vgl. Schlevogt 2006, S.69

zeitliche und räumliche Ausgestaltung der Angebotsform gemeint ist. Das Wissen dazu verspricht wichtige Anhaltspunkte für die Programmplanung von Anbietern politischer Bildung. In den vorliegenden Untersuchungen wurden die `Formatvorlieben` vor allem bei den Einrichtungen selbst abgefragt oder aufgrund von deren Angebotspaletten analysiert.

Ahlheim und Heger unterscheiden „besonders beliebte“ und „besonders effektive und nachhaltige“ Angebotsformen. Als besonders beliebt werden von den befragten Einrichtungen an erster Stelle Exkursionen, Besichtigungen, Stadt(teil)führungen, Studienfahrten und -seminare (41 %) genannt, auf dem zweiten Rang zwei- bis dreitägige Veranstaltungen, Wochenendveranstaltungen (36 %) und an dritter Stelle Vorträge mit Diskussion (34 %). Als „besonders wirksam“ schätzen die Einrichtungen zwei- bis dreitägige Veranstaltungen, Wochenendveranstaltungen (38 %) sowie Exkursionen, Besichtigungen, Stadt(teil)führungen, Studienfahrten und -seminare (30 %) ein³¹⁹. Diese Einschätzung variiert stark je nach Einrichtungstypus und Adressaten. So ist „mit Wochenendveranstaltungen (...) das Volkshochschul-Publikum nach der Einschätzung der Befragten weniger gut zu erreichen. Recht erfolgreich scheinen dagegen Veranstaltungsreihen zu sein, die mehrere Einzelveranstaltungen zum selben Thema ‚bündeln‘ und dadurch insgesamt zwar die Gelegenheit bieten, ein Thema etwas ausführlicher, auch aus mehreren Blickwinkeln und mit unterschiedlichen Methoden zu behandeln, die aber weder ein ganzes Wochenende ‚blockieren‘ noch den Verbindlichkeitsgrad von Semesterkursen haben.“³²⁰ „Dagegen scheinen die „Spezialisten“³²¹ auch mit Seminaren, die eine Woche und länger dauern, gute Erfahrungen zu machen. Besonders die gewerkschaftlichen Bildungsträger sehen in Wochenendseminaren eine ebenso wirkungsvolle wie „beliebte Veranstaltungsform, was freilich nicht zuletzt mit den besonderen gesetzlichen Regelungen für die Schulung betrieblicher Interessenvertreter zusammenhängen dürfte.“³²²

Böhnisch et al. befragten politische Bildnerinnen nach der Häufigkeit des Einsatzes der verschiedenen Veranstaltungsformen. „Am häufigsten wurden – in jeweils geringem Abstand zueinander – Abendveranstaltungen, Tagesseminare und Wochenendseminare durchgeführt, danach folgen die Wochenseminare mit 2-4, dann die mit 5-7 Tagen. Seltener werden Arbeitskreise mit aufeinander aufbauenden Treffen durchgeführt sowie

³¹⁹ Siehe Ahlheim/Heger 2006, S.44

³²⁰ A.a.O., S.45

³²¹ Als „Spezialisten“ bezeichnen Ahlheim/Heger diejenigen Einrichtungen, welche „ausschließlich politische Bildung anbieten“, Ahlheim/Heger 2006, S.16

³²² Ahlheim/Heger 2006, S.45

projektorientierte Mischformen.“³²³ Wochenendseminare werden nach Auskunft der Bildnerinnen und Bildner „zögerlicher angenommen, da die Wochenenden verstärkt zur Erholung und als Familienzeit genutzt werden.“³²⁴ „An mehrtätigen Seminaren nehmen stärker MultiplikatorInnen teil, für die die Veranstaltung Weiterbildungscharakter hat und für die man sich z.B. im Rahmen des Bildungsurlaubs freistellen lassen kann.“³²⁵ „Es wird (...) von einem Trend gesprochen, der in Richtung kurzzeitpädagogischer und kompakterer Veranstaltungsformen (Tages- und Halbtagesveranstaltungen) geht, die überschaubar sind und das Zeitbudget nicht zu sehr strapazieren.“³²⁶

Gapski/Heinen-Tenrich bestätigen auf der Grundlage ihrer Analyse von Programmheften und Veröffentlichungen sowie von vertiefenden Expertengesprächen mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern aus allen Trägerbereichen des Niedersächsischen Erwachsenenbildungsgesetzes zwei Trends in der politischen Erwachsenenbildung, ohne den Anteil der Formate im Einzelnen zu quantifizieren: zum einen den Trend zu kompakteren Veranstaltungsformen, zum anderen den Trend zur Kombination von verschiedenen Angeboten (verschiedener Kooperationspartner) zu Programmpaketen.³²⁷ Teilweise differenzieren sie die Programmformate nach Themen. Sie beobachteten, dass Angebote zu aktuellen politischen Themen vor allem in Form von Einzelveranstaltungen und Vorträgen angeboten werden³²⁸, „Gesprächs- und Arbeitskreise, häufig mit bestimmten Zielgruppen entweder mit einem offenen Themenangebot oder zur kontinuierlichen Bearbeitung von Fachthemen z.B. im Rahmen der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit oder im Zusammenhang von längerfristigen Arbeitsvorhaben, wie beispielsweise in der Agenda-Arbeit“ einen Teil der Angebote ausmachen³²⁹ oder dass der Bildungsurlaub – „ein unverzichtbares Standbein politischer Bildungsarbeit und (...) eine Art Gewährleistung und Sicherstellung politischen Lernens in Gruppen“ – zunehmend als „ambulanter“ Bildungsurlaub ohne eine gemeinsame Unterkunft an einem besonderen Lernort stattfindet. „Fachtagungen, Kongresse und Kampagnen sind Programmformate vor allem der Einrichtungen, die langfristig einen fachlich-inhaltlichen Themenschwerpunkt entwickelt und sich mit Teilen ihrer Arbeit zu Spezialanbietern und

³²³ Böhnisch et al. 2006, S.80

³²⁴ Ebd.

³²⁵ Ebd.

³²⁶ A.a.O., S.81

³²⁷ Vgl. Gapski/Heinen-Tenrich, S.20

³²⁸ A.a.O., S.17

³²⁹ A.a.O., S.20

Kompetenzzentren entwickelt haben.“³³⁰ „Für eine Reihe von Programmen, so z.B. im Bereich der Schulungen und Lehrgänge, ist ein Mix aus den o.g. Veranstaltungsformen anzutreffen und stellt ein besonderes Programmformat dar. Unterschiedliche Veranstaltungsformen wie Vorträge, Ausstellungen, Exkursionen, Seminare werden mit Musik-, Kunst- oder Theaterveranstaltungen zu einem Themenangebot gebündelt. Die Kooperation mit anderen Einrichtungen und Organisationen ist dabei die Regel.“³³¹

Diese Daten geben Hinweise auf die Vorlieben und Interessen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, sofern man davon ausgeht, dass die Anbieter ihre Angebote auch nach der Nachfrage richten. Für die Wahl des Angebotsformates aber sind daneben „gesellschaftliche Rahmenbedingungen, die verschiedenen Lebenswelten der Zielgruppen, sowie die Themen und Bildungsziele“³³² und, nicht zu vergessen, wirtschaftliche Gründe bzw. die jeweiligen Förderbedingungen ausschlaggebend³³³.

Wie schwierig es ist, von den tatsächlich angebotenen Veranstaltungsformen auf die von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern gewünschten zu schließen, zeigt die Teilnehmer-Befragung von Böhnisch et al. Denn „bezüglich der Veranstaltungsformen, die von den Teilnehmenden bevorzugt werden, ergibt sich aus der Teilnehmerbefragung ein Befund, der dem Trend zu Kurzzeitveranstaltungen (...) zuwider läuft. Bei den bevorzugten Formen wurden von den Teilnehmenden die Mehrtagesseminare häufiger genannt als die Tagesseminare. Dabei gibt es hinsichtlich des Alters der Befragten oder anderer demografischer Merkmale keine nennenswerten Unterschiede. Die Teilnehmenden nennen häufiger das Format, welches eine intensivere Auseinandersetzung mit Themen der politischen Bildung erlaubt. Sie schätzen die Möglichkeiten, die Bildungsstätten bieten können: sich aus Alltagsbezügen zurückziehen und in Beziehung zu anderen treten zu können.“³³⁴ Böhnisch et al. führen diese hohe Zustimmung zu mehrtägigen Formaten auf den hohen Anteil an Teilnehmenden zurück, die 3 bis 4 Mal pro Jahr an entsprechenden Veranstaltungen teilnehmen und deswegen als besonders interessiert gelten können.

³³⁰ A.a.O., S.21

³³¹ Ebd.

³³² Böhnisch et al. 2006, S.79

³³³ So kann es auch im wirtschaftlichen Interesse z.B. von Bildungsstätten liegen, eine mehrtägige Belegung zu haben, vgl. Schröder et al. 2004, S.74. Außerdem werden bestimmte Formate, der Ort oder die zeitliche Dauer der Maßnahmen von den meisten Förderrichtlinien (Kinder- und Jugendplan des Bundes, Förderrichtlinien der Bundeszentrale für politische Bildung und andere) als förderfähig oder nicht-förderfähig definiert.

³³⁴ Böhnisch et al. 2006, S.81

Rudolf, der in seiner „Marktanalyse zur außerschulischen politischen Bildung in Deutschland“ das Marktpotenzial politischer Bildung ermitteln wollte, indem er Bedürfnisse und Erwartungen der Bürger mittels einer repräsentativen Bevölkerungsbefragung erhob³³⁵, kommt zu dem Ergebnis, dass von der „Allgemeinheit Bildungsformate bevorzugt werden, die kurz, kompakt, zeiteffizient, zum Teil konsumorientiert und im „Vorbeigehen“ rezipierbar sind“³³⁶. Für 53,4 % aller Befragten sei es wichtig, „dass das Angebot wenig Zeit beansprucht“. Aber auch er räumt ein, dass es aus der unmittelbar erreichbaren Zielgruppe politischer Bildung („konkretes Potenzial“) nur noch für jeden dritten Befragten (34,2 %) „wichtig“ oder „sehr wichtig“ ist, dass ein Angebot wenig Zeit beansprucht.³³⁷

Vergleicht man diese Befunde mit denen zu den Hinderungsgründen (siehe oben), dann wird deutlich: Neben einer pauschalen quantitativen Auszählung sowohl der tatsächlich angebotenen Formate als auch der diesbezüglichen Vorlieben von Teilnehmerinnen und Teilnehmern bedarf es einer genaueren Differenzierung nach Ziel- bzw. Milieugruppen, Einzugsbereich, Einrichtungsform, Themen der Angebote und pädagogischen Zielen, die damit verbunden werden. Diese Differenzierungen bieten die zurzeit vorliegenden Untersuchungen nicht.

3.4.7. Interesse an bestimmten Lehr-/Lernformen

3.4.7.1. Methodische Interessen von Jugendlichen

Während die Untersuchungen zur politischen Erwachsenenbildung den Fragefokus auf die Angebotsformen legen³³⁸, fragen die meisten der Untersuchungen zur politischen Jugendbildung nach pädagogischen Prinzipien, Arbeitsformen und Methoden. Beide Bereiche können zusammenhängen, werden aber de facto getrennt abgefragt. Ein Grund für diese Schwerpunktsetzung könnte darin liegen, dass hier schon berücksichtigt wird, dass Angebotsformen (‘Formate’) aufgrund unterschiedlicher Faktoren festgelegt werden, die nicht alle fachlich motiviert sind. So sind durch die im befragten Bereich wichtigen Förderungen des Bundes (Kinder- und Jugendplan des Bundes, Bundeszentrale für politische

³³⁵ Rudolf 2002, S.7

³³⁶ A.a.O., S.171

³³⁷ A.a.O., S.160

³³⁸ Eine Ausnahme bilden die Untersuchungen von Eberwein/Quante-Brandt 1998 und Meyer/Eberwein 2001, die auch die Durchführungsqualität der untersuchten Kurse thematisieren.

Bildung) manche Formate als nicht-förderfähig ausgeschlossen. Untersucht man aber pädagogische Prinzipien, Arbeitsformen und Methoden, dann lassen sich diese direkt von den Prinzipien außerschulischer Jugendarbeit ableiten und dürften als konsensfähig gelten, wenn es um die Beurteilung der pädagogischen Qualität außerschulischer Angebote geht.

Für die Mehrheit der in den Untersuchungen befragten Anbieter politischer Jugendbildung sind Freiwilligkeitsprinzip, Teilnehmerorientierung, partizipative Ansätze und selbstgesteuertes Lernen bzw. das Prinzip der Selbstbildung selbstverständlich. Dies entspricht dem Anspruch der außerschulischen Jugendbildung und den Erwartungen der Jugendlichen. So nennen die Jugendbildungsreferentinnen und -referenten in der Untersuchung von Schröder et al. eine Reihe von Arbeitsformen und Methoden, die sie in den Angeboten einsetzen. Davon sind nur drei als eher `traditionell` zu bezeichnen, nämlich „Gruppenarbeit“, „Arbeit an Texten“ und „Vortrag“. Die Gruppenarbeit nimmt mit knapp 30 % der Nennungen den ersten Platz ein, gefolgt von „Feedback und Verlaufsreflexion“, „Meta-Plan/mind mapping“, „Rollenspiel/Planspiel/Theater“, „mediale Präsentation“ und „Körper- und Konzentrationstechniken“. Auf Rang 9 folgt die „Arbeit an Texten“ und auf Rang 10 der Vortrag.³³⁹ Viele der Methoden dienen „auch dazu, zu Beginn eines Seminars Wünsche der Teilnehmenden zu eruieren.“³⁴⁰ Bei der Frage, welche Methoden ihnen selbst am wichtigsten sind, nennen die JugendbildungsreferentInnen die Gruppenarbeit mit Abstand (29 %) an erster Stelle.

Die Vorrangstellung der Gruppenarbeit erklären Schröder et al. mit dem Anspruch, eine „Kultur des Diskutierens und Meinungsbildens“ zu üben, „ohne Experten diskutieren zu können, zu hören, sich selbstbewusst zu äußern, Toleranz zu üben.“³⁴¹ Sie zitieren eine Bildungsreferentin, die sagt: „Die Gruppe muss am Ende die Leitung übernommen haben.“³⁴² „Gruppenarbeit“ bezeichnet damit aber auch eine zunächst offene Arbeitsform, die ganz unterschiedlich umgesetzt und – auch in Kombination mit anderen Methoden – eingesetzt werden kann. Bei der langen Liste der von den Bildnerinnen und Bildnern genannten Methoden und Arbeitsformen fällt auf, dass diese vielfältig und in hohem Maß handlungsorientiert, interaktiv und partizipativ sind. Es ist anzunehmen, dass die Bildnerinnen und Bildner damit der Notwendigkeit nach Abwechslung und Flexibilität in der politischen Jugendbildung nachkommen:

³³⁹ Schröder et al. 2004, S.138

³⁴⁰ A.a.O., S.137

³⁴¹ A.a.O., S.138

³⁴² A.a.O., S.82

„In der politischen Jugendbildung ist eine Tendenz zur Innovation der Methoden und ihrer laufenden Anpassung und Veränderung angelegt. Die Entwicklung neuer Methoden geht mit der Notwendigkeit einher, Jugendliche unter den Bedingungen von Freiwilligkeit zu gewinnen und ihr Interesse an politischen Themen zu wecken.“³⁴³

Mutmaßungen, dass partizipative und kooperative Angebotsformen bei Teilnehmerinnen und Teilnehmern beliebt sind, werden gestützt von Ergebnissen anderer Untersuchungen, bei denen Teilnehmende gefragt wurden, welche Methoden und Arbeitsweisen sie besonders schätzen³⁴⁴. Es sind vor allem die auf den Prinzipien der Jugendarbeit basierenden, partizipativen Methoden und das Prinzip der Anerkennung, das eine positive Resonanz der Teilnehmerinnen und Teilnehmer erfährt.

Auch in der Untersuchung von Becker stehen kooperative Lernformen unangefochten an der Spitze: Gruppenarbeit, gefolgt von Simulationen oder Planspielen. Dann folgt allerdings schon der Vortrag, erst danach die für Jugendliche üblicherweise angenommenen Favoriten wie Medienarbeit, Theater oder Exkursionen.³⁴⁵

Die jugendlichen TeilnehmerInnen des Projekts „Demokratieführerschein“ würdigen, dass ihnen „Offenheit und Gestaltungsmöglichkeiten geboten wurden“³⁴⁶.

„Ein Teilnehmer aus Herten war schon über die Einstiegsfrage begeistert: Was gefällt euch an Herten und was nicht? `Dann war klar, hier wird mir nicht ein Vortrag gehalten, was Demokratie ist. Ich darf auch Kritisches sagen... Toll war, hier einen Raum zu haben und endlich mal über so was reden zu können. Was man ja sonst nicht hat.´ (Jo, 21, Herten) Eine andere Teilnehmerin ist besonders überrascht von sich selbst. Sie lässt sich mitreißen und will jetzt erreichen, dass auch wirklich ein Jugendparlament eingerichtet wird: `Hat mich überrascht, dass es mir so viel Spaß gemacht hat. Ich hab mir das trockener und langweiliger vorgestellt. Dachte, ich sitz da, krieg mein Zertifikat und das war's. Aber, dass ich mit so nem Ehrgeiz hin gehe, hätte ich nicht gedacht.´ (Didem, 16, Herten)“³⁴⁷

³⁴³ A.a.O., S.137

³⁴⁴ Vgl. Wächter/Zinser 2006, Zinser/Schübel 2009, Thimmel/Riß 2006 oder Becker 2009a

³⁴⁵ Vgl. Becker 2009a, S.78

³⁴⁶ Zinser/Schübel 2009, S.16

³⁴⁷ A.a.O., S.16f.

Die Jugendlichen wissen es zu schätzen, dass in den Angeboten das Prinzip der Anerkennung und der Ansatz der Teilnehmerorientierung der außerschulischen Kinder- und Jugendbildung verfolgt werden. Eben dies resümieren auch Thimmel/Riß in der Evaluation zum Projekt „Politik & Partizipation in der Ganztagschule“, in dem Träger der GEMINI außerunterrichtliche Angebote politischer Jugendbildung machten. So „wurden die Partizipationsmöglichkeiten im Sinne von aktiver Mitwirkung bei der Gestaltung des Projekts sowie Übernahme von Verantwortung und Entscheidungen von den SchülerInnen sehr positiv aufgenommen und trugen zum Erfolg der Angebote bei.“³⁴⁸

Den Vergleich mit der Schule zieht auch ein Jugendlicher in der Untersuchung von IKAB und der Forschungsgruppe Jugend und Europa zu Maßnahmen im Rahmen von JUGEND IN AKTION: „Politikunterricht an Schulen klingt ziemlich stumpf und kompliziert. Das ist alles zu trocken und diese Projekte, dass das auch Spaß machen kann, das wissen viele nicht.“³⁴⁹

Anerkennung, ernst genommen werden und real etwas verändern können sind Aspekte, die häufiger thematisiert werden. Die Untersuchungen von Wächter/Zinser, Jendral und Becker weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass der Austausch mit Politikerinnen und Politikern für viele Jugendliche besonders attraktiv ist: „Der hautnahe Kontakt mit Politikern und Politikerinnen war für die Jugendlichen zumeist ein gewinnbringendes Erlebnis“³⁵⁰. Wächter/Zinser berichten:

„Einen Teilnehmer der (Lambda-)Jugendkonferenz hat bereits im Vorfeld beeindruckt, dass `einem kleinen Jugendlichen die Gelegenheit gegeben wird, in die große Politik reinzuzuschnuppern: Ich konnte meine Wünsche und Vorstellungen in den Bundestag einbringen und wusste, es gibt Abgeordnete, die mir zuhören werden´. Die erhoffte Wirksamkeit wurde durch den Bundestagsbeschluss bestätigt.“³⁵¹

Als Vorteil im Projekt „Demokratieführerschein“ wurde auch wahrgenommen, dass die beteiligten Jugendlichen künftig in der Kommunalpolitik mitwirken können, auch weil jetzt Kontakte bestehen:

„Der Beruf (des Politikers/der Politikerin) ist interessanter geworden. Ich dachte früher, die reden und reden nur. Man macht nicht einfach, man hat da

³⁴⁸ Thimmel/Riß 2006, S.43

³⁴⁹ IKAB 2009, S.37

³⁵⁰ Zinser/Schübel 2009, S.21

³⁵¹ Wächter/Zinser 2006, S.69

verschiedene Distanzen zu durchqueren. Man muss mit verschiedenen Leuten reden. Früher waren Politiker für mich Leute aus einer anderen Welt. Jetzt verstehe ich, warum die so viel reden und worüber die reden.“
(Natascha, 18, Essen)³⁵²

Der Erfolg steht und fällt allerdings mit der Ernsthaftigkeit der Auseinandersetzung. Denn, so heißt es in der Evaluation von Jendral zum Projekt des Landesjugendrings NRW, „reine Podiumsdiskussion („Ihr dort – oben, wir hier unten“) (...) wurden von den Jugendlichen ebenso mit Nichtachtung gestraft wie einfallslose Infotische oder Standardantworten von Politikern.“³⁵³

Die Möglichkeit zur Selbsttätigkeit, der damit verbundene Spaß und ein ggf. wachsendes Interesse der Jugendlichen können offenbar dazu führen, dass auch Jugendliche, wenn sie die freie Wahl der Maßnahmeform haben, nicht die kurzen, unaufwendigen Formate wählen. In dem von Jendral evaluierten Projekt im Vorfeld der nordrhein-westfälischen Landtagswahlen 1999, bei denen Jugendliche erstmals ab 16 Jahren wählen gehen durften, organisierten die 348 beteiligten Jugendgruppen in der Reihenfolge der Häufigkeit: eine Plakatwand, eine Internetseite, eine Radiosendung im Bürgerfunk, Diskussionsveranstaltungen mit KommunalpolitikerInnen, einen Fernsehspot zur Wahl im offenen Fernsehkanal, eine CD mit einem Spiel oder eine Infobroschüre.³⁵⁴ Der Zeitaufwand lag durchschnittlich bei 18,2 Stunden und schwankte zwischen drei und fünfzig Stunden.³⁵⁵ Im Rahmen des Projekts „Demokratieführerschein“, in dem die Stundenzahl auf immerhin 32 Unterrichtseinheiten festgelegt war, meldeten viele der Gruppen einen Bedarf nach Verlängerung. Einige setzten diese dann in eigener Regie um.

In der Beurteilung der Jugendlichen werden häufig die Aspekte Eigenverantwortlichkeit und Partizipation mit dem Faktor `Spaß` gekoppelt. Ebenfalls eng verbunden ist diese Wahrnehmung mit der Beziehung zu den Kursleitungen, DozentInnen oder Teamerinnen und Teamern, die ihnen die gewünschten Freiräume schaffen, aber auch Unterstützung geben, sie zu füllen. Becker berichtet, dass die befragten Kinder und Jugendliche vor allem die Relevanz emotional positiv besetzter sozialer Beziehungen sowie Faktoren der Teilnehmerorientierung betonen, wenn sie positiv vom methodischen Vorgehen in den Maßnahmen sprechen. Sie wissen es zu schätzen, dass die Leitungen auf ihre Interessen und Bedürfnisse eingehen

³⁵² Zinser/Schübel 2009, S.19

³⁵³ Jendral 2001, S.104

³⁵⁴ Siehe a.a.O., S.92 und 94

³⁵⁵ Jendral, 2001, S.97

und sie sich mit Problemen an die TeamerInnen wenden können.³⁵⁶ Das gleiche bestätigen Thimmel/Riß und verweisen darauf, dass der hohe Zufriedenheitsgrad mit dem Verhalten der TeamerInnen (70 % bestätigten, „dass die TeamerInnen sehr stark auf die Interessen und Bedürfnisse der SchülerInnen eingingen“, 88 %, dass „die SchülerInnen sich mit Problemen an die TeamerInnen wenden konnten“) zur allgemeinen Zufriedenheit mit den Angeboten beitrug³⁵⁷.

Schäfer, der eine Längsschnittstudie zu Wirkungen einer Seminarreihe der politischen Jugendbildung zum Demokratielernen der Europäische Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätte Weimar evaluiert hat, resümiert ganz ähnlich wie Schröder et al:

„Dieses Lernen am Modell des anderen – hier der Teamerinnen und Teamer – spielt eine sehr bedeutsame Rolle, die in der Theorie noch unzureichend thematisiert wird. In zukünftigen Studien bedarf es einer intensiven Auseinandersetzung mit dem professionellen Charakter einer Bildung von Person zu Person, die zugleich der Tatsache Rechnung trägt, dass Lehren und Lernen nur in der Ganzheit der Person, also einer Integration von fachlichen und persönlichen Aspekten, möglich ist“³⁵⁸.

Insgesamt bestätigen diese Befunde den Eindruck, den Jelich auf der Grundlage der Shell-Studie von 1997 zusammenfasst, indem er einen „jugendkulturellen Typus“ charakterisiert, dem wichtig ist:

- „dass Freunde mitmachen,
- dass es etwas anderes als in Schule oder Betrieb ist,
- dass keiner Vorschriften macht,
- dass man mitbestimmen und eigene Fähigkeiten einbringen kann,
- dass ein Ziel in angemessenere Form und Zeit erreichbar ist“³⁵⁹.

3.4.7.2. Methodische Interessen von Erwachsenen

Die Tatsache, dass zur politischen Erwachsenenbildung kaum Daten vorliegen, die etwas über die methodischen Vorlieben der Teilnehmerinnen und Teilnehmer aussagen, sollte nicht darüber hinwegtäuschen, dass sich auch in der Erwachsenenbildung partizipative, interaktive Lernformen durchsetzen.

³⁵⁶ Becker 2009a, S.8/9

³⁵⁷ Thimmel/Riß 2006, S.19

³⁵⁸ Schäfer 2006, S.230

³⁵⁹ Jelich 2001, S.98

Wenn auch nicht zur politischen Bildung im Besonderen, zumindest aber im Hinblick auf die Weiterbildung allgemein kann ein eindeutiger Trend benannt werden, den Schrader/Berzbach mit Siebert einen „deutlichen Wandel des gesellschaftlichen Lernklimas (man könnte auch sagen: des ‚Habitus‘ erwachsener Lerner/innen)“³⁶⁰ nennen. Gemeint ist die Übernahme von Selbstverantwortung für das eigene Lernen, je nach didaktischer Schule einer vermehrten Teilnehmerorientierung oder dem Selbstgesteuerten Lernen geschuldet. Die Orientierung der Teilnehmenden richtet sich stärker auf die Gruppe und die Rolle der Kursleitung wandelt sich in Richtung einer Lernberatung. Wenig überraschend wurde im Projekt „SEGEL – Selbstgesteuertes Lernen“ des DIE³⁶¹ im direkten Vergleich das selbst gesteuerte Lernen mehrheitlich besser bewertet als der Frontalunterricht.

Die einzige Untersuchung zur politischen Bildung, die dieses Bild stützt, ist die von Meyer/Eberwein zum Zwei-Jahres-Kurs „Sozialwissenschaftliche Grundbildung“ der Akademie für Arbeit und Politik Bremen aus dem Jahr 2001. Hier gaben die Teilnehmenden auf die Frage, wie zufrieden sie mit dem Verlauf und den Wirkungen des Akademie-Kurses sind, an zweiter Stelle an, dass ihnen „das eigenständige Arbeiten“ gefallen hat.³⁶²

3.4.8. Interesse an bestimmten Themen

Das Interesse der Teilnehmerinnen und Teilnehmer politischer Bildung an bestimmten Themen ist besonders häufig Gegenstand von Befragungen. Im Vergleich der Untersuchungen fällt auf, dass sich bezüglich der bevorzugten Sachthemen politischer Bildung eigentlich nur die Rangfolge immer wieder verändert. Die Gewichtigkeit und das Interesse an bestimmten Themen ist allerdings höchst abhängig von Ziel- und Altersgruppen und deren aktuellen Lebenslagen auf der einen Seite sowie von der Aktualität der Themen andererseits.

So zählen Böhnisch et al. diejenigen Themenbereiche auf, die bei den Teilnehmenden zum Zeitpunkt der Erhebung auf großes Interesse stießen:

- Prävention gegen Extremismus, Fremdenfeindlichkeit und Gewalt
- Arbeitswelt (Arbeitslosigkeit, Zukunft der Arbeit)
- Außenpolitik, Entwicklungspolitik

³⁶⁰ Schrader/Berzbach 2005, S.27f.

³⁶¹ Vgl. Kraft 2001

³⁶² Siehe Meyer/Eberwein 2001, S.64

- Sozialpolitik (z. B. Familien- und Gesundheitspolitik)
- Kritischer Umgang mit Medien
- Europa, Europäische Union
- Deutsche Geschichte
- Umweltbildung, Ökologie, Agenda 21
- Politisches System der BRD
- Interkultureller Dialog, internationale Begegnungen
- Fragen, die das Leben der Kommune betreffen³⁶³

Die Vertreterinnen und Vertreter der Einrichtungen stellten darüber hinaus Bedeutungsgewinne und Bedeutungsgewinne bestimmter Themen in den letzten fünf Jahren fest. So haben in ihren Augen die Themen Prävention gegen Extremismus, Fremdenfeindlichkeit und Gewalt (31,5 %), interkultureller Dialog, internationale Begegnungen (26,9 %) und Europa, Europäische Union (23,4 %) gewonnen; Deutsche Geschichte (41,3 %), Umweltbildung, Ökologie, Agenda 21 (30,6 %) und Geschlechterfragen (30,3 %) haben dagegen an Bedeutung verloren.

Schlevogt erhielt von den Absolventinnen und Absolventen von Bildungsurlaubsseminaren beim DGB-Bildungswerk Hessen eine sehr differenzierte Liste von „künftig gewünschten Themen“, wobei allerdings etliche Themen nur noch am Rand oder gar nicht mit politischer Bildung zu tun haben: „Sozialpolitik, Ökonomische Veränderungen, Ökologie und Umwelt, Gesundheit/Wellness, EU-Politik/Seminare im Ausland, Pädagogik und Bildung, Gewerkschaftspolitik und Mitbestimmung, Stadtplanung und -geschichte, Nationalsozialismus, Alter, Frauenthemen, Migration, Sport, Tourismus, Mobbing/Burn Out, Kommunikation/Rhetorik, Stressbewältigung und Zeitmanagement sowie EDV und Sprachen.“³⁶⁴ Damit entspricht das tatsächliche Programm des Bildungswerks weitgehend den Wünschen der Teilnehmenden, allein die Themen „Ökologie/Umwelt und Natur“, „Gesundheit/Wellness“ und „Alter/Rente“ werden stärker gewünscht als angeboten.³⁶⁵

Ahlheim/Heger ziehen für ihre Untersuchung in Nordrhein-Westfalen sowohl die eigene Analyse der Programme der Einrichtungen wie eine Befragung der Einrichtungen heran. Sie kommen so auf eine Rangliste von

³⁶³ Böhnisch et al. 2006, S.54-62. Die Autoren bieten keine Rangliste, sondern kontrastieren die Ergebnisse der Teilnehmerbefragung mit denen der Befragung der Einrichtungen nach dem Bedeutungsgewinn oder -verlust der Themenbereiche. Die ausgeführte Liste ist aus dem Text abgeleitet und – da nicht alle Ergebnisse der Teilnehmerbefragung präsentiert werden – nicht vollständig.

³⁶⁴ Schlevogt 2006, S.39f.

³⁶⁵ A.a.O., S.40

Themenclustern, die mehr oder weniger Anteil am Angebot politischer Erwachsenenbildung in NRW haben. Die am häufigsten angebotenen Themencluster sind laut Veranstaltungsprogrammen:

1. „Demokratieentwicklung, Partizipation, bürgerschaftliches und ehrenamtliches Engagement“
2. „Arbeit, Beruf, Interessenvertretung, Arbeitslosigkeit, Zukunft der Arbeit“
3. „Außenpolitik, internationale Entwicklung, Entwicklungspolitik, Globalisierung“
4. „Migration, Minderheiten, interkultureller Dialog, internationale Begegnung“
5. „Sozialpolitik, Familienpolitik, Gesundheitspolitik“³⁶⁶.

Der Abgleich mit den Antworten der Vertreterinnen und Vertreter der Einrichtungen ergibt eine sehr ähnliche Liste, wobei allerdings das Themencluster Migration auf dem zweiten Platz, das Thema Arbeit auf dem dritten und die Außenpolitik nur auf dem achten Platz steht. Auffällig ist, dass `Prävention von Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Gewalt`, nach der Programmanalyse ein eher selten aufgegriffenes Thema auf Rang 16, in der Einschätzung der Einrichtungen eine wesentlich größere Rolle spielt.³⁶⁷

Ratmann kommt in seiner Untersuchung zu den katholisch-sozial orientierten Angeboten der Frankfurter Sozialschule zu einem wiederum anderen Ranking der Mehrfachteilnehmer. Diese favorisierten zu 25 % zeitgeschichtliche Themen und „Gesellschaftliches“, zu jeweils 18 % außenpolitische bzw. europäische Themen und Religion, gefolgt von 13 %, die das Thema Israel/Nahost und 11 %, die das Thema Wiedervereinigung/DDR bevorzugten.³⁶⁸

Diese Beispiele geben fraglos Hinweise auf die Arbeitsschwerpunkte der Anbieter, auf Konjunkturen von Themen im Angebot und `Bewusstsein` der Anbieter politischer Bildung und wahrscheinlich auch auf förderpolitische Schwerpunkte, worauf sowohl Böhnisch et al. wie auch Ahlheim³⁶⁹ hinweisen. Allerdings zeigen die Abweichungen und Ungenauigkeiten³⁷⁰ in der

³⁶⁶ Ahlheim/Heger 2006, S.23

³⁶⁷ Siehe a.a.O., S.27

³⁶⁸ Ratmann 2006, S.256

³⁶⁹ Vgl. Böhnisch et al. 2006, S.55; Ahlheim/Heger 2006, S.31

³⁷⁰ Ahlheim/Heger 2006 weisen selbst darauf hin, dass die Analyse der Veranstaltungsprogramme noch nichts über die tatsächlich durchgeführten Maßnahmen aussagt. Es fallen nicht nur Veranstaltungsangebote aus; vielfach werden auch gerade in der politischen Bildung Angebote für Gruppen `nach Maß` oder `auf Bestellung` durchgeführt, die gar nicht im offenen Veranstaltungskalender auftauchen. Vgl.

Aufstellung der Themenrankings, dass auch hier die Frage nach den spezifischen Angeboten und den spezifischen `Abnehmern´ die eigentlich interessante wäre, die über eine grobe Einteilung hinausginge. Auch Ahlheim/Heger weisen anhand divergierender Befragungsergebnisse darauf hin, dass sich die Themenschwerpunkte je nach Einrichtung unterscheiden:

„Entsprechend lassen sich im Gesamtangebot durchaus Verschiebungen ausmachen, die den aktuellen Themenkonjunkturen Rechnung tragen, doch gibt es immer auch Bewegungen gegen den Trend, Angebote jenseits des Mainstreams, Themen, die im Katalog politischer Bildung unaufgebar und Inhalte, die bestimmten Einrichtungen oder auch einzelnen Planerinnen und Planern wichtig sind.“³⁷¹

Schröder et al. analysierten in ihrer Untersuchung zur politischen Jugendbildung die Einflussfaktoren auf die Themen³⁷² und nennen neben den förderpolitischen Vorgaben der beiden Hauptzuwendungsgeber (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend sowie die Bundeszentrale für politische Bildung) die Zentralstellen, den Träger selbst, das Personal, die Teilnehmenden, Trends und „andere“ Faktoren. Deutlich wird daran, dass die abgefragten Themenrankings nicht zwingend etwas über die tatsächlichen Themenvorlieben der Teilnehmerinnen und Teilnehmer aussagen.

Auch Schröder et al. baten die JugendbildungsreferentInnen um ihre eigene Einschätzung der jeweiligen Themenkonjunkturen, ihre Bedeutungsgewinne und -verluste. Angebote zu „Extremismus und Fremdenfeindlichkeit“ sind in dieser Momentaufnahme (sie betrifft das Jahr 2001) Spitzenreiter, es folgen „Persönlichkeitsentwicklung und soziales Lernen“ sowie „Konfliktbearbeitung und Gewaltprävention“.³⁷³ Fast ebenso viele Nennungen bezogen sich auf die Themen „Europa, Osteuropa“, „Partizipation und Lebenswelt“, „Interkultureller Dialog“, „Betrieb und Arbeitswelt“, „Arbeitslosigkeit, Zukunft der Arbeit“, „Medien, Informations- und Kommunikationstechnologie“, „Geschichte und Gedenkstättenarbeit“ sowie „Einüben in demokratische Prozesse, Parlamentarismus“.³⁷⁴ Es folgt eine Reihe weiterer Themen mit geringeren Nennungen. Bedeutungsgewinne verzeichnen die Jugendbildungsreferentinnen und -referenten genau bei denjenigen Themen, die auch am meisten angeboten wurden: „Extremismus und

Ahlheim/Heger 2006, S.24. Erst dieser Abgleich aber würde ggf. Hinweise darauf geben, welche Themen bei den Adressaten `ankommen´ und welche nicht.

³⁷¹ Böhnisch/Heger 2006, S.34

³⁷² Schröder et al. 2004, S.130

³⁷³ A.a.O., S.133

³⁷⁴ Siehe a.a.O., S.134

Fremdenfeindlichkeit“ liegt auch hier an erster Stelle mit einem Bedeutungsgewinn von 10 %. „Es folgen Persönlichkeitsentwicklung und soziales Lernen sowie Konfliktbearbeitung und Gewaltprävention und auch interkultureller Dialog mit je 10 % der Nennungen.“³⁷⁵ „Auf die Frage nach dem Bedeutungsverlust ergibt sich ein ebenso deutliches Bild. An Bedeutung verloren hat mit großem Abstand der Themenbereich Ökologie, Umweltbildung und Agenda 21 (19 %). Es folgen Bundes-, Landes- und Kommunalpolitik mit 11 %, Geschichte, Gedenkstättenarbeit mit 7 %, Frau und Gesellschaft mit 7 %, Einüben in demokratische Prozesse, Parlamentarismus mit 6 % sowie Krieg und Frieden mit 6 %.“³⁷⁶

Wie für die Autoren der Untersuchungen zur politischen Erwachsenenbildung stellt sich auch für Schröder et al. die Frage, wie es zu den hohen Bedeutungsverlusten oder -gewinnen bestimmter Themenbereiche kommt. Die Interpretationen schwanken mehr oder weniger zwischen den von Schröder et al. benannten Einflussfaktoren. So können Themen zwar auf der politischen Agenda oben stehen, gleichzeitig aber in der Wahrnehmung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer keinen großen Stellenwert besitzen. Schröder et al. zitieren beispielsweise zum Thema `Gender Mainstreaming´ eine Jugendbildungsreferentin, die den Bedeutungsverlust – also das abnehmende Angebot – mit dem mangelnden Interesse der Teilnehmenden begründet:

„Ich stelle immer wieder fest, dass das ein aufgesetztes Thema ist, aber nicht das Thema der Jugendlichen. Die fragen nicht, was sind die Interessen von Mädchen, was sind die Interessen von Jungen. Und die Mädchen haben auch nicht das Problem, sich durchzusetzen. Die sind schon da und nehmen an den Seminaren teil und sind oft sogar in der Überzahl.“³⁷⁷

Zum Rang des Themenbereichs Extremismus und Fremdenfeindlichkeit wird gemutmaßt: „Hier könnte sich der Einfluss verschiedener vom Ministerium aufgelegter Sonderprogramme wie ENTIMON, XENOS und CIVITAS bemerkbar machen.“³⁷⁸ Ahlheim/Heger vermuten bezüglich der kontroversen Einschätzung zum Stellenwert des Themenbereichs `Europa´, dass dieses ein Zeichen ist für eine „Themenkonjunktur, die ihren Höhepunkt erreicht hat.“³⁷⁹

³⁷⁵ A.a.O., S.134f.

³⁷⁶ A.a.O., S.136

³⁷⁷ A.a.O., S.144

³⁷⁸ A.a.O., S.133. Auch Ahlheim spekuliert entsprechend. Ahlheim/Heger 2006, S.31

³⁷⁹ Ahlheim/Heger 2006, S.33

Spätestens hier wird deutlich, dass verallgemeinernde, unspezifische Themenrankings vielschichtige, auch flüchtige Phänomene sind, die einrichtungs-, alters- und zielgruppenabhängig sind, (förder)politischen Vorgaben folgen und nur bedingt auf die Interessen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer schließen lassen³⁸⁰. Einzig der Vergleich der Ergebnisse vorhandener Studien mit der Bevölkerungsabfrage von Rudolf lässt vermuten, dass die oben dargestellten Themenrankings sich wahrscheinlich nicht deutlich vom Interesse derjenigen, die nicht nur tatsächliche, sondern auch potenzielle Teilnehmende von Maßnahmen politischer Bildung sind, unterscheiden.³⁸¹ Aufschlussreicher aber als die Erhebung der tatsächlichen Themenangebote wäre es für unser Frageinteresse, zu ermitteln, wie und warum sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer für bestimmte Themen interessieren und für andere nicht.

So wäre auch genauer zu prüfen, wie ausschlaggebend für das Interesse der Teilnehmenden die Aktualität der Themen ist. Hinweise dafür, dass Aktualität zumindest die Aufmerksamkeit potenzieller Teilnehmer wecken könnte, gab die Untersuchung von Rudolf. Rudolf registrierte in seiner Bevölkerungsbefragung, dass das Themengebiet „historisch-politische Zusammenhänge“ mit dem entsprechenden Aktualitätsbezug in der Zeit unmittelbar nach dem 11. September 2001 deutlich an Relevanz und Interesse gewann: Waren es bis dahin circa 11 %, zeigten sich nun bis zu 65 % der Bevölkerung an derartigen Angeboten interessiert.³⁸² Die Aktualität von Themen kann anscheinend auch die üblichen Interessemuster von Ziel- oder Altersgruppen überbieten. So stellte Rudolf auch fest, dass „bei diesen politischen Bildungsinhalten und -angeboten zu einer hochaktuellen politischen Situation (...) Muster, wie sie bisher festzustellen waren, nicht mehr so deutlich auszumachen [sind]. (...) Generell gleichen sich die Unterschiede an.“³⁸³

³⁸⁰ Natürlich kann man, wie Ahlheim/Heger 2006, diese Vielfalt und Unterschiedlichkeit der in der politischen Bildung behandelten Themen zur Tugend erklären: „Im Zusammenspiel der unterschiedlichen Träger und Einrichtungen mit ihrem je eigenen weltanschaulichen, politischen Hintergrund, ihren speziellen Themenschwerpunkten und Zielgruppen gelingt es offensichtlich, ein Angebot politischer Erwachsenenbildung zu gestalten, das aktuelle Themen aufgreift, auch auf ‚Modethemen‘ und Nachfragetrends reagiert, ohne sich jedoch solchen Trends völlig auszuliefern.“ (Ahlheim/Heger 2006, S.34)

³⁸¹ Vgl. das Ranking bei Rudolf 2002, S.114

³⁸² Siehe Rudolf 2002, S.123. In Bezug auf ökologische Fragen können wir davon ausgehen, dass diese vor dem Hintergrund von Stuttgart 21 oder der Laufzeitverlängerung der Kernkraftwerke zurzeit wieder deutlich ins Bewusstsein und den Diskurs der Öffentlichkeit gehoben wurden. Und wenn Rudolf im Jahr 2001 feststellt, dass 11,9 % der Bevölkerung an dem Thema „gesellschaftlichen Verantwortung und Rolle von Unternehmen“ interessiert waren (Rudolf 2002, S.145), dann war das ein Befund vor der Finanzkrise. Inzwischen, so lässt sich vermuten, ist auch hier das Interesse gewachsen.

³⁸³ Rudolf 2002, S.151

Auch so gesehen ist die Vorliebe für bestimmte Themen abhängig von ihrem 'Nutzen' für die Teilnehmenden:

„Bestimmte Themen sind biografisch passender oder relevanter, weil ein individueller Bezug dazu vorliegt und spezifische Lebenserfahrungen gemacht wurden.“³⁸⁴

Dabei geht es um Hintergrundinformationen, aber auch um die Bewältigung von Irritation, Orientierungsverlust oder offene Fragen:

„Die entstandene Unsicherheit und Ungewissheit, was die Ereignisse für Auswirkungen auf die eigene Situation, auf das Lebensumfeld haben, verlangen oft nach einer kommunikativen Bewältigung. Dieses Bedürfnis gepaart mit persönlicher Betroffenheit wirkt als starke Motivation für Bildungsprozesse.“³⁸⁵

Gleichzeitig kann das Interesse an politischer Bildung zu aktuellen Themen vorsichtig als ein Bedarf gewertet werden, sich den Herausforderungen medialer Öffentlichkeit bzw. realer Anforderungen von (Teil-)Öffentlichkeiten zu stellen. Rudolf berichtet:

„Wenn über Gesellschaft und Politik im Bekanntenkreis diskutiert wird, will man aktiv etwas dazu beitragen und die Diskussion nachvollziehen können. Zumindest ergibt sich das aus dem zweiten Nutzungs-/Teilnahmemotiv, das immerhin von 66,5 % der Bürger genannt wird.“³⁸⁶

³⁸⁴ Böhnisch et al. 2006, S.108

³⁸⁵ A.a.O., S.105f.

³⁸⁶ Rudolf 2002, Bd.2, S.166

3.5. Zwischenresümee für die Praxis

Welche Schlussfolgerungen können aus den Ergebnissen der Teilnehmerforschung für die Praxis politischer Bildung gezogen werden? Im Folgenden sollen einige auffällige Punkte zusammengefasst und bewertet werden.

Wen erreicht politische Bildung?

Zunächst ist festzuhalten, dass es nur wenige Befunde gibt, die als gesichert gelten können, wenn es um die tatsächlichen Teilnehmerkreise politischer Bildung geht. Das liegt schon an der grundsätzlichen Schwierigkeit, eine Grundgesamtheit zu definieren. Quantitative Aussagen über `die` Teilnehmenden politischer Bildung sind damit ausgeschlossen.

Demgegenüber lässt die Unterschiedlichkeit der Teilnehmergruppen, die bereits in den wenigen vorhandenen Untersuchungen deutlich wird, darauf schließen, dass sich die Abnehmerinnen und Abnehmer politischer Bildung in vielfacher Hinsicht – zumindest in den durch dieses Projekt befragten Merkmalen und Interessen – erheblich unterscheiden. An erster Stelle müssen daher die häufigen Annahmen, wer von politischer Bildung erreicht wird und wer grundsätzlich durch politische Bildung erreichbar wäre oder nicht, als empirisch nicht abgesichert relativiert werden. Vielmehr liegt (aus wissenschaftlicher Sicht, aus erfahrungsgestützter ohnehin) die Annahme nahe, dass verschiedene Anbieter ganz unterschiedliche Teilnehmerkreise erreichen. Betrachtet man die vorliegenden Befunde, so scheint die Bandbreite zwischen allen Altersgruppen, bei Männern wie bei Frauen, mit unterschiedlichem Bildungshintergrund, zwischen denjenigen Teilnehmenden, die man als `Stammkunden` bezeichnen kann (meistens Erwachsenen), und solchen, die noch nie etwas mit politischer Bildung zu tun hatten und diese wahrscheinlich auch ohne Anreiz oder Anstoß nicht wahrgenommen hätten, zu liegen.³⁸⁷ Aus den bisher vorliegenden Untersuchungen kann allerdings der Schluss gezogen werden, dass die politische Bildung über Wege und Methoden verfügt, eine große Bandbreite von Teilnehmergruppen anzusprechen, überhaupt erst für politische Bildung zu gewinnen und auch zu halten.

Wie erreicht politische Bildung mehr?

³⁸⁷ Diese beiden Gruppen scheinen, wenn auch ggf. unabsichtlich, bisher im Fokus der Untersuchungen zu stehen. Es ist nicht auszuschließen, dass sich an den Befragungen in der politischen Erwachsenenbildung vor allem solche erwachsenen Teilnehmer beteiligen, die häufiger Angebote wahrnehmen, während in dem Bereich der politischen Jugendbildung eher Untersuchungen (Projektelevaluationen) von solchen Projekten vorherrschen, die sich an besonders politische Bildung `ungewohnte` Zielgruppen richteten.

Bei der Frage danach, welche Bevölkerungsgruppen nicht oder – aus bildungs- und gesellschaftspolitischem Interesse – in nicht ausreichendem Maß erreicht werden, ist deswegen die Frage zu stellen, ob die Pluralität der Ansätze und Angebote ausreichend ist und welche Anbieter in welcher Hinsicht mehr oder andere Teilnehmergruppen erreichen könnten. Diese Frage kann offensichtlich nur dann adäquat beantwortet werden, wenn die Passfähigkeit von Anbietern, Angeboten und Abnehmern deutlicher als bisher untersucht wird. Das hätte mindestens zwei Folgen:

- Für die Anbieter politischer Bildung stünden nicht mehr nur Werbemittel, bestimmte Angebotsthemen oder Formate auf dem Prüfstand, sondern es stellt sich die Frage ihrer Milieubezogenheit, ihres `Habitus´. Hierbei ist der Gesamteindruck einer Einrichtung oder Organisation zu befragen, der sich in Kommunikationsformen, der Haltung der handelnden Akteure und dem Ambiente ebenso niederschlägt wie in Angebotsformen, Themen und Methoden. Explizit wie unterschwellig transportierte pädagogische oder politische Ziele, Weltansichten, Haltungen und auch Erwartungen an Teilnehmende wäre kritisch daraufhin zu befragen, wer davon angezogen und wer eher abgeschreckt wird. Eine solche kritische Erkenntnis dürfte weniger (förderpolitisch) bedrohlich sein denn hilfreich, um die Ziele des Anbieters und seine Reichweiten realistisch abzustecken. Die Einsicht, welche Adressaten gut erreicht oder erreicht werden könnten, würde die als diffus und unbillig empfundenen Anforderungen von Politik und Zuwendungsgebern realistisch beantworten können und wäre vor dem Hintergrund einer ausreichenden Vielfalt von Anbietern und Angeboten als eine Bereicherung statt Einschränkung zu bewerten.
- Dafür wäre es notwendig, `Zielgruppen´ differenzierter zu betrachten und anzusprechen. Aus der bloßen Forderung nach mehr `bildungsfernen´ oder `politikfernen´ Teilnehmern oder nach mehr Migrantinnen und Migranten in der politischen Bildung lassen sich jedenfalls keine professionellen Schlüsse ableiten. Erst auf der Grundlage von besseren Kenntnissen zu den eigenen und ggf. erreichbaren Teilnehmer- bzw. Adressatenkreisen, deren milieuspezifischen Einstellungen, Motiven, Interessen und biografischen Zusammenhängen lassen sich gezielt Informations- und Werbemaßnahmen sowie Angebotsformen und -themen – möglichst gemeinsam mit Betroffenen – entwickeln. Dies würde unter Umständen bedeuten, auch für die eigenen Evaluations- und

Informationsverfahren Konsequenzen zu ziehen und entsprechende Informationen zu sammeln.

Wenn auch die Bedingungszusammenhänge nicht als ausreichend erforscht gelten können, so wurden doch einzelne Faktoren benannt, wo und wann politische Bildung besonders erfolgreich adressiert:

- Aus dem Erfolg der so genannten `Mund-zu-Mund-Propaganda´ lässt sich ableiten, dass es perspektivisch sinnvoll ist, entsprechende Werbe- und Beratungsmöglichkeiten auszubauen. Informations- und Werbearbeit in Schulen und Jugendeinrichtungen, im Betrieb, bei Interessensorganisationen oder anderen `Communities´ – überall dort, wo die avisierten Adressaten ansprechbar sind – sollte ebenso systematisch wie qualifiziert eingesetzt werden. Das gilt vor allem für die Schaffung von leicht zugänglichen Plattformen oder Informationsstellen, die Angebote leichter auffindbar machen, und für den gezielten Einsatz von `Brückenpersonen´ und für Kooperationen mit entsprechenden Angebotspartnern.
- Die Frage nach dem `Nutzen´ politischer Bildung sollte vor allem hinsichtlich politischer Partizipationsmöglichkeiten deutlicher beantwortet werden. Dafür müssten Angebote durch ihre Themen, Formate, Methoden und Zielsetzungen die Anwendungsmöglichkeiten möglichst nicht nur darlegen, sondern auch real erfahrbar machen. Denn auch die Erfahrung von Selbstwirksamkeit scheint ein wichtiger Erfolgsfaktor politischer Bildung zu sein.
- Die Frage nach dem Nutzen politischer Bildung ist eng geknüpft an die nach der biografischen Passfähigkeit der Angebote. Grundlage für entsprechende erfolgreiche Konzepte ist nicht nur mehr und differenzierteres Wissen über Teilnehmer und Adressaten, sondern ggf. auch eine veränderte Einstellung der Anbieter. Je mehr Angebote `vom Teilnehmenden aus´ gedacht und konzipiert werden, umso mehr werden diese offenbar auch erreicht. Die biografische Passfähigkeit hat dabei mehrere Aspekte. Diese reichen von praktischen Erleichterungen (Kinderbetreuung, Zeitformate) bis zu gesellschaftlicher oder biografischer Aktualität bestimmter Themen. Der in der Weiterbildung entwickelte Milieuansatz kann dazu genutzt werden, passfähigerer Angebote zu entwickeln, wie die Pilotprojekte von Tippelt et al. 2008 und Bremer/Kleemann-Göhring 2010b zeigen konnten.

- Überprüft werden muss die verbreitete Vorannahme, dass politische Bildung (nur oder vor allem) diejenigen anspricht, die sich auch für Politik interessieren. Hier gilt es, die wenn auch unbeabsichtigten, aber impliziten Ausgrenzungsmechanismen, die diese Ansicht häufig hervorruft, zu durchschauen und zu durchbrechen. Es zeigt sich in den Untersuchungen, dass die politische Bildung über Zugänge, Inhalte, Formate und Methoden verfügt, um potenziell auch solche Menschen zu erreichen, die weder ein besonderes politisches Interesse artikulieren noch ein besonderes Interesse an politischer Bildung aufweisen. Nicht eine `schöne Verpackung´ scheint der Schlüssel zu den scheinbar Desinteressierten und `Politikfernen´ zu sein, sondern Angebote, die bei den unausgesprochenen (!) politischen Interessen der Adressaten ansetzen, deren Vorbehalte und Skepsis ernst nehmen und deren lebenspraktische Fragen als politische Fragen dechiffrieren, scheinen diese auch zu erreichen und sogar nachhaltig ein Interesse an Politik und politische Bildung zu wecken.
- Ein Hindernis, so kann man aus den vorhandenen Untersuchungen folgern, politische Bildung wie auch andere nicht-formale (Weiter-)Bildung wahrzunehmen, bilden vorangegangenen (schlechte) Erfahrungen im formalen Bildungssystem. Politische Bildung sollte und kann sich daher die Qualitäten außerschulischer Bildung zunutze machen und diese auch deutlich kommunizieren. Prinzipien wie Freiwilligkeit, Anerkennung, Selbstbildung, Prozessoffenheit und die Erfahrung von Selbstwirksamkeit sollten und können sich auf allen Ebenen der Angebote widerspiegeln und erkennbar sein. Die Erfahrung, dass außerschulische politische Jugend- und Erwachsenenbildung eben nicht `wie Schule´ ist, macht in vielerlei Hinsicht ihre Qualität aus. Die Untersuchungen zeigen, dass vor allem politische Jugendbildung in hohem Maße handlungsorientiert, interaktiv und partizipativ arbeitet. Dies steht keineswegs im Gegensatz zu dem zuvor erwähnten Wunsch der Teilnehmer nach `Nützlichkeit´, im Gegenteil: Oft wird gerade die lebensweltliche und alltagspraktische Anwendbarkeit von Wissen und Erfahrungen im Unterschied zu dem `Buchwissen´ der Schule erlebt. Auch der Faktor `Spaß´ ist eng mit offenen, partizipativen und `wirksamen´ Lernerfahrungen als Gegenerfahrung zum formalen Lernen verbunden.
- Zu guter Letzt erfordern einige dieser Herausforderungen eine Überprüfung des professionellen Selbstbildes politischer Bildnerinnen

und Bildner. Untersuchungen weisen daraufhin, dass zumindest für einige Adressaten das Verhältnis zu den politischen Bildnern als Teamer, Initiatoren, Lernbegleiter, Moderatoren, `Empowerer` oder Rollenmodell zumindest komplexer und relevanter ist als oftmals vorausgesetzt. Was dazu in der außerschulischen Jugendbildung bereits seit Längerem thematisiert wird, sollte auch für die Erwachsenenbildung bedacht werden.

4. Effekte von Maßnahmen außerschulischer politischer Bildung

4.1. Wirkungsforschung?

4.1.1. Problematisierung

Im Arbeits- und Theoriefeld der politischen Bildung wird die Forderung nach ‚Wirkungsforschung‘ lebhaft diskutiert³⁸⁸. Bedenken wenden sich vor allem gegen Ansätze, die, ähnlich wie in der formalen Bildung, eine an externen Maßstäben ausgerichtete Bewertung von Bildungserfolgen verfolgt. Die Befürchtungen richten sich gegen eine Standardisierung und Engführung politischer Bildung. Sie speisen sich vor allem aus dem Konzept außerschulischer politischer Bildung als „Werkstätten der Demokratie“³⁸⁹, als „öffentliche Arenen, in denen diskursiv Orientierungen, Wertbezüge, Wissensbestände oder auch ‚nur‘ Meinungen erarbeitet werden in der Absicht, dass diese nicht nur individuelle Dispositionen im Handlungsgefüge der Gesellschaft erlauben, sondern auch gesellschaftlich zustimmungsfähig sind. (...) Durch diesen Labor- oder Werkstattcharakter und die damit verbundene nötige inhaltliche Offenheit, die ein solches Lernarrangement kennzeichnen muss, werden die Teilnehmenden zu Kooperationspartnern und die vom Veranstalter gesetzten Ziele notwendigerweise relativiert“³⁹⁰, wie Brokmeier und Ciupke schreiben.

Hufer weist darauf hin, dass vor allem Erwachsene an Veranstaltungen der politischen Bildung teilnehmen „mit der Absicht, ihre eigenen Wertvorstellungen, Gesellschaftsbilder und Überzeugungen kontrollieren, abwägen, überprüfen, in Frage stellen, verwerfen oder aber auch unterstützen, bestätigen, untermauern zu wollen“³⁹¹. In Veranstaltungen der Erwachsenenbildung könne „der Versuch unternommen werden, bestehende politische Ideen, Meinungen und Haltungen oder ggf. Vorurteile oder Stereotypen mit alternativen oder konträren Sichtweisen und Einstellungen zu konfrontieren“³⁹².

Diese Auffassung von außerschulischer politischer Bildung, in welcher der Bildungsprozess prinzipiell als ergebnisoffen gedacht ist, schließt die Bewertung von ‚Wirkungen‘ im Sinne einer Überprüfung von vordefinierten

³⁸⁸ Vgl. exemplarisch Ahlheim 2003, Ahlheim 2005

³⁸⁹ Ciupke 2001

³⁹⁰ Brokmeier/Ciupke 2011, S.138

³⁹¹ Hufer 2008, S.29

³⁹² Ebd.

Lernergebnissen als inadäquat aus. Denn „ob und inwieweit hiermit ein Über-, Neu- und Umdenken ausgelöst werden kann und in welchen Schritten und Zeiträumen dies geschieht“, bleibt nach Hufer „offen und ist nicht messbar“³⁹³.

Auch eine Beschränkung der Evaluation auf die Überprüfung von Wissensbeständen als Ziel politischer Bildung würde das Problem nicht lösen, da diese nicht als gesichert gelten können:

„Politisches Wissen ist nämlich extrem irrtumsanfällig und in normativer wie sachlicher Hinsicht kontrovers. Weil es zumeist kein ‚richtiges Wissen‘ in der Politik gibt, dieses auch von vielen persönlichen Präferenzen abhängig ist und politisches oder öffentliches Handeln zahlreichen Kontingenzen und Kompromissen unterliegt, ist es auch recht schwierig, unbestrittene Wissensbestände und -stufen des Politischen zu definieren.“³⁹⁴

Im Gegensatz zu Szenarien formaler Bildung, bei denen standardisierte Lernziele gesetzt und abgeprüft werden, verbiete und vereitle es die prinzipielle Offenheit der außerschulischen, nicht-formalen politischen Bildung, diese anhand von (vordefinierten) Kriterien der ‚Wirksamkeit‘ zu überprüfen. Sollten umgekehrt Wirksamkeitsprüfungen bildungspolitisch durchgesetzt werden, drohe der Verlust spezifischer Qualitäten nicht-formaler Bildung an das Primat der Zweckrationalität, da alsbald „das Messbare zum Maß der Dinge“³⁹⁵ werde. Nicht zuletzt wird die Sorge geäußert, dass förderpolitische Entscheidungen künftig an Nützlichkeits- und Wirksamkeitsprüfungen geknüpft sein könnten.

Die so und ähnlich geäußerten Einwände werfen wichtige und unhintergehbare grundsätzliche Fragen auf, die nicht nur vor dem Hintergrund bildungspolitischer Forderungen nach Valorisierung, Anerkennung und Nachweis von Lernleistungen in allen Bildungsbereichen³⁹⁶, nach ‚evidenzbasierten‘ Entscheidungen und darauf möglicherweise folgenden förderpolitischen Konsequenzen beantwortet werden müssen. Dabei ist nicht unwesentlich, ob damit grundsätzlich jegliche Untersuchung der ‚Wirkungen‘ politischer Bildungsarbeit zurückgewiesen wird, oder ob darum gestritten wird, welche Effekte mit welchem Instrumentarium zu untersuchen wären. So plädiert auch Ahlheim, der ansonsten seine „Messbarkeitsskepsis“ formuliert, für einen „Wirkungsoptimismus“. Auch

³⁹³ Ebd.

³⁹⁴ Brokmeier/Ciupke 2011, S.138

³⁹⁵ Ahlheim 2005, S.17

³⁹⁶ Vgl. Becker 2006

wenn er die Indikatoren für gelingende politische Bildungsarbeit bescheiden eingrenzt („Es müssen ja nicht immer politisches Engagement und Aktionen sein“³⁹⁷), meint er doch, dass `Erfolge` politischer Bildung „ohne Anspruch auf Repräsentativität und Vollständigkeit (...) empirisch nachweisbar“³⁹⁸ seien.

Bei allen Bedenken gegenüber einer möglichen `Wirkungsforschung` ist die Frage, welche Effekte, Wirkungen oder Erfolge ihre Maßnahmen haben, auch ein ureigenstes Anliegen jeglicher Pädagogik und auch der außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Auch Ahlheim ist der Meinung, dass die „Frage nach Qualität (...) und Wirkung schon immer ins Zentrum professioneller (Selbst-)Verständigungsdebatten gehörte – und noch gehört“³⁹⁹. Und Hafeneger/Hufer plädieren für eine gehaltvolle Praxisforschung:

„Bei der politischen Bildung wäre – wie bei anderen Feldern der Jugendarbeit und der Erwachsenenbildung auch – anzufragen, was sie denn wirklich tut, welche Reichweiten und Wirksamkeit sie hat; weil nur gesicherte – auch schmerzhaft – Informationen in den (förderungs-)politischen Auseinandersetzungen sicher(er) und weniger angreifbar machen.“⁴⁰⁰

So scheint es konsensfähig, dass „die Tatsache, dass die Wirkung solcher Bildungsmaßnahmen nicht standardisierbar ist und eine einfache lineare Kausalität von Ursache und Wirkung hier nicht greift, (...) nicht von der Notwendigkeit (befreit), sich der Frage nach ihren Ergebnissen zumindest zu stellen.“⁴⁰¹ In der Praxis tun dies, wie bereits erwähnt, 87 % der Bildungseinrichtungen dadurch, dass sie die eigenen Bildungsangebote selbst und zu 11 % auch fremd evaluieren⁴⁰² und dabei in 98 % der Fälle nach der Zufriedenheit der Teilnehmenden und zu 57 % bzw. 56 % nach dem Transfer der Bildungserfahrungen in den Alltag bzw. nach dem Wissenszuwachs bei den Teilnehmenden fragen.

Wenn also auch die teilweise vehement geführte Debatte um eine `Messbarkeit` und `Wirkungsforschung` oft fälschlicherweise suggeriert, dass damit grundsätzliche Verweigerungspositionen abgesteckt würden, ist ein Interesse der Praxis an ihrem `Output` fraglos vorhanden, und wird inzwischen – wenn auch zögerlich – auch nach den empirisch

³⁹⁷ A.a.O., S.24

³⁹⁸ A.a.O., S.24

³⁹⁹ Ebd.

⁴⁰⁰ Hafeneger/Hufer 2005, S.161

⁴⁰¹ Uhl et al. 2004, S.10

⁴⁰² Böhnisch et al. 2006, S.156

nachweisbaren Erfolgen außerschulischer politischer Bildung geforscht. Deswegen erhielt das Projekt „Praxisforschung“ von den beteiligten Trägern der politischen Bildung die Aufgabe, der Frage nach den empirischen Erkenntnissen zu `Wirkungen´ oder `Effekten´ politischer Bildung zunächst dokumentarisch nachzugehen. Es war der spezifische Recherche- und Analyseauftrag des Projekts, Untersuchungen zu finden und zu sichten, die Aussagen zu `Effekten´ politischer Bildungsarbeit machen, zu dokumentieren, welche Effekte beschrieben werden, wie diese definiert bzw. anhand welcher Kriterien diese dargestellt werden und ob Aussagen gemacht werden zum Zusammenhang von Maßnahmemerkmalen (Formate, Themen, Methoden, Personal, Orte, Zielgruppen u.a.) und festgestellten Effekten⁴⁰³. Mögen die Motive und die Erwartungshaltung der Träger bei der Formulierung dieser Untersuchungsfragen im Einzelnen unterschiedlich gewesen sein – sicherlich spielten auch Hoffnungen auf `Belege´ für die politisch-strategische Argumentation eine Rolle –, so kann man doch davon ausgehen, dass alle die förderpolitischen Gefahren ebenso vor Augen hatten⁴⁰⁴ wie ihnen die erkenntnistheoretischen und forschungslogischen Schwierigkeiten einer Wirkungsforschung im pädagogischen Handlungsfeld bewusst waren. Um die Ergebnisse der Arbeiten zu Effekten politischer Bildungsarbeit einordnen zu können, seien diese forschungslogischen und -praktischen Schwierigkeiten vorab kurz skizziert.

4.1.2. Forschungspraktische und -logische Fragen

Was in der Diskussion üblicherweise als `Wirkung´ oder `Wirkungsforschung´ bezeichnet wird, ist aus wissenschaftlicher Sicht definitions- und differenzierungsbedürftig. Von `Wirkung´ im emphatischen Sinn kann nur dann gesprochen werden, wenn ein Phänomen sicher als Folge einer oder mehrerer Bedingungen oder Interventionen bestimmt werden kann: „Wirkung hat etwas damit zu tun, dass sich etwas aufgrund einer bestimmten Ursache verändert.“⁴⁰⁵ Diese kausale Zuordnung hat eine zeitliche und eine qualitative Dimension.

Die zeitliche Dimension betrifft den Vergleich zweier Zeitpunkte, einem `Vorher´ und einem `Nachher´: „Wirkungen lassen sich also nur in Studien

⁴⁰³ Vgl. Liste der Leitfragen im Anhang

⁴⁰⁴ Ahlheim 2005, S.17 mahnt: „Und so gewiss Kontrolle und Spareffekte allenfalls nur *ein* und nicht eben das edelste Motiv der Evaluationsforschung sind, so sicher haben Bildungspolitiker jeglicher Couleur dieses eine Ziel ins Visier genommen: `Abbauen, Runterfahren, Sparen´. Man muss diese Entwicklung vor Augen haben, wenn man über Evaluation in der politischen Erwachsenenbildung und über das zentrale Problem der Evaluation, nämlich die Wirkung der Bildungsarbeit, nachdenkt.“

⁴⁰⁵ Albus et al. 2009, S.15

nachzeichnen, die mindestens zwei Messzeitpunkte (t1 und t2) haben.“⁴⁰⁶ Hinzu kommt, dass die Performanz von Wirkungen, wie z.B. Lernerfolgen, einer zeitlichen Dynamik unterworfen ist, insofern, als sie nicht unbedingt unmittelbar in zeitlicher Nähe zum Lernprozess erfolgen muss. Damit stellt sich die Frage nach der Abhängigkeit von Zeitpunkt und Messergebnis. Selbst wenn diese Frage gelöst ist, kann allerdings „alleine mit der Tatsache, dass sich ein Zustand vom Zeitpunkt t1 zum Zeitpunkt t2 verändert hat, (...) noch keine Wirkung erklärt, sondern nur eine Entwicklung beschrieben werden.“⁴⁰⁷ Eine Entwicklung muss nichts mit vorausgehenden Bedingungen oder Interventionen zu tun haben. „Bloße Vorher-Nachher-Studien können also das Problem der kausalen Wirkungszurechnung nicht lösen.“⁴⁰⁸

Zentral ist also die Bestimmung der Wirkfaktoren, derjenigen Bedingungen, die ursächlich für eine Veränderung, auch Verstärkung oder Verminderung, bestimmter Phänomene (mit-)verantwortlich sind. Eine Identifizierung dieser Faktoren jedoch und ihre Isolation von anderen, 'nicht-wirksamen' Faktoren, ist gerade in pädagogischen Situationen, in denen Beeinflussungs- und Wechselwirkungen konstitutiv sind, äußerst schwierig. Ursache-Wirkungszusammenhänge sind in komplexen sozialen Situationen, wie sie Bildungsmaßnahmen darstellen, immer im Rahmen einer Vielfalt von Einflussfaktoren gegeben. Diese Faktoren betreffen sowohl die ('mitgebrachte') Eingangssituation der Lernenden (Einstellungen, Motive, Erwartungen, Wissensvorräte, situationsabhängige und -unabhängige Dispositionen) wie auch die Lernsituation selbst (Habitus der Institution/Organisation, Gestaltung des Settings, Inhalte, Methoden, Lehr- oder Bezugspersonen) sowie die situationsabhängigen pluralen Faktoren der Performanz-Situation. Diese Fülle der individuellen, institutionellen und situativen Faktoren kann nie vollends bekannt sein und berücksichtigt werden. Da sie zudem komplexe Zusammenhänge darstellen, aus denen kaum unabhängige Variablen isoliert werden können, kann nicht oder nur sehr ungenau von einem direkten Zusammenhang zwischen den Faktoren einer pädagogischen Maßnahme und erwünschten oder beobachtbaren Effekten gesprochen werden. Insofern ist eine die pädagogische Situation befragende Forschung notwendig unterkomplex, wie Liebig anmerkt:

„Aufgrund der Lernfähigkeit menschlicher Akteure in sozialen Kontexten, der Länge der zu beobachtenden instrumentellen Ketten der pädagogischen Prozesse oder des unzureichenden Forscherwissens über die Wissensvorräte und Motive der menschlichen Akteure erweist sich das

⁴⁰⁶ Ebd.

⁴⁰⁷ Ebd.

⁴⁰⁸ Ebd.

idealtypische Modell eines Kausalzusammenhangs für solche Aussagebereiche als unterkomplex.“⁴⁰⁹

Dies heißt jedoch nicht, dass Lernerfolge nicht erkennbar und evaluierbar seien. Schwierig ist danach allerdings der Nachweis des direkten (starken) Zusammenhangs zwischen bestimmten Faktoren der pädagogischen Situation und `Bildungswirkungen`. Liebig schlägt daher vor, nicht von `Wirkungen`, sondern von `Effekten` zu sprechen:

„Es kann also nicht um die exakte Messung von Wirkungen bestimmter und identifizierter Handlungszusammenhänge der sozialen bzw. pädagogischen Arbeit gehen, sondern ausschließlich um die Dokumentation von *Effekten*, an deren Zustandekommen die sozialen bzw. pädagogischen Institutionen beteiligt waren. Eine solche Dokumentation – auch wenn sie mit Methoden der empirischen Sozialforschung gewonnen wird – kann nicht als exakter (indirekter) Nachweis eines Kausalitätszusammenhangs verstanden werden, sondern vermag eher *plausible Beziehungsmuster* aufzuzeigen“⁴¹⁰ (Hervorhebungen HB).

Diese forschungstheoretischen Schwierigkeiten bestehen prinzipiell für alle Ursache-Wirkungszusammenhänge pädagogischer Situationen und Effekte. Daher wird der Anspruch, in technokratischer Manier nachzuweisen, dass eine pädagogische Handlung x mit Sicherheit eine Bildungswirkung y hervorruft, in der wissenschaftlichen Diskussion und Arbeit nirgends erhoben. Output-orientierte, zudem quantitative Studien, allen voran die PISA-Studie, messen denn auch in erster Linie einen jeweiligen Stand von Fähigkeiten an vordefinierten Standards und untersuchen erst in zweiter Hinsicht mögliche Bedingungsfaktoren⁴¹¹:

„Die Ergebnisse liefern Kompetenzprofile [der] Schülerinnen und Schüler, geben Auskunft über demografische Kontextindikatoren sowie Merkmale der häuslichen und schulischen Umwelt, die mit den Kompetenzen in Zusammenhang stehen können, und erlauben die Analyse von Veränderungen über die Zeit.“⁴¹²

⁴⁰⁹ Liebig 2006

⁴¹⁰ Ebd.

⁴¹¹ „Neben den Kompetenztests kommen in PISA *Fragebögen zur Erfassung von Kontextmerkmalen* zum Einsatz“, mit denen Schülerinnen und Schüler, Eltern, Schulen sowie Lehrerinnen und Lehrer nach sozioökonomischen und kulturellen Bedingungen, Unterstützung im Elternhaus, Schulmerkmalen und Unterrichtspraktiken befragt werden. „Die Angaben dienen dazu, Aussagen über Rahmenbedingungen des Lernens in Schule und Unterricht zu ermöglichen.“ Klieme et al. 2010, S.15

⁴¹² A.a.O., S.13

Hierbei können Zusammenhänge im Sinne von Liebigs „plausiblen Beziehungsmustern“ aufgezeigt und Wahrscheinlichkeiten in Form von Prädiktoren benannt werden. Letztere sind jedoch oft hochspekulativ. Böttcher et al. sehen die Aufgabe empirischer erziehungswissenschaftlicher Forschung denn auch darin, „ein generatives Verständnis von Wirkung zu entwickeln und in Evaluationsstudien anzuwenden. Solchen Studien ginge es dann vor allem darum, über Verursachungsprozesse und -mechanismen aufzuklären. Weniger die Formulierung mechanischer Handlungspräskriptionen, sondern vielmehr erklärende Deutungsangebote über Wirkungszusammenhänge würden im Zentrum solcher Analysen stehen. Ein empirisch fundiertes, nichtsdestoweniger jedoch theoretisches Wissen über Prozess-Mechanismus-Wirkungs-Konfigurationen (...) kann einen wesentlichen Hintergrund für professionelle (Ermessens-)Entscheidungen darstellen, wenn es darum geht, zu begründen, welches Vorgehen mit Blick auf die je individuellen, fallspezifischen Konstellationen und soziale Einbettungen der Adressatinnen und Adressaten angemessen erscheint.“⁴¹³ Letztlich aber sind weder auf der individuellen Ebene noch auf der Ebene der Bildungssysteme Ursachen genau zu benennen, vor allem aber künftige Wirkungen möglicher Maßnahmen präzise abzuschätzen.⁴¹⁴

Dieser Zusammenhang zeigt zwei weitere Schwierigkeiten einer `Wirkungsforschung´ im Bereich der außerschulischen politischen Bildung auf. Ist es schon im Bereich der formalen Bildung schwierig, sich auf Bildungsziele und Bildungsindikatoren zu einigen (wann bzw. in welchem Maß ist welches genaue Bildungsziel erreicht?), gilt dies erst recht für die außerschulische Bildung. Es gehört zum Konzept außerschulischer politischer Jugend- und Erwachsenenbildung, dass Subjekte in dafür gestalteten Settings den eigenen Bildungsprozess individuell gestalten können, ohne diesen Prozess an überindividuell definierten Standards von Outputs auszurichten. Prozessorientierte, individuelle, offene (Selbst-)Bildungsprozesse werden nicht im Sinne eines Input-Output-Schemas bzw. einer teleologischen Erfolgsdefinition (z.B. in Form von testbaren Lernzielen)

⁴¹³ Böttcher et al. 2009b, S.14f.

⁴¹⁴ „Tatsächlich sind einmalige Erhebungen, das heißt Querschnittsstudien, wie es jede einzelne PISA-Erhebung ist, kaum geeignet, nach Ursachen zu forschen und Wirkungen möglicher Maßnahmen abzuschätzen. Zu vielfältig sind die Faktoren, die auf den verschiedenen Ebenen wirken, von den individuellen Bedingungen über Familie, Unterricht, Schule, Bildungssystem bis hin zum kulturellen Kontext.“ Klieme et al. 2010, S.278f. An anderer Stelle räumen die Autoren ein, dass auch bei langfristig angelegten Untersuchungen wie der PISA-Studie zwar Veränderungen über die Zeit feststellbar sind, diese aber auf einzelne, gar bildungspolitische Maßnahmen zurückzuführen, nicht möglich sei: „Im Endeffekt muss offenbleiben, welche bildungspolitischen Maßnahmen und Programme zu Entwicklungen im vergangenen Jahrzehnt beigetragen haben und wie. Dass die Effekte in Deutschland vielfältig und eher unspezifisch sind (...) spricht dafür, dass letztlich die Kombination vieler unterschiedlicher Ansätze erforderlich war.“ Klieme et al. 2010, S.291

geplant und durchgeführt, und sollten daher auch nicht im Sinne einer vergleichenden `Erfolgskontrolle` befragt werden. Zudem sind die Bedingungsbeziehungen, die jeweiligen Lernsettings beispielsweise, erklärtermaßen ausgerichtet auf die individuellen Bedürfnisse der Lernenden und damit, anders als in formalen Bildungskontexten wie dem Schulunterricht, kaum standardisiert und vergleichbar:

„Der hohe Schwierigkeitsgrad resultier(t) daraus, dass wir es in der Erziehungswissenschaft mit sehr partikularen Problemen zu tun haben, die sich immer nur innerhalb von lokaler Bedingung ereignen und damit Generalisierung und Theoriebildung limitieren. Zwei der Berliner [David C. Berliner, pädagogischer Psychologe, HB] zufolge wesentlichen Merkmale erziehungswissenschaftlicher Forschung, die für die Schwierigkeit der Forschung verantwortlich sind, wollen wir andeuten: Die Macht des Kontextes und die Allgegenwart der Interaktion.“⁴¹⁵

Damit aber stellt sich die Frage, welche Verallgemeinerbarkeit von Untersuchungen entsprechender Bildungssituationen erwartet werden kann. Schrader/Berzbach sehen in dieser Besonderheit den Grund für den Mangel an Wirkungsstudien zur Erwachsenenbildung allgemein:

„Die Heterogenität der institutionellen und curricularen Angebotsbedingungen sowie die ‚Singularität‘ vieler Angebote kann empirische Forschung insofern als nicht lohnend erscheinen lassen, als aus ihren Befunden nicht für anschließende Veranstaltungen gelernt werden kann.“⁴¹⁶

Man muss diese Einschätzung, dass sich empirische Forschung in diesem Bereich nicht lohne, nicht teilen, da es auch ohne das Ziel, verallgemeinerbare, handlungsanleitende Schlussfolgerungen für die Praxis ziehen zu können, sowohl wissenschaftlich sinnvoll als auch für die Praxis hilfreich sein kann, plausible Beziehungsmuster zwischen der Art der Gestaltung von Bildungssituationen und individuellen, beobachtbaren Effekten beschreiben zu können. Immer aber sind hierfür qualitative, relationsorientierte Forschungsmethoden notwendig, die das Ziel haben, die Komplexität der Zusammenhänge zu rekonstruieren. Wenn wir „nach dem sozialen Mechanismus [fragen], der den Effekt produziert, dann müssen wir den sozialen Prozess rekonstruieren, in dem der Mechanismus operiert.“⁴¹⁷ Ein entsprechendes Forschungsdesign steht jedoch bisher weder für die außerschulische politische Erwachsenenbildung noch für die Jugendbildung

⁴¹⁵ Böttcher et al. 2009b, S.14f.

⁴¹⁶ Schrader/Berzbach 2005, S.55

⁴¹⁷ Gläser/Laudel 2009, S.69

bereit. Auf beide Bereiche trifft das Urteil von Liebig zu, dass „weder ein erprobtes Forschungsdesign zur empirischen Bestimmung von Wirkungen (...) [existiert], noch ein erprobtes Arsenal von Methoden, mit denen diese Wirkungen valide und zuverlässig gemessen werden können. Das Wissen zu den Wirkungen der Kinder- und Jugendarbeit gleicht zurzeit eher einem Flickenteppich, dessen Einzelteile nur unzureichend miteinander verbunden sind und der in seiner Gesamtheit noch kein stimmiges Gesamtbild abgeben kann.“⁴¹⁸

4.1.3. Indikatorenforschung

Eine wichtige Voraussetzung, zumindest die möglichen Wirkungen von politischen Bildungsmaßnahmen überhaupt beschreiben zu können, ist die Definition von Bildungszielen und Bildungsindikatoren. Dies setzt eine Auseinandersetzung darüber voraus, welche Bildungseffekte von nicht-formaler politischer Bildung intendiert, erwartbar und anhand welcher Indikatoren festzustellen seien. Eine ganze Reihe von Untersuchungen, die dafür Ansätze bieten, gibt es zurzeit vor allem auf europäischer Ebene.

So entwickelten Forscherinnen und Forscher aus acht europäischen Ländern (Österreich, Estland, Finnland, Frankreich, Deutschland, Italien, Slowakei, Großbritannien) unter Beteiligung des Deutschen Jugendinstituts von 2003 bis 2005 unter dem Projekttitel „EUYOUPART“ ein Instrumentarium, in diesem Fall einen Modellfragebogen, zur vergleichenden Messung des politischen Partizipationsverhaltens junger Menschen (15-25 Jahre) in Europa. Dafür wurden Indikatoren für das politische Engagement von Jugendlichen definiert, die auf verschiedene politische Systeme in Europa anwendbar sein sollen.⁴¹⁹

Das Center for Research on Lifelong Learning (CRELL), ein Forschungsinstitut der Europäischen Union, bearbeitete in Kooperation mit dem Europarat das Forschungsprojekt „Active Citizenship for Democracy“. „Zentrales Ziel der Forschungen war die Entwicklung eines sogenannten „Active Citizenship Composite Indicators“. Es sollten Indikatoren gefunden werden, mit denen Stand und Entwicklung von „Aktiver Bürgerschaft“ gemessen werden und zwischen den europäischen Ländern verglichen werden können. Die dafür notwendigen empirischen Daten wurden nicht eigens erhoben, sondern CRELL bediente sich der vorliegenden Daten aus

⁴¹⁸ Liebig 2009

⁴¹⁹ Vgl. EUYOUPART 2005

dem European Social Survey von 2002⁴²⁰. Ein Gutachten dafür lieferten Abs/Veldhuis. Sie beschreiben „Active Citizenship“ als Set verschiedener Kompetenzen und Verhaltensweisen, für die jeweils Indikatoren angegeben werden. Allerdings sehen die Autoren keine ausreichende theoretische und empirische Basis für die Entwicklung von „Composit Indicators“ für europäische aktive und demokratische Bürgerschaftskompetenzen.⁴²¹

So zeigen die bisherigen Untersuchungen, die politische Bildung⁴²² oder `active citizenship`⁴²³ `messen` wollen, wie strittig bzw. ungeklärt die Indikatorenbildung noch ist.⁴²⁴

4.2. `Effekte-Forschung`

Es gibt im Feld der empirischen Forschung einige wenige wissenschaftliche Arbeiten, die nach dem `Output` oder `Outcome`⁴²⁵ politischer Bildungsmaßnahmen fragen. Dazu werden in den meisten Fällen betroffene Bildnerinnen und Bilder oder Teilnehmerinnen und Teilnehmer politischer Bildung befragt, die ggf. auch einen Zusammenhang zwischen den Bedingungen des Lernens und dessen Ergebnissen herstellen, d. h. eine Wirksamkeitsrekonstruktion aus eigener Sicht vornehmen. Es ist also mindestens zu unterscheiden zwischen Forschungen, die untersuchen, ob eine Maßnahme erfolgreich ist, und denen, die danach fragen, warum sie es ist.

4.2.1. Effekte politischer Erwachsenenbildung

Die Wirksamkeit politischer Erwachsenenbildung ist kaum ein Thema der empirischen Forschung. Sie wurde in den letzten zehn Jahren nur in den Untersuchungen von Eberwein/Quante-Brandt und Meyer/Eberwein zum Zwei-Jahres-Kurs „Sozialwissenschaftliche Grundbildung“ der Akademie für Arbeit und Politik Bremen (1998 und 2001), 2006 von Schlevogt zu Bildungsurlaubsseminaren des DGB-Bildungswerks Hessen und – breiter

⁴²⁰ Brixius 2010, S.28f., vgl. Hoskins 2006a, Hoskins 2006b, Hoskins et al. 2008

⁴²¹ Abs/Veldhuis 2006

⁴²² Vgl. beispielsweise Oesterreich 2002

⁴²³ Einen Überblick über die derzeitige Forschungslage zum Thema `active citizenship` gibt die Expertise von Brixius 2010.

⁴²⁴ Eine Problematisierung der Indikatorenbildung liefern die Beiträge im Sammelband von Böttcher et al. 2009a, insbesondere Albus et al. 2009 und Bormann/Krikser 2009.

⁴²⁵ „Im Begriffspaar Output-Outcome bezeichnet Output oft (...) die eher kurzfristigen Wirkungen einer Maßnahme und Outcome (oder gar Transfer) die längerfristigen.“ Hense 2005

angelegt – von Böhnisch et al. 2006 sowie von Ahlheim/Heger 2006 und Ratmann 2006 neben anderen Fragestellungen thematisiert. Einen problemorientierten Aufschlag machten zudem Uhl et al., die 2004 anhand von „Erfahrungen, die mit der Evaluation von Programmen der Demokratie- und Toleranzerziehung im Rahmen des Projekts `Erziehung zu Demokratie und Toleranz´ der Bertelsmann Stiftung und des Centrums für angewandte Politikforschung der Universität München gemacht wurden“⁴²⁶, die Frage stellten: „Evaluation politischer Bildung. Ist Wirkung messbar?“⁴²⁷ Auch sie konstatieren: „Evaluation im Bildungsbereich und eine entsprechende, praxisnahe Evaluationsforschung sind in Deutschland noch relatives Neuland.“⁴²⁸

Dieser Mangel trifft im Übrigen die Erwachsenenbildung allgemein, wie Schrader/Berzbach in ihrer Zusammenschau „Empirische Lernforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ 2005 anmerken:

„Lernen wird vornehmlich als soziales Phänomen wahrgenommen, während die Lernerfolgsmessung tabuisiert erscheint. Zugespißt formuliert ließe sich sagen, dass eher die *Lernenden* als *das Lernen* fokussiert werden: Untersucht wird, was die Lernenden tun, wenn sie lernen, wie sie das Lernen in ihren Lebenszusammenhang einbetten, wie sie über (ihr eigenes) Lernen denken, was sie zum Lernen motiviert usw. Demgegenüber wird selten untersucht, *was sie denn tatsächlich lernen*.“⁴²⁹

Die erwähnten Forschungsarbeiten gehen das Thema methodisch unterschiedlich an. So führten Eberwein/Quante-Brandt und Meyer/Eberwein in vier Phasen schriftliche Befragungen (Fragebogen) von insgesamt 127 bzw. 82 Teilnehmenden des Zwei-Jahres-Kurses „Sozialwissenschaftliche Grundbildung“ der Akademie für Arbeit und Politik Bremen durch, führten Interviews und nahmen beobachtend an Kurseinheiten teil.⁴³⁰ Schlevogt erreichte im Rahmen einer schriftlichen Befragung 442 Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die an Bildungsurlauben des DGB-Bildungswerks Hessen e.V. in den Jahren 2002, 2003 und 2004 teilnahmen. Böhnisch et al. führten ebenfalls eine Fragebogen-Befragung von 642 Teilnehmerinnen und Teilnehmern von Maßnahmen politischer Bildung⁴³¹ in bundesweit 24 Einrichtungen der politischen Bildung durch⁴³². Ratmann befragte im März

⁴²⁶ Uhl et al. 2004, S.11

⁴²⁷ Uhl et al. 2004

⁴²⁸ A.a.O., S.10

⁴²⁹ Schrader/Berzbach 2005, S.55

⁴³⁰ Siehe Eberwein/Quante-Brandt 1998 und Meyer/Eberwein 2001

⁴³¹ Böhnisch et al. 2006, S.217

⁴³² A.a.O., S.214

2006 aus dem Kreis ehemaliger und aktueller Teilnehmer und Teilnehmerinnen der Frankfurter Sozialschule (FSS), politische Bildung im Bistum Limburg, die mehrfache Seminarkontakte hatten, in einer Zufallsstichprobe 173 Personen zwischen 16 und über 80 Jahren nach ihren, zum Teil langfristigen, Erfahrungen. Ahlheim und Heger führten leitfadengestützte, biografieorientierte Interviews mit 25 Teilnehmerinnen und Teilnehmern über ihre Erfahrungen mit politischer Bildung.

Böhnisch et al. fragten Teilnehmende „Was haben bisherige Veranstaltungen der politischen Bildung bei Ihnen bewirkt?“ und boten dafür vordefinierte Antwortmöglichkeiten, die mögliche `Wirkungen´ politischer Bildung formulierten. 60 % der Befragten bestätigen ein aufmerksameres Verfolgen des aktuellen politischen/gesellschaftlichen Geschehens, 48 % ein „Überdenken eigener Anschauungen und Einstellungen“. Die Autoren ordnen beide Wirkungen dem Aspekt der „politischen Meinungsbildung und Orientierung“⁴³³ zu. 57 % der Teilnehmenden gaben an, als Folge von politischen Bildungsveranstaltungen im eigenen Umfeld „über politische/gesellschaftliche Themen“ zu diskutieren. Diese Aussage wird von den Autoren dem Bereich „Partizipation“ bzw. „direktes Aktivierungspotential“ zugeordnet. Zwei weitere Antwortmöglichkeiten subsumieren sie unter „gesellschaftliches Aktivierungspotenzial“: „Ich war bereits vorher politisch aktiv und habe jetzt neue Impulse erhalten“ – dies antworteten 35 % der Befragten, sowie „Ich engagiere mich im politischen/gesellschaftlichen Bereich“. Diese Antwort gab 24,5 % der Befragten.⁴³⁴ Zusätzlich differenzieren die Autoren die Gruppe derjenigen, welche die beiden letztgenannten Antworten gaben, und kommen zu dem Schluss, dass „die Aktivierungsbereitschaft (...) mit zunehmendem Alter“ wächst. „Gleiches gilt für die Anzahl der im Jahr besuchten Veranstaltungen sowie (...) für die Höhe des Bildungsabschlusses“⁴³⁵.

Die Befragung unter den Teilnehmenden des DGB-Bildungswerks Hessen ergab, dass sich 85 % aller RespondentInnen nach der Bildungsurlaubsveranstaltung umfassender informiert fühlen. „Je älter die TeilnehmerInnen des DGB-Bildungswerks Hessen e.V. sind, desto informierter beschreiben sie sich nach Abschluss des Seminars. So antworten 69 % der unter 30jährigen, aber 93 % der 60 Jahre und älteren mit Ja auf die Frage.“⁴³⁶ „Durch den fachlichen Input der TeamerInnen und mithilfe guter Informationsmaterialien hat sich bei vielen TeilnehmerInnen der

⁴³³ A.a.O., S.116

⁴³⁴ Böhnisch et al. 2006, S.116f.

⁴³⁵ A.a.O., S.117

⁴³⁶ Schlevogt 2006, S.72

Kenntnisstand erhöht. Aufgrund von Hintergrundinformationen wurden Zusammenhänge klarer und entwickelten sich neue Denkanstöße.“ Bei 30 % der Befragten hatte die Teilnahme Wirkungen auf ihren Berufsalltag:

„Die RespondentInnen wenden neue Kommunikationsstrategien an, können besser argumentieren und präsentieren. Der Bildungsurlaub führte zu mehr Offenheit und Kritikfähigkeit. Bei manchen hat sich die Situation im Team verbessert und Konflikte werden besser gelöst. RespondentInnen berichten von verändertem Zeitmanagement und einem besseren Umgang mit Stresssituationen. Das hinzugewonnene Fachwissen, neue Anregungen und Sichtweisen wirken auch auf das Berufsleben. Der Bildungsurlaub brachte für manche mehr Motivation im Job und führte zu neuen Diskussionen mit den ArbeitskollegInnen.“⁴³⁷

Bei 41 % hat sich die Sichtweise auf das Thema oder ihre Meinung verändert:

„Das Verständnis für die jeweilige Thematik hat sich erweitert und verdichtet. Dank vermehrtem Wissen können neue Perspektiven eingenommen und differenziertere Beurteilungen über Situationen und Geschehnisse abgegeben werden. (...) Mehrfach wird positiv erwähnt, dass im Rahmen des Seminars eigene Vorurteile abgebaut werden konnten. Der Bildungsurlaub vermittelte den TeilnehmerInnen neue Denkanstöße und andere Handlungsmöglichkeiten und führte bei manchen zu mehr Sensibilität und Konfliktfähigkeit im Umgang mit anderen.“⁴³⁸

Schlevogt registriert, dass „bei mehr als der Hälfte der RespondentInnen (...) auch bis zu drei Jahren nach der Veranstaltung thematische Schwerpunktsetzung, Methoden der Vermittlung sowie die SeminarleiterInnen und die Unterkunft als besonders positiv in Erinnerung geblieben“⁴³⁹ sind. „Bei 17 % der RespondentInnen hat der Bildungsurlaub darüber hinaus dazu geführt, das eigene soziale Engagement zu verändern oder dazu motiviert, sich ehrenamtlich zu engagieren.“⁴⁴⁰

Ratmann resümiert, dass die unmittelbaren Wirkungen aufgrund der Seminarteilnahme vor allem Diskussionen mit Familienmitgliedern, Freunden, Bekannten und Kollegen sind. „Fast immer“ sagen 67,6 % und

⁴³⁷ A.a.O., S.73f.

⁴³⁸ A.a.O., S.75f.

⁴³⁹ A.a.O., S.69

⁴⁴⁰ A.a.O., S.78

„manchmal“ 27,2 % der Befragten.⁴⁴¹ Besser gewappnet für die Diskussion fühlen sich von diesen 94,8 % „unbedingt“ 67,8 % und „teilweise“ 25,1 % der Antwortenden.⁴⁴² Dass die in den Seminaren behandelten Themen ihr Bewusstsein „unbedingt“ verändert habe meinen 52,6 % der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, „teilweise“ 39,9 %. Je jünger die Teilnehmer, um so stärker sind die Effekte. Immerhin stimmen „unbedingt“ 72,2 % der unter 50jährigen zu.⁴⁴³ Da Mehrfach-Teilnehmende befragt wurden, verwundert es nicht, dass 78 % als Effekt der Maßnahmen den Besuch weiterer FSS-Seminare und 57,2 % den Besuch von Seminaren anderer Veranstalter angeben.⁴⁴⁴ Von 23,6 % - bei den unter 50jährigen sogar 38,9 % - wird auch gesellschaftliches oder politisches Engagement auf die Teilnahme an FSS-Seminaren zurückgeführt.⁴⁴⁵

Auch die Evaluatoren des Zwei-Jahres-Kurses „Sozialwissenschaftliche Grundbildung“ der Akademie für Arbeit und Politik Bremen erhalten von den Teilnehmenden auf die Frage, welche Auswirkungen der Akademie-Kurs auf sie hatte, die Antworten: „besseres Verständnis gesellschaftlicher/politischer Zusammenhänge“, „differenziertere Denkweise“ und „bessere Entwicklung/Vertretung eines eigenen Standpunktes“⁴⁴⁶ bzw. „besseres Verständnis gesellschaftlicher/politischer Zusammenhänge“, Ermutigung neue Schritte zu wagen“ und „bessere Entwicklung/Vertretung eines eigenen Standpunktes“⁴⁴⁷. Nach Bündelung der Nennungen auf die Frage, wofür diese Kenntnisse und Erfahrungen des Kurses nützlich seien, kommen sie zu dem Schluss, dass „die Teilnehmenden die größte Nützlichkeit für differenzierte Formen gesellschaftlichen/politischen Engagements sehen. Dazu gehören sowohl betriebliche und gewerkschaftliche wie auch allgemeinere politische Aktivitäten (z.B. Bürgerinitiativen, Parteien usw.) und die Tätigkeiten etwa als ElternsprecherIn, ArbeitsrichterIn, Schöffe/in etc.“⁴⁴⁸

Beispiele für deutliche Impulse, die von politischer Bildung ausgehen, teilweise in Form biografischer Wendungen, bringt die Untersuchung von Ahlheim/Heger 2006. Sie zeigen an besonders „gelungenen“ Exempeln politischer Bildungsbiografien, dass und wie politische Erwachsenenbildung im biografischen Kontext von Bedeutung sein kann:

⁴⁴¹ Ratmann 2006, S.256

⁴⁴² Ebd.

⁴⁴³ A.a.O., S.257

⁴⁴⁴ A.a.O., S.256

⁴⁴⁵ A.a.O., S.257

⁴⁴⁶ Siehe Eberwein/Quante-Brandt 1998, S.138

⁴⁴⁷ Meyer/Eberwein 2001, S.74

⁴⁴⁸ Eberwein/Quante-Brandt 1998, S.135. Diese Rangfolge bleibt auch so, siehe Meyer/Eberwein 2001, S.72.

„In den Interviews begegnen uns Lebensgeschichten, in denen ganz offenkundig von Veranstaltungen der politischen Bildung ein wichtiger, wenn nicht entscheidender Impuls für das weitere politische Interesse oder das politische Engagement ausging, ebenso wie Biographien, in denen politische Bildung ein ganz selbstverständlicher Teil des politischen Interesses ist, dieses Interesse gewissermaßen stabilisiert, differenziert, vorantreibt.“⁴⁴⁹

Schilderungen und Aussagen von Teilnehmenden zeigen, dass die Effekte sehr unterschiedliche Ebenen betreffen⁴⁵⁰. „So beschreibt eine Gesprächspartnerin ihre Erfahrungen mit Veranstaltungen der politischen Frauenbildung als fast dramatische, entscheidende und glückliche Wende ihres politischen, aber (...) auch beruflichen und privaten Lebens“⁴⁵¹. Außer von intellektuellen Anregungen berichten die Teilnehmenden auch von Ermutigung und `Empowerment` („Durch dieses Haus haben wir gelernt, selbständiger zu werden, und auch zu sagen, was wir denken“⁴⁵² oder „Es baut einen in gewisser Weise auf, es gibt ein bisschen Antrieb, wieder was zu machen“⁴⁵³) oder von der Förderung planerischer und kommunikativer Kompetenzen („Qualifizierung und Unterstützung von außen, also dass man eben guckt, was für Angebote sind eigentlich vorhanden dafür, also wirklich beispielsweise Projektmanagement und Kampagnentraining, also da so Grundfertigkeiten zu kriegen, oder wie organisiere ich Presse- und Öffentlichkeitsarbeit“⁴⁵⁴).

„Insgesamt“, so resümieren Ahlheim und Heger, „finden sich in den Interviews zahlreiche kleine, nebenbei formulierte Hinweise darauf, dass Veranstaltungen der politischen Erwachsenenbildung nachhaltige, biographisch wichtige Wirkungen hinterlassen haben, die sich freilich einem eindeutigen Input-Output-Schema und -Denken entziehen. Wirkungsspuren sind in der Regel da zu erkennen, wo die Erinnerung an bestimmte Themen und Personen, Referenten wie andere Teilnehmer, oft auch noch nach Jahren besonders intensiv ist, wo man oft lange oder doch eine längere Zeit nach der Veranstaltung mit Berufskolleginnen und -kollegen, mit Freunden, mit Verwandten, auch zuhause in der Familie, diskutiert und geredet hat.“⁴⁵⁵

⁴⁴⁹ Ahlheim/Heger 2006, S.189

⁴⁵⁰ Eberwein/Quante-Brandt unterscheiden daher unterschiedliche „Wirkungsmuster“: ein wissensbezogenes Wirkungsmuster, ein persönlichkeitsbezogenes Wirkungsmuster, ein handlungsbezogenes Wirkungsmuster (siehe Eberwein/Quante-Brandt 1998, S.146 ff.).

⁴⁵¹ Ahlheim/Heger 2006, S.191

⁴⁵² A.a.O., S.192

⁴⁵³ A.a.O., S.193

⁴⁵⁴ A.a.O., S.195

⁴⁵⁵ Ebd.

Die Bewertung solcher Befunde – ihre Relevanz für die eigene Biografie ebenso wie die Bewertung aus der professionellen Sicht politischer Bildung – ist abhängig von der Definition der Intentionen und der Erwartungen, die von den Teilnehmenden, von den politischen Bildnerinnen und Bildner sowie aus der professionell-theoretischen Sicht mit Maßnahmen politischer Bildung verbunden werden.

Diesbezüglich fragten Böhnisch et al. die Teilnehmenden nach ihren Erwartungen und Ansprüchen an die politische Bildung, nämlich danach, „welchen Beitrag die politische Bildung zur Lösung gesellschaftlicher Probleme leisten kann“⁴⁵⁶. Die meisten Teilnehmenden, 29 %, meinten, „dass die politische Bildung einen Beitrag zur Aufklärung durch die Vermittlung von Informationen, Zusammenhängen und Hintergründen leisten kann“; 22,7 % der Befragten gaben an, „dass politische Bildung dazu geeignet ist, den Dialog innerhalb der Gesellschaft zu befördern und zur Auseinandersetzung mit politischen und gesellschaftlichen Fragestellungen anzuregen“.⁴⁵⁷ „Auf die Engagementförderung – d.h. Anregung, Aktivierung und Vermittlung von Kompetenzen zu Engagement – beziehen sich 12,1 % der Antworten. Urteils- und Meinungsbildung anzuregen, halten 11,9 % der Teilnehmenden für einen spezifischen Beitrag der politischen Bildung. 11,7 % der Antworten beziehen sich auf die demokratiefördernde Aufgabe politischer Bildung (durch politische Bildung demokratische Strukturen zu stärken, Politikverdrossenheit entgegenzuwirken). Das Vermögen, gemeinschaftsbefördernde Werte (wie Solidarität, Toleranz, Verantwortungsbewusstsein) zu verstärken bzw. ausbilden zu helfen, wird von 9,7 % als Beitrag der politischen Bildung genannt. Dass politische Bildung keinen oder nur einen sehr geringen Beitrag zur Lösung gesellschaftlicher Probleme leistet, wird von nur 1,1 % derjenigen angegeben, die auf diese Frage geantwortet haben.“⁴⁵⁸

Vergleicht man die Erwartungen der Teilnehmenden mit ihren eigenen Wirkungsrekonstruktionen, zeigt sich zumindest in der Rangfolge eine hohe Übereinstimmung:

⁴⁵⁶ Böhnisch et al. 2006, S.118

⁴⁵⁷ Ebd.

⁴⁵⁸ Ebd.

Welchen Beitrag kann die politische Bildung zur Lösung gesellschaftlicher Probleme leisten?	Was haben bisherige Veranstaltungen der politischen Bildung bei Ihnen bewirkt?
29 %: Beitrag zur Aufklärung durch die Vermittlung von Informationen, Zusammenhängen und Hintergründen	60 %: Aufmerksameres Verfolgen des aktuellen politischen/gesellschaftlichen Geschehens
22,7 %: Dialog innerhalb der Gesellschaft befördern und zur Auseinandersetzung mit politischen und gesellschaftlichen Fragestellungen anregen	57 %: Diskussionen über politische/gesellschaftliche Themen im eigenen Umfeld
11,9 %: Urteils- und Meinungsbildung anregen	48 %: Überdenken eigener Anschauungen und Einstellungen
12,1 %: Anregung, Aktivierung und Vermittlung von Kompetenzen zu Engagement	35 %: „Ich war bereits vorher politisch aktiv und habe jetzt neue Impulse erhalten“
11,7 %: Durch politische Bildung demokratische Strukturen stärken, Politikverdrossenheit entgegenwirken	24,5 %: „Ich engagiere mich im politischen/gesellschaftlichen Bereich“
9,7 %: Vermögen, gemeinschaftsbefördernde Werte (wie Solidarität, Toleranz, Verantwortungsbewusstsein) verstärken bzw. ausbilden	

Durch die unterschiedlichen Antwortmöglichkeiten lassen sich die Aussagen zwar nicht direkt aufeinander beziehen, dennoch stellt sich die Frage der Abhängigkeit der eigenen Wahrnehmung von der Wirksamkeit der Angebote und den Vorerwartungen der Teilnehmenden.

Ähnliches gilt für das Verhältnis der Intentionen derjenigen, die die Bildungsarrangements inszenieren – die politischen Bildnerinnen und Bildner – und den Erwartungen der Teilnehmenden. Böhnisch et al. fragten die politischen Bildnerinnen und Bildner nach ihren Intentionen, die sie mit den Bildungsmaßnahmen verfolgen. Auch wenn sich hier der direkte Vergleich erst recht verbietet, da die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten zu unterschiedlich sind, zeigt doch auch diese Rangfolge, dass es sich lohnen könnte, den Intentionen der politischen Bildner, den Erwartungen der Teilnehmenden und deren jeweilige Rekonstruktionen von Wirkzusammenhängen nachzugehen. Die politischen Bildnerinnen und Bildner nannten:

1. Förderung von Mündigkeit, Urteilsbildung in der Demokratie
2. Förderung politischer Mitwirkung/demokratischer Teilhabe
3. Förderung sozialer und kultureller Kompetenzen
4. Abbau von fremdenfeindlichen Einstellungen
5. Stärkung der Persönlichkeit und Orientierungshilfe

Sie attestierten zusätzlich einigen dieser Intentionen einen Bedeutungsgewinn bzw. -verlust. So meinte über die Hälfte der Befragten, dass der Abbau fremdenfeindlicher Einstellungen für sie einen Bedeutungsgewinn erfahren habe, ebenso wie die Förderung sozialer und kultureller Kompetenzen (43 %). Die Förderung ökologischer Kompetenzen, friedenspolitischer Einstellungen oder internationaler Solidarität hätten dagegen einen Bedeutungsverlust erfahren. Zusätzlich um eine Einschätzung gebeten, welche beruflichen Kompetenzen die politische Bildung vermitteln könne (die Frage ergab sich aus einem Themenschwerpunkt, der politische und berufliche Weiterbildung ins Verhältnis setzte), nannten die Bildner Schlüsselkompetenzen wie Konflikt- und Kooperationsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und Partizipationsfähigkeit⁴⁵⁹.

Nicht zuletzt Fragen wie diese bzw. die dazu formulierten Antwortmöglichkeiten markieren die Aufgabe zu definieren, welche `Wirkungen` von politischer Bildung überhaupt erwartet und entsprechend geprüft (z.B. befragt) werden sollten. Im Mittelpunkt der Diskussion stehen dabei die Fragen nach dem `Nutzen` politischer Bildung (z.B. für berufliche Zusammenhänge⁴⁶⁰) ebenso wie die nach den sogenannten Schlüsselkompetenzen, die sich in Antwortkategorien wie „Förderung sozialer und kultureller Kompetenzen“ oder „Stärkung der Persönlichkeit und Orientierungshilfe“ abbilden⁴⁶¹.

Solange nicht offensiv und umfänglich definiert und diskutiert wird, welche Kompetenzen politische Bildung fördert bzw. fördern möchte, und in welchem Verhältnis Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Einstellungen stehen⁴⁶², so

⁴⁵⁹ Zur Problematik der Konjunkturen von Themen oder – wie hier analogen – pädagogischen Intentionen siehe Kapitel 3.4.8. „Interesse an bestimmten Themen“.

⁴⁶⁰ Vgl. die Kritik von Brokmeier/Ciupke 2011.

⁴⁶¹ Vgl. die Kritik von Hufer 2005 an der Evaluation von Böhnisch et al.

⁴⁶² Eher wird zurzeit darüber diskutiert, ob der Kompetenzbegriff für die außerschulische politische Bildung überhaupt anzuwenden ist. Vgl. Ciupke 2007, Becker 2008a und 2008b sowie Brokmeier/Ciupke 2010. Für die schulische Bildung liegen entsprechende Konzepte vor, vgl. GPJE 2004 und GPJE 2005. In die schulischen Modelle sind übrigens die im Folgenden noch zu thematisierenden Schlüsselkompetenzen zu einem nicht unwesentlichen Teil integriert. Zur Debatte vgl. Redaktionen Politische Bildung & kursiv – Journal für politische Bildung 2005.

lange werden für empirische Untersuchungen Hypothesen, Fragestellungen und Indikatoren jeweils neu festgelegt⁴⁶³:

„Das liegt zunächst daran, dass es (nicht) das Kriterium für den Erfolg oder Misserfolg von Programmen und Maßnahmen gibt. Vielmehr stellen Kriterien selbst begründungsfähige und daher begründungspflichtige Wahrnehmungsraster dar, die festlegen, worauf zu achten ist und worauf nicht. Somit sind Kriterien keine unabhängig vom Beobachtungs- bzw. Erkenntnisinteresse von der Wirklichkeit vorgegebenen Entitäten, sondern selbst immer schon Bestandteil einer Bewertung.“⁴⁶⁴

4.2.2. Effekte politischer Jugendbildung

Zur politischen Jugendbildung gibt es mehrere Untersuchungen, Projekt- und Programmevaluationen, die auch nach den Effekten der Bildungsmaßnahmen fragen. Hier ist das Untersuchungsinteresse hinsichtlich der Träger, Maßnahmen und Fachbereiche breit gestreut, zum Beispiel, wo es sich auf die Förderung politischer Partizipation Jugendlicher bezieht, welche im Feld der Kinder- und Jugendarbeit verbreitet als allgemeinpädagogisches Ziel gilt.

Die für die politische Jugendbildung untersuchten und festgestellten Effekte liegen daher auf ganz verschiedenen Ebenen, abhängig von den implizit oder explizit vorausgesetzten Zielen und Aufgaben politischer Bildung, vom Frageinteresse, aber auch von Zielgruppen oder Trägerbereichen. Aufgrund der hohen Singularität der Ergebnisse werden im Folgenden die Befunde von beispielhaften Untersuchungen nach ihren Ergebnissen geclustert. Die Cluster wurden gebildet aus typischen Kategorien politischer Bildung, wobei ausgegangen wird vom klassischen Dreischritt – der Vermittlung politischen Wissens, politischer Urteilskraft und politischer Handlungsfähigkeit als Kernaufgaben politischer Bildung – bis hin zur Vermittlung von Schlüssel- oder Gestaltungskompetenzen⁴⁶⁵, die im „Vorhof“ (A. Schröder) politischer

⁴⁶³ Zur Indikatorenforschung siehe Kapitel 4.1.3. „Indikatorenforschung“.

⁴⁶⁴ Lynen von Berg 2004, S.20

⁴⁶⁵ Als „Gestaltungskompetenzen“ werden acht Teilkompetenzen differenziert: Die Kompetenz vorausschauend zu denken, die Kompetenz zu weltoffener Wahrnehmung, transkultureller Verständigung und Kooperation, die Kompetenz interdisziplinär zu arbeiten, Partizipationskompetenzen, Planungs- und Umsetzungskompetenzen, die Fähigkeit zur Empathie, zum Mitleiden und zur Solidarität, die Kompetenzen, sich und andere motivieren zu können, und die Kompetenz zu distanzierter Reflexion über individuelle wie kulturelle Leitbilder. Vgl. Orientierungshilfen für die Erstellung von Empfehlungen/Richtlinien „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ in allgemein bildenden Schulen, 2003, und Becker 2003

Bildung, beispielsweise als Voraussetzung für politische Beteiligung, gefördert werden.

4.2.3. Wissen - Urteilen – Handeln

Vor allem Programm- oder Projektevaluationen gehen meistens von den für das jeweilige Vorhaben vorformulierten Zielen und Aufgaben politischer Bildung aus und fragen deswegen auch direkt nach, ob diese Ziele erreicht wurden. Im Fokus der meisten Projekte und Programme stehen die Ziele `politisches Wissen vermitteln`, `politische Urteilkraft stärken` und `politische Handlungsfähigkeit und -motivation fördern`.

Projektreihe „Come in Contract“ der Kampagne „Projekt P – misch Dich ein“

Das „Projekt P – misch Dich ein“ war eine Kampagne zur Förderung und Stärkung der Partizipation von Jugendlichen im Alter von 12 bis 21. Im Rahmen des Kampagnen-Moduls „Come in Contract – vertrat euch...“ sollten verbandlich organisierte Jugendliche die Möglichkeit bekommen, mit politischen und gesellschaftlichen Entscheidungsträgern auf Augenhöhe und konkret über ihre Belange zu diskutieren. Am Ende dieses Verhandlungsprozesses sollten überprüfbare Vereinbarungen zwischen Jugendlichen und Entscheidungsträgern stehen. Es wurden 98 Projekte im Rahmen von `Come in Contract` realisiert. Die Projektthemen reichten (in der Reihenfolge der Häufigkeit) von „Beteiligungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen“ über „soziale und politische Änderungen in Deutschland“, „sinnvolle Freizeitgestaltung Jugendlicher“, „Bildung und Ausbildung Jugendlicher“, „besseres Zusammenleben Ausländer und Deutsche“, „Jugend in Europa“, „Jugend und Wahlen“ bis zu „Umwelt-/Tierschutz“ oder „politische Beteiligung von Mädchen“.

Die von Wächter/Zinser in ihrer Evaluation zur Projektreihe befragten 92 Jugendlichen⁴⁶⁶ fanden es zu 80 % „besonders gut“, dass sie vor allem viel über das jeweilige Projektthema gelernt haben, also Kenntnisse und Wissen zu politischen Themen erlangten. 77 % gefiel der „hautnahe“ Kontakt zu Politiker/innen, also die direkte Auseinandersetzung von Meinungen und 69 % begrüßten, dass sie jetzt wissen, „wie ich mich politisch einsetzen kann“⁴⁶⁷. Damit hätte das Projekt den klassischen Dreischritt für die Mehrheit der beteiligten Jugendlichen erfüllt. Auch bei der Nachfrage, welche Anforderungen in welchem Maß in der Projektarbeit gefordert waren, erlangte das „Fachwissen“ mit 54 % „in starkem Maß gefordert“ und 25 % „in

⁴⁶⁶ Siehe Wächter/Zinser 2006, S.21

⁴⁶⁷ Siehe Wächter/Zinser 2006, S.40

gewissem Maß gefordert“ den höchsten Wert. Vorsichtig sieht die Einschätzung der befragten hauptamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter beteiligter Jugendverbände und Institutionen aus. 42 % glauben an eine „Erweiterung des Verständnisses für politische Beteiligung“, 67 % an eine „aktionsbezogener Motivierung von Jugendlichen“. Allerdings meinen nur 18 %, dass die Projektbeteiligung zu einer „längerfristigen Mobilisierung für demokratische Handlungen“ führen konnte.“⁴⁶⁸

Projekt „Erstmal Kommunalwahl – ab 16“ des Landesjugendrings Nordrhein-Westfalen

Das Projekt „Erstmal Kommunalwahl – ab 16“ des Landesjugendrings Nordrhein-Westfalen sollte „Jugendliche über ihr Wahlrecht informieren und ihnen ermöglichen, ihre Forderungen an Kommunalpolitik öffentlich zu formulieren“⁴⁶⁹. Das Projekt wurde offen ausgeschrieben. 348 Jugendgruppen, davon 165 aus Jugendverbänden, die übrigen aus Schulen, Freizeiteinrichtungen etc., nahmen am Projekt teil. Für die Evaluation des Projekts durch Jendral⁴⁷⁰ wurden 940 Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Alter zwischen 14 und 21 Jahren befragt.

Hauptziele des Projekts waren es, das Interesse an Kommunalpolitik oder kommunalpolitischen Themen zu steigern und die Wahlbeteiligung anzuregen. Bei 83 % der befragten Teilnehmerinnen und Teilnehmer konnte das Interesse an Kommunalpolitik und kommunalpolitischen Themen „deutlich gesteigert“ werden: 46 % gaben an, dass sie jetzt interessierter verfolgen, was in ihrer Kommune geschieht, und weitere 37 % antworteten, dass einzelne Themen sie jetzt stärker interessieren würden⁴⁷¹. Nach ihrem Wahlverhalten befragt, antworteten 69 % der Jugendlichen, dass sie sich beteiligen würden, wobei 19 % davon „erst durch das Projekt zur Wahlteilnahme angeregt worden“ sind⁴⁷². Da 19 % der Teilnehmenden auf Grund ihres Alters oder der Staatsangehörigkeit nicht wahlberechtigt waren und 2 % angaben, dass sie durch das Projekt zu einer bewussten Wahlenthaltung angeregt worden seien (keine Partei vertrat in ausreichendem Maße die eigenen Interessen), ergibt sich ein Prozentsatz von 87,6 % der wahlberechtigten Jugendlichen, die ihre Wahlbereitschaft erklären.⁴⁷³ Diese war zwar nicht erklärtes Ziel des Projektes, kann aber als

⁴⁶⁸ A.a.O., S.43

⁴⁶⁹ Jendral 2001, S.92

⁴⁷⁰ Siehe Jendral, 2001

⁴⁷¹ Siehe a.a.O., S.99

⁴⁷² Ebd.

⁴⁷³ Ebd. Auch wenn man davon ausgeht, dass circa 50 % der Teilnehmenden ohnehin wählen wollten und dass vermutlich vor allem politik- bzw. wahlinteressierte Jugendliche

Indikator für politische Beteiligungsbereitschaft gelten, die durch das Projekt gestärkt wurde.

Projektreihe „Demokratieführerschein“ des Landesverbands der Volkshochschulen von NRW

Die Projektreihe „Demokratieführerschein“ des Landesverbands der Volkshochschulen von NRW hatte eine ähnliche thematische Zielsetzung. Hier sollten allerdings vor allem politik- und partizipationsungewohnte Jugendliche anhand selbst gewählter Anliegen systematisch kommunalpolitische Erfahrungen sammeln. Zinser/Schübel befragten von den 53 Teilnehmerinnen und Teilnehmern 51 zu Beginn und 40 am Ende des Projekts. Darüber hinaus wurden individuelle Interviews geführt sowie über teilnehmende Beobachtung an vier Modellstandorten Einblicke in den Prozess gewonnen.

Im Vorher-Nachher-Vergleich wurden 38 Jugendliche um eine Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenzen gebeten, am Ende des Projekts wurden sie erneut nach ihrer Selbsteinschätzung der Kompetenzen und nach dem persönlichen Gewinn sowie Veränderungen in Bezug auf Politik und Engagement befragt. Zinser/Schübel vermerken diverse Kompetenzgewinne. Dabei nennen jeweils ein Drittel der Jugendlichen als neu erworbene Kompetenz „politisches Handeln beeinflussen“, „meine Meinung vertreten“ und „politisches Handeln verstehen“⁴⁷⁴. Nur 3 % der Befragten (das entspricht einer Person) schließt ein zukünftiges Engagement kategorisch aus, 48 % sehen ihr zukünftiges Engagement als sicher. 49 % haben sich noch nicht entschieden⁴⁷⁵.

Die Evaluatoren stellen fest, dass „die Jugendlichen durch den Demokratieführerschein überhaupt erst auf den Gedanken gekommen sind, wie vielfältig Beteiligung sein kann – und wie einfach sie sein kann“⁴⁷⁶.

„Allein schon, dass man wenn man was erreichen möchte, auch als Jugendlicher die Chance hat. z.B. mit dem Jugendbeirat, mal zu ner Sitzung gehen und da mitbestimmen, dass man als Jugendlicher schon seine Rechte hat, dass man einfach nur wissen muss, wie man es anstellt (...), man kann

erreicht wurden, ist dies ein hoher Prozentsatz. In diesem Zusammenhang ist anzumerken, dass sich das Frageinteresse hier wie in vielen anderen Untersuchungen vor allem auf eine Einstellungs- oder Verhaltensänderung richtet, nicht oder wenig auf die Frage, inwieweit vorhandenes Interesse, Einstellungen oder Verhalten bestätigt und gefestigt werden. Siehe dazu auch das Kap. 4.2.8.

⁴⁷⁴ Zinser/Schübel 2009, S.20

⁴⁷⁵ A.a.O., S.30

⁴⁷⁶ A.a.O., S.21

was verändern. Das ist gar nicht so schwer. Ich wusste das schon, aber nicht, dass es so easy wäre. Man könnte aufstehen und was machen." (Monica, 17, Münster)⁴⁷⁷

„Wir haben gelernt, dass wir als Bürger zu einem Stadtrat oder zu einer Partei gehen können, wenn man selbst ein Problem hat. Es gibt eine Stunde, wo Bürger im Stadtrat sagen können ‚Das sehe ich so und so. Das gefällt mir nicht.‘ So ein Wissen hatte man vorher nicht. Ich glaube nicht, dass ich dieses Wissen jetzt sofort nutzen kann, aber irgendwann mal." (Kevin, 18, NK Aachen)⁴⁷⁸

Die Projekte haben offenbar dazu beigetragen, dass mindestens ein Drittel der Beteiligten Kenntnisse und Wissen erlangt, die eigene Meinungsbildung geschult sowie eine positive Einstellung zur politischen Teilhabe gewonnen haben.

Projekt „Entwicklungspolitische Bildungsarbeit mit Jugendlichen“ (EP-J) des dvv international

Die durch das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) geförderte entwicklungspolitische Bildungsarbeit soll

- Interesse an Entwicklungsländern wecken und globale Zusammenhänge und ihre Einflüsse auf den einzelnen Menschen verdeutlichen,
- die Auseinandersetzung mit dem Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung und dessen Verwirklichung fördern,
- zur aktiven Beteiligung an einer sozial verantwortlichen Gesellschaft in der globalisierten Welt motivieren und
- entwicklungspolitisches Engagement der Bürgerinnen und Bürger unterstützen⁴⁷⁹.

Über das Projekt „Entwicklungspolitische Bildungsarbeit mit Jugendlichen“ (EP-J) des dvv international wird entwicklungspolitische Bildungsarbeit mit Jugendlichen an Volkshochschulen gefördert. Der Kreis der Teilnehmerinnen und Teilnehmer entsprechender Maßnahmen ist breit gefächert. Überwiegend nehmen 16- bis 18-jährige aus allen Bildungsgängen teil, wobei die Anteile der jungen Menschen in nachholenden oder weiterbildenden Bildungsgängen mit 29 % und der Anteil der Jugendlichen mit

⁴⁷⁷ Ebd.

⁴⁷⁸ Ebd.

⁴⁷⁹ Siehe Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung 2008

Migrationshintergrund mit 32 % besonders hoch sind⁴⁸⁰. Im Rahmen der Evaluation des Projekts befragte Becker 256 Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Alter von 6 bis 27 Jahren sowie 42 Projektverantwortliche per Fragebogen und anhand von leitfadengestützten Telefoninterviews.

Nach den Selbstaussagen der Teilnehmenden im Anschluss an die Maßnahmen wissen 81,25 % nach der Maßnahme „jetzt mehr über das Thema als vorher“. 54,2 % der Jugendlichen hatte dies auch von einer Teilnahme erwartet. 38,6 % merkten an, dass sie – erwartungsgemäß – „neue, andere Perspektiven auf das Thema kennengelernt“ haben.⁴⁸¹ Darüber hinaus konnten 42,9 % ihr „bisheriges Wissen mit dem, was sie Neues erfahren habe, verbinden“. „Ich kann mir jetzt viel besser eine Meinung bilden“, sagten 39,8 %. Ein gutes Viertel der Jugendlichen, 26 %, gab an, dass sie „in Zukunft mehr darüber nachdenken, welche Folgen ihr Handeln für andere und für die Umwelt“ hat. 24,6 % glaubten, „dass jeder Einzelne etwas verändern kann“. Allerdings haben die Maßnahmen bei nur 6,2 % die „Sicht auf das Thema verändert“ und 5,4 % wollen sich „wahrscheinlich in diesem Themenbereich aktiv engagieren“.⁴⁸²

Die Verantwortlichen für die Bildungsmaßnahmen beobachteten vielfältige Effekte bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern. So glaubten die meisten (86 %), dass die Angebote dazu beitragen, die jungen Menschen „an Fragen des Globalen Lernens / Entwicklungspolitischer Bildung heranzuführen bzw. sie dafür zu interessieren“. 14 % waren vorsichtiger: Sie meinten, dass sie das nicht einschätzen können.⁴⁸³ 45,2 % der Leitungspersonen glaubten, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmern „in Zukunft mehr darüber nachdenken, welche Folgen ihr Handeln für andere und für die Umwelt hat“.⁴⁸⁴ Vorsichtig waren sie bei der Einschätzung, ob die Teilnehmerinnen künftig „überlegen, was sie dazu beitragen können, die Welt zu verändern“. „Manchmal“, sagten 26,1 %, „oft“, sagten 19 %. Ein Drittel (31 %) konnten dies „nicht einschätzen“. Das gleiche galt für die Frage an die Verantwortlichen, ob sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in Zukunft aktiv engagieren werden. 38 % sagten, dass sie dies nicht beurteilen können. 28,5 % der Verantwortlichen nahmen an, dass das „manchmal“, aber 23,8 %, dass es „selten“ der Fall ist.⁴⁸⁵ Sie berichteten allerdings von Beobachtungen wie der „Entwicklung von Toleranz und Empathie; Erkenntnis, dass es mehr

⁴⁸⁰ Siehe Becker 2009a, S.62-64

⁴⁸¹ Siehe a.a.O., S.75

⁴⁸² Siehe a.a.O., S.83-87

⁴⁸³ A.a.O., S.78

⁴⁸⁴ A.a.O., S.8

⁴⁸⁵ A.a.O., S.83

Fragen als Antworten geben kann“⁴⁸⁶ oder dass Erkenntnisse aus der Maßnahme zum Maßstab für Verhaltensreglementierungen durch die Peergroup wurden: „Z.B. wurde scharf von einer Gruppe kritisiert, dass eine Schülerin in Bautzen, nach einem Planspiel zum Globalen Lernen zu McDonald gegangen ist“⁴⁸⁷.

Die Aussagen geben Hinweise darauf, dass die Maßnahmen mehrheitlich zu mehr Wissen und zu einem guten Teil zur eigenen Meinungsbildung beigetragen haben.

Modellvorhaben „Politik & Partizipation in der Ganztagschule“ der GEMINI

Das Modellvorhaben „Politik & Partizipation in der Ganztagschule“, an dem zehn Einzelprojekte aus sieben Bundesländern (Berlin, Hessen, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Schleswig-Holstein, Thüringen), zugehörig zu vier verschiedenen Trägergruppen der in der GEMINI vereinten politischen Jugendbildung (Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e.V. – AdB, Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke in der Bundesrepublik Deutschland e.V. – aksb, Bundesarbeitskreis ARBEIT UND LEBEN – AL, Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. – DVV) beteiligt waren, erprobte Kooperationsmöglichkeiten der politischen Jugendbildung an Ganztagschulen. Betroffen waren die Jahrgangsstufen 5 bis 13, wobei die Mehrheit der beteiligten SchülerInnen zwischen 14 und 17 Jahre alt war. Die Einzelprojekte waren jeweils einem von drei thematischen Bereichen zugeordnet: Demokratiebefähigung, Förderung von Partizipationsfähigkeit und Konfliktlösungsmodelle.

Thimmel/Riß⁴⁸⁸ befragten im Rahmen ihrer Evaluation 78 Schülerinnen und Schüler nach ihren Eindrücken von den ein Schuljahr lang dauernden Projekten. Die Evaluatoren fragten vor allem nach der Zufriedenheit der Jugendlichen mit den Angeboten, stellten aber auch einige Fragen nach der „persönliche Lerndimension“⁴⁸⁹. Überraschend waren dabei die Einschätzungen der Aussage „Ich habe in diesem Projekt mehr über Politik gelernt“. Diese bestätigten 35 % der Befragten. 31 % stimmten – unabhängig von Schulform und Alter – nicht zu. Zusätzlich spiegelten 19 % mit der Angabe „weder noch“ ihre Unsicherheit zu dieser Frage.⁴⁹⁰ Dieses Ergebnis korrelierte signifikant mit den Ergebnissen zu der Aussage „In unserem Projekt ging es um politische Bildung“. Dies bestätigten 30 % der

⁴⁸⁶ Ebd.

⁴⁸⁷ Ebd.

⁴⁸⁸ Thimmel/Riß 2006

⁴⁸⁹ A.a.O., S.27

⁴⁹⁰ A.a.O., S.28

Jugendlichen als genau zutreffend an, 35 % meinten, dies „trifft eher zu“. 35 % der Schülerinnen und Schüler entschieden sich für „trifft nicht zu“, „trifft kaum zu“ und „weder noch“⁴⁹¹. Es kann also nicht nur davon ausgegangen werden, „dass diejenigen SchülerInnen, die ihr Projekt nicht als eines der Politischen Bildung identifizieren, auch kein politisches Lernen darin sehen konnten“⁴⁹², sondern es darf auch spekuliert werden, dass innerhalb der Projekte zumindest nicht ausreichend kommuniziert wurde, dass es sich um politische Themen handelte.⁴⁹³ Gleichzeitig bestätigten 20 % der befragten Jugendlichen, dass sie sich „jetzt politisch mehr als vor dem Projekt“ engagieren.

Kinder- und Jugendplan des Bundes, Programm „Politische Bildung“

Über den Kinder- und Jugendplan des Bundes werden im Programm „Politische Jugendbildung außerhalb der Jugendverbände“ Maßnahmen für junge Menschen gefördert, die das 27. Lebensjahr noch nicht vollendet haben. Gefördert wird politische Bildung, die „jungen Menschen Kenntnisse über Gesellschaft und Staat, europäische und internationale Politik einschließlich der politisch und sozial bedeutsamen Entwicklungen in Kultur, Wirtschaft, Technik und Wissenschaft vermitteln. Sie soll die Urteilsbildung über gesellschaftliche und politische Vorgänge und Konflikte ermöglichen, zur Wahrnehmung eigener Rechte und Interessen ebenso wie der Pflichten und Verantwortlichkeiten gegen über Mitmenschen, Gesellschaft und Umwelt befähigen sowie zur Mitwirkung an der Gestaltung einer freiheitlich-demokratischen Gesellschaft und Staatsordnung anregen“⁴⁹⁴.

In einer Programmevaluation der über den Kinder- und Jugendplan des Bundes geförderten politischen Jugendbildung durch Schröder et al. 2004 wurden 119 Jugendbildungsreferentinnen und -referenten der betreffenden Träger in Fragebogen, zusätzlich in Einzelinterviews und Gruppendiskussionen, um ihre Einschätzung der Situation politischer Jugendbildung gebeten. Dabei wurden unter anderem auch die Lernprozesse und Lernerfolge der Teilnehmenden thematisiert.

Auf die Frage: „Wenn Sie die Wirkungen Ihrer politischen Jugendbildungsarbeit einschätzen, wie würden Sie folgende Lernerfolge einordnen?“⁴⁹⁵ wählten die Befragten unter vorgegebenen

⁴⁹¹ A.a.O., S.25

⁴⁹² A.a.O., S.27

⁴⁹³ Zur Frage der Identifizierung politischer Themen und Sachverhalte sowie zum Verständnis von politischer Bildung durch die Jugendlichen siehe Kapitel 3.4.1. „Politische, gesellschaftliche Interessen“.

⁴⁹⁴ Bundesministerium des Innern 2009, S.786

⁴⁹⁵ Schröder et al. 2004, S.118

Antwortmöglichkeiten aus, ob sie die entsprechenden Effekte „sehr häufig“, „häufig“, „gelegentlich“ oder „ausnahmsweise“ beobachten. Dabei ergab sich folgende Rangliste:

1. Die Veranstaltungen haben zur Orientierung verholfen (94 % sehr häufig und häufig)
2. Kennenlernen neuer Handlungsweisen (51 % häufig)
3. Es wurden neue persönliche Perspektiven eröffnet (79 % sehr häufig / häufig)
4. Weiterentwicklung interaktiver Kompetenz
5. Reflexive und selbstreflexive Kompetenzentwicklung
6. Es wurden neue Perspektiven auf das politisch-gesellschaftliche Leben eröffnet (63 % sehr häufig / häufig)
7. Positive kognitive Veränderungen
8. Positive affektive Veränderungen
9. Stabilisierung im Umfeld (Familie, Schule...)
10. Veränderung der eigenen Handlungsweisen (10 % sehr häufig, 40 % häufig, 45 % gelegentlich)
11. Höhere Beteiligung an politischen Prozessen (23 % sehr häufig / häufig, 20 % ausnahmsweise)⁴⁹⁶

Geht man davon aus, dass die Antworten sich auf das Themenfeld `Politik` beziehen, so steht hier die Orientierung (Rang 1; Voraussetzung bzw. Bedingung für die Meinungs- und Urteilsbildung), auch im Hinblick auf mögliche Handlungsweisen (Rang 2) an erster Stelle. Konkrete Handlungsimpulse („Veränderung der eigenen Handlungsweisen“; „höhere Beteiligung an politischen Prozessen“) sahen die Jugendbildungsreferentinnen und -referenten für ein Viertel bis knapp die Hälfte der Fälle gegeben.

Projekt „Schule und Ausbildung für Toleranz und Demokratie“ (SAfT)

Die Europäische Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätte Weimar (EJBW) führte von 2002 bis 2004 das Projekt „Schule und Ausbildung für Toleranz und Demokratie“ (SAfT) im Rahmen der Initiative der Bundesregierung „XENOS – Leben und Arbeiten in Vielfalt“ durch.

Durch dieses Projekt wurde „ein Lernprozess initiiert, in dem es darum ging, theoretische Begriffe wie Toleranz, Demokratie, Gewalt und Konflikt nicht nur auf einer kognitiven Ebene zu klären, sondern auch auf einer unmittelbar erfahrbaren Ebene erlebbar zu machen. Hierdurch sollten Kompetenzen im

⁴⁹⁶ A.a.O., S.118f.

Bereich sozialer Schlüsselqualifikationen der teilnehmenden Jugendlichen vermittelt und erweitert werden. Hiervon erhofften sich die Projektverantwortlichen eine nachhaltige Stärkung des demokratischen Miteinanders in der sozialen Umwelt der Jugendlichen, insbesondere an den beteiligten Schulen.⁴⁹⁷ Schäfer, der die Seminarreihe (SaFT) evaluiert hat, resümiert, dass die quantitativen und qualitativen Daten klare Hinweise auf die Wirksamkeit des untersuchten Projekts liefern, „sowohl hinsichtlich der Selbst- als auch der Fremdeinschätzungen. Das Projekt SaFT hat zu einem differenzierten Verständnis von wesentlichen Begriffen für das Demokratielernen beigetragen; bei vielen Teilnehmenden wurde eine Sensibilisierung sowohl der Sichtweisen als auch der Handlungsoptionen erreicht.“⁴⁹⁸

Projekt „Förderung von Konfliktfähigkeit junger Menschen“

Die Projektreihe der katholischen Jugendarbeit der Diözese Bamberg rund um den Themenkomplex Klassenklima, respektvoller Umgang und Konfliktbearbeitung bestand aus fünfzehn Seminaren, die die Veranstalter ausdrücklich dem Bereich politischen Bildung zuordnen. An den Seminaren nahmen insgesamt 152 Schüler und 179 Schülerinnen der siebten bis zehnten Jahrgangsstufe teil. Ziel der Datenerhebung bei 331 Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmern war die Überprüfung des Wissens- und Kompetenzerwerbs der Teilnehmer/innen in Bezug auf die vier angestrebten Wirkungsziele der Konfliktseminare. Zitzmann stellt in ihrer Vorher-Nachher-Untersuchung zur Projektreihe fest, dass das Projekt Kooperationsfähigkeit und Verantwortung, Kommunikationsfähigkeit, Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie Konfliktfähigkeit gefördert hat.⁴⁹⁹ Das Item „Jeder wird respektiert“ erhielt im Nachher-Test die höchste positive Veränderung, vor dem Item Empathiefähigkeit („Genau wissen, wie es Mitschülern geht“) und Selbstbewusstsein („Kennen des eigenen Beitrags“).

Internationale Jugendarbeit

Einige Studien zur Internationalen Jugendarbeit, beispielsweise die Studien zum EU-Programm „JUGEND“ und „JUGEND IN AKTION“, thematisieren seit einigen Jahren politische Bildungseffekte der Teilnehmenden, differenziert nach Maßnahmeformaten. Sie beziehen sich auf die Förderung europäischen Bewusstseins und europäischer Bürgerschaft, die Reduktion von Fremdenfeindlichkeit, Toleranz gegenüber Migranten und Migrantinnen, Förderung des politischen Engagements, das Erkennen gemeinsamer europäischer Grundwerte oder generell die Förderung des Interesses für

⁴⁹⁷ Schäfer 2006, S.9

⁴⁹⁸ Siehe a.a.O., S.226

⁴⁹⁹ Zitzmann 2009, S.81

europäische Themen⁵⁰⁰. Es existieren Untersuchungen zu biografischen Langzeiteffekten wie die von Puls-Janssen vom Europahaus Aurich („How did international youth work affect your life?“ – Report on the effectiveness of international youth work“⁵⁰¹) und anderen zur einer zehn Jahre währenden Austauschpraxis oder die von Thomas et al. „Internationale Jugendbegegnungen als Lern- und Entwicklungschance – Erkenntnisse und Empfehlungen aus der Studie „Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendaustauschprogrammen auf die Persönlichkeitsentwicklung“⁵⁰² und Längsschnittstudien wie die von Engelbert und Herlth zum Jugendbegegnungsprojekt „Eight Columns“⁵⁰³, in denen vor allem interkulturelle Lerneffekte untersucht wurden.

4.2.4. Wecken des Interesses an Politik und an politischer Bildung

Neben den als klassisch bezeichneten Zielen politischer Bildung, Wissen und Kenntnisse zu vermitteln, die Meinungsbildung zu fördern und den politischen Handlungswillen zu stärken, haben Maßnahmen politischer Jugendbildung offensichtlich häufig Effekte, die sich auf das Erkennen und das Interesse an politischen Fragen und Themen sowie der politischen Bildung selbst beziehen.

Schröder et al. berichten aus ihren Interviews mit den Jugendbildungsreferentinnen und -referenten, dass politische Bildung von den Jugendlichen als „eine trockene Sache“ wahrgenommen wird, „die eher abgelehnt wird“, und dass die Jugendlichen oft nicht wissen, was damit gemeint sei⁵⁰⁴. Zinser/Schübel berichten, dass „Politik und Demokratie als Kursinhalte“ bei den Teilnehmenden eher Befürchtungen ausgelöst hatten.⁵⁰⁵ Wie dem Thema `Politik` allgemein stehen viele Jugendliche auch den so titulierten Angeboten ablehnend bis indifferent gegenüber. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Rede von Politik pejorativ konnotiert ist und der Begriff unbestimmt und eher eng verstanden wird.⁵⁰⁶

⁵⁰⁰ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) 2007, IKAB e.V. Bonn 2009, Heinzmann et al. 2010

⁵⁰¹ Puls-Janssen 2006

⁵⁰² Thomas et al. 2006

⁵⁰³ Engelbert/Herlth 2008

⁵⁰⁴ Schröder et al. 2004, S.46

⁵⁰⁵ Zinser/Schübel 2009, S.16

⁵⁰⁶ Die Untersuchungen zum Politikinteresse Jugendlicher sind inzwischen Legion, vgl. z.B. Breit 2003, Burdewick 2003, Deutsche Shell 2002, Deutsche Shell 2006, Eith/Rosenzweig 2005, Gille/Krüger 2000, Gille et al. 2006, Helsper 2006, Schmid 2004, Wiesendahl 2001.

Anstatt an dieser Stelle die vielfältigen Befunde zur `Politikverdrossenheit` oder `Parteien-` und `Politikerverdrossenheit` der Jugendlichen zu wiederholen, die als „diffuse Unzufriedenheit mit (wahrgenommenen) typischen Mustern der realen politischen Prozesse und den politischen Akteuren definiert werden“⁵⁰⁷ kann, sei vielmehr darauf hingewiesen, dass die meisten Untersuchungen die Einstellungen und das Verhalten Jugendlicher anhand eines vorausgesetzten Politikverständnisses überprüfen. Gefragt wird meist nach einer Selbsteinschätzung des politischen Interesses oder der politischen Kompetenz sowie nach dem Verhältnis der Jugend zu den Parteien und zu den Politikern oder zu den gesellschaftlichen und staatlichen Institutionen sowie nach Einstellungen zu Demokratie und Gesellschaft. Stellvertretend für weitere sollen hier kurz zwei der größten Jugendstudien genannt werden: die Shell-Studie⁵⁰⁸ und der DJI-Survey⁵⁰⁹.

Die Shell-Studie teilt vier `Politiktypen` ein, die auf jeweils circa ein Viertel der Jugendlichen zutreffen: „Die `mitwirkungsbezogenen` Jugendlichen, die von ihrer Grundhaltung her im weiteren Sinne als ‚politisiert‘ bezeichnet werden können. Sie orientieren sich eng an den Normen der Demokratie und stehen für Mitbestimmung und Engagement. (...) Das Gegenstück hierzu bilden (...) die ‚politik-kritischen‘ Jugendlichen. Sie weisen die größte Distanz zur Politik auf und charakterisieren sich selber am stärksten als ‚politikverdrossen‘. Parteipolitik wird von ihnen abgelehnt. Ihr Interesse an Politik ist gering, obwohl sie sich eigentlich als politisch kompetent einstufen. Auch diese Jugendlichen orientieren sich an den Grundwerten der Demokratie und weisen trotz ihrer Unzufriedenheit eine hohe Akzeptanz gegenüber unserem gesellschaftlichen System auf.“⁵¹⁰ Die größte Gruppe innerhalb der Politiktypologie bilden die „politisch desinteressierten“ Jugendlichen. „Sie reklamieren für sich so gut wie gar kein Interesse an Politik und schreiben sich die geringste politische Kompetenz zu. (...) Weitere 23 % der Jugendlichen können schließlich als im weitesten Sinne ‚ordnungsorientiert‘ bezeichnet werden. Die Gruppe ist relativ inhomogen. Zwar bekennt sich diese Gruppe mehrheitlich zur Demokratie. Sie hat jedoch ein weniger

⁵⁰⁷ Godewerth-Pollmann 2007, S.91

⁵⁰⁸ Im Auftrag der Deutschen Shell werden alle 3-4 Jahre mit der sogenannten Shell-Jugendstudie anhand einer repräsentativ zusammengesetzte Stichprobe Lebenssituation, Einstellungen und Orientierungen der 12- bis 25-jährigen untersucht. Siehe Deutsche Shell 2002, 2006 und 2010

⁵⁰⁹ Der Jugendsurvey des Deutschen Jugendinstituts wurde in drei Wellen (1992, 1997 und 2003) durchgeführt. 1992 und 1997 wurden jeweils circa 7.000 16- bis 29-jährige deutsche Personen befragt, in der dritten Welle rund 9.100 12- bis 29-jährige mit deutscher und nicht-deutscher Staatsangehörigkeit (West: circa 6.300, Ost: circa 2.800); Siehe Hoffmann-Lange 1995, Gille/ Krüger 2000, Gille/Sardei-Biermann/Gaiser/de Rijke 2006

⁵¹⁰ Deutsche Shell 2002

intensives Verhältnis zu den demokratischen Freiheiten, etwa zum Recht auf Opposition und zur Meinungsfreiheit. Ihnen kommt es vermehrt darauf an, dass politische Angelegenheiten straff und ohne große Debatten geregelt werden.“⁵¹¹

Die Bewertung dieser Einteilung durch die Autoren der Shell-Studie ist ambivalent. Zwar plädieren sie für ein „differenzierteres Bild im Verhältnis von Jugend und Politik“ und stellen „der Parteienverdrossenheit eine große Akzeptanz der Demokratie als politischem System gegenüber“. Andererseits messen sie die Haltungen der Jugendlichen an einem (in der Studie) nicht weiter spezifizierten Politikbegriff⁵¹² und entsprechenden Politikindikatoren⁵¹³ und kommen damit zu dem Schluss, dass zwar „demokratische Normen und Werte (...) für die heutige Jugend maßgeblich“ seien, „politisch sein“ heute jedoch nicht mehr „in“ sei⁵¹⁴.

Der DJI-Jugendsurvey arbeitet mit ähnlichen Fragen. Auf dieser Basis stellen de Rijke et al. ebenfalls eine Typologie von vier unterschiedlichen Haltungen gegenüber dem politischen System auf: „zufriedene Demokraten, kritisch-politische sowie kritisch-unpolitische Demokraten, Distanzierte“⁵¹⁵. Dafür werden „Einstellungen zum Ideal und zu Bewertungen der Realität der Demokratie kombiniert und dann typisierend vier Haltungen gegenüber dem politischen System der Bundesrepublik unterschieden. Diese Typen von Demokratieorientierungen werden dann zu objektiven und subjektiven Bedingungsfaktoren (Alter, Geschlecht, Bildung, gerechter Anteil, soziale Verunsicherung) in Beziehung gesetzt und deren Auswirkungen auf Orientierungen wie politisches Vertrauen sowie Partizipationsbereitschaften untersucht“.⁵¹⁶ Laut DJI-Jugendsurvey von 2003 machen die kritischen

⁵¹¹ Ebd.

⁵¹² Der Fragebogen der 16. Shell-Studie enthielt dazu Fragen wie: „Interessieren Sie sich ganz allgemein für Politik?“ „Informieren Sie sich aktiv über das, was in der Politik los ist?“ „Und wie informieren Sie sich über Politik?“ „Wie würden Sie selber Ihre politischen Anschauungen einstufen?“ siehe Deutsche Shell 2010.

⁵¹³ Der Fragebogen der 16. Shell-Studie enthielt dazu Fragen wie: „Wenn Sie in einer Sache, die Ihnen wichtig ist, Ihre Meinung kundtun oder politisch Einfluss nehmen wollen: Welche der folgenden Möglichkeiten käme für Sie auf jeden Fall, wahrscheinlich, eher nicht oder auf gar keinen Fall in Frage? a) eine Unterschriftenliste unterschreiben, b) mich an einer Protestversammlung oder an einer Demonstration beteiligen, c) in einer Bürgerinitiative oder Ähnlichem mitmachen, d) aktiv in einer Partei oder in einer sonstigen politischen Gruppe mitarbeiten, e) aus politischen, ethischen oder Umweltgründen bestimmte Waren nicht mehr kaufen, f) mich im Internet oder über Twitter kurzfristig über Aktionen informieren und dann dort mitmachen“. Siehe Deutsche Shell 2010.

⁵¹⁴ Deutsche Shell 2002

⁵¹⁵ de Rijke et al. 2006, S.335

⁵¹⁶ A.a.O., S.337

Demokraten insgesamt etwa die Hälfte der Befragten in West- wie in Ostdeutschland aus.⁵¹⁷

Auch die differenzierte Analyse der Bedingungsfaktoren des DJI-Jugendsurveys beruht auf Fragen, die direkt nach dem Interesse an Politik, der Selbsteinschätzung politischer Kompetenz und der Bewertung von Politikern fragen⁵¹⁸. Daneben wird – ähnlich wie in der Shell-Studie – die politische Handlungsbereitschaft anhand von „einer Bündelung von eher konventionellen Aktionsformen (Schreiben von Briefen an Politiker oder Medien, Ausübung eines politischen Amtes, aktive Parteiarbeit, Spenden für politische Zwecke), unkonventionellen-legalen Aktionsformen (Mitarbeit in Bürgerinitiativen, Beteiligung an Unterschriftensammlungen, Teilnahme an genehmigten Demonstrationen, an gewerkschaftlichen Streiks) sowie unkonventionell-illegalen Partizipationsbereitschaften (nicht-genehmigte Demonstrationen, Hausbesetzungen, wilde Streiks, Aktionen mit möglichen Sach- oder Personenschäden), die sich an der Legalitätsgrenze bewegen, betrachtet“⁵¹⁹.

Alle Shell-Studien und DJI-Surveys analysieren die Bedingungsfaktoren für das analysierte Verhältnis der Jugendlichen zu Politik und Demokratie. Dieses ist abhängig von Alter, Geschlecht und Bildungsniveau sowie von der Teilnahme im Bildungs-, Ausbildungs- und Erwerbsbereich, von der Wahrnehmung von Benachteiligungen sowie von der subjektiven Einschätzung sozialer Verunsicherung. Die Diagnosen, wie ‘politikfern’ oder ‘verdrossen’ die Jugendlichen jeweils sind, lassen sich so über Jahre hinweg verfolgen⁵²⁰.

⁵¹⁷ Vgl. a.a.O., S.338f.

⁵¹⁸ Die Fragen des DJI-Jugendsurveys lauteten beispielsweise: „Wie stark interessieren Sie sich für Politik?“ Oder es werden Einschätzungen der politischen Kompetenz abgefragt: „Ich verstehe eine Menge von Politik“, „Manchmal finde ich die Politik viel zu kompliziert, als dass ein normaler Mensch sie noch verstehen könnte“ oder: „Bitte sagen Sie mir anhand der Liste, wie sehr Sie grundsätzlich für oder grundsätzlich gegen die Idee der Demokratie sind.“ Die Reaktionsbereitschaft des politischen Systems wurde mittels folgender Frage erhoben: „Auf dieser Liste stehen Aussagen über das Verhältnis von Bürgern und Bürgerinnen zur Politik. Sagen Sie mir bitte zu jeder Aussage, inwieweit diese Ihrer Meinung nach zutrifft oder nicht. (a) Ich glaube nicht, dass sich die Politiker viel darum kümmern, was Leute wie ich denken. (b) Leute wie ich haben so oder so keinen Einfluss darauf, was die Regierung tut. (c) Die Politiker sind doch nur daran interessiert, gewählt zu werden, und nicht daran, was die Wähler wirklich wollen. (d) Bei uns gibt es nur einige wenige Mächtige, und alle anderen haben keinen Einfluss darauf, was die Regierung tut.“ Siehe de Rijke 2006, S.346 und 351.

⁵¹⁹ de Rijke et al. 2006, S.348. In der EUYOUNGPART-Studie, an der das DJI ebenfalls beteiligt war, werden weitere Items wie die Wahlbeteiligung und „ethisches Konsumverhalten“ eingebracht. Siehe Ogris/Westphal 2006.

⁵²⁰ Vgl. Schneekloth 2010, S.131, der die Ergebnisse der Shell-Studien von 1984 bis 2010 vergleicht.

Nun gibt es allerdings nicht nur Anzeichen dafür, dass manche Jugendliche dazu tendieren, ihr Politikinteresse zu überzeichnen⁵²¹, sondern auch dafür, dass Interessen und Verhaltensweisen von Jugendlichen ggf. als politische kategorisiert werden könnten, auch wenn diese nicht ausdrücklich so genannt werden und – so formulieren es junge Erwachsene selbst – „weder von der Gesellschaft noch von den Jugendlichen selbst als Teil der ‚politischen Partizipation‘ wahrgenommen“⁵²² werden. Sie meinen denn auch, dass sich „das herkömmliche Politikverständnis (...) als zu beschränkt [erweist], um jugendliches Beteiligungsverhalten angemessen eruieren zu können.“⁵²³ Exemplarisch für viele weist Sander darauf hin, dass es „insgesamt (...) vor diesem Hintergrund sinnvoller [erscheint], nicht allgemein von ‚Politikverdrossenheit‘, sondern differenzierter von zunehmender Distanz gegenüber Personen und Institutionen der traditionellen Politik (eher also von Parteienverdrossenheit) zu sprechen, bei gleichzeitig vorhandener hoher (punktueller) Partizipationsbereitschaft.“⁵²⁴ Sturzenhecker hält prinzipiell „die Kategorie der Bildungs- bzw. ‚Politikfernen‘ (...) als defizitorientierte Grobklassifizierung von sehr differenzierten Jugendszenen [für] pädagogisch riskant“⁵²⁵.

Dennoch leiden an dieser Beschränkung auf den (engen) Politikbegriff fast alle großen quantitativen Untersuchungen, auch die zum Freiwilligen Engagement Jugendlicher, das häufig nur dann als ‚politisch‘ eingestuft wird, wenn es in institutionalisierten politischen Zusammenhängen stattfindet⁵²⁶. Nur am Rande wird problematisiert, wie hoch die angelegten Messlatten (‚politisch‘ – ‚unpolitisch‘) im Verhältnis zur übrigen Bevölkerung sind (vor allem, was das politische Engagement angeht) und was die Jugendlichen genauer unter „Politik“ oder „Demokratie“ verstehen. Letzteres dürfte vor allem im Fall derjenigen Jugendlichen interessant sein, die aufgrund von Bedingungsfaktoren wie Bildungsniveau und sozialer Lage als politik- oder demokratie-„distanziert“ eingestuft werden⁵²⁷. Es wird auch kaum befragt, was welche Jugendliche mit den Begriffen „Politik“ oder „Demokratie“

⁵²¹ Vgl. Großegger 2011

⁵²² Matalla et al. 2006, S.4

⁵²³ Ebd.

⁵²⁴ Sander 2009

⁵²⁵ Sturzenhecker 2007

⁵²⁶ Vgl. stellvertretend für viele: Bertelsmann 2007. Die Studie bezieht sich u.a. auf die genannte Shell-Studie und den DJI-Survey und repliziert so deren Fragestellungen.

⁵²⁷ Roth 2005 referiert als Ergebnis einer eigenen qualitativen Untersuchung, dass sowohl „bildungsnahe“ wie „bildungsferne“ Jugendliche mit Migrationshintergrund von einem engen Politikbegriff ausgehen, „der Politik primär als Bundespolitik begreift, und zwar als nationale Politik, wohingegen weltpolitische und kommunale Themen nicht ausdrücklich unter den Begriff Politik gefasst werden.“ Er kommt auch zu dem Schluss, dass „alle Jugendlichen politische Positionen“ haben: „Diese treten bei den bildungsnahe Jugendlichen allerdings deutlich argumentativer und reflexiver in Erscheinung“. (Roth 2005, 2.1.3)

tatsächlich verbinden und ob die Zuordnung zu diesen Begriffen schon tatsächlich etwas darüber aussagt, ob Jugendliche politische Fragen bewegen oder nicht. Zwar stellt die Shell-Jugendstudie regelmäßig einen Unterschied des Verhältnisses der Jugendlichen zur Politik und des (besseren) Verhältnisses zur Demokratie fest⁵²⁸. Aber nur in der Shell-Studie 2002⁵²⁹ thematisieren Hurrelmann, Linssen, Albert und Quellenberg, dass „das skizzierte Politikverständnis der Jugendlichen (...) vor allem darauf hin [weist], dass gängige Vorstellungen des Inhalts und Grenzen dessen, was innerhalb der Gesellschaft als Politik wirkt, einer kritischen Überprüfung bedürfen.“⁵³⁰ Jugendliche, so heißt es weiter, hätten ja trotz einer tendenziellen Politikerverdrossenheit „eine Meinung zu Themen, die sich problemlos im Rahmen eines hergebrachten, engen Politikverständnisses ansiedeln lassen“⁵³¹. Insofern könnte „ein bestimmtes, fixes Politikverständnis zu einer möglicherweise vorschnellen Diagnose einer ‚Politikverdrossenheit‘ führen“⁵³². Sie schließen: „Nicht *alles*, was Jugendliche tun, ist politisch; aber *vielen* von dem. Was sie tun, drückt Gemeinsinn aus und kann nur dann als nichtpolitisch gebrandmarkt werden, wenn man die Politik dem Staat und den Parteien reserviert.“⁵³³

Grimme versucht in einer Untersuchung von 2003 diese Zuordnung aufzubrechen. Er analysiert in einer empirischen Untersuchung zum Mediennutzungsverhalten und Politikverständnis Jugendlicher anhand von „Aktivitätsprofilen“, „dass sich das Politikverständnis Jugendlicher gegenwärtig in einem Transformationsprozess befindet. Nicht allein der Typus des Berufspolitikers oder die institutionalisierten Regierungs- und Oppositionsrollen sind hier bestimmend, sondern ein breites und dynamisches Spektrum von konkreten gesellschaftlichen Zielen und Aktivitäten, die mit wahrgenommenen Problemen korrespondieren.“⁵³⁴ Mittels einer Befragung von 1.636 jugendlichen Probanden stellt er fest, dass die Jugendlichen ihr politisches Interesse mehrheitlich gering einschätzen und ihr politisches Wissen weitestgehend dem Schulniveau folgt. „Der hervorstechendste Befund der Tabelle sind die sehr hohen Werte politischer Entfremdung, die mit circa 80 in die Nähe der Maximalmarke 100 gelangen. Sehr schlecht wird insbesondere die „Beeinflussbarkeit der Regierung“ und die „Responsivität der Politiker“ (Bereitschaft, auf Anliegen der Bevölkerung

⁵²⁸ Zuletzt Deutsche Shell 2010, S.142

⁵²⁹ Hurrelmann et al. 2002, S.43ff.

⁵³⁰ A.a.O., S.45

⁵³¹ Ebd.

⁵³² A.a.O., S.49

⁵³³ A.a.O., S.50

⁵³⁴ Grimme 2003, S.23

zu antworten) bewertet.⁵³⁵ Auch das Vertrauen in das Regierungshandeln fällt gering aus. Soweit folgt Grimme in der Fragestellung den oben erwähnten Studien. Er fragt auch – ähnlich wie die anderen Studien – danach, ob die Jugendlichen in ihrer Freizeit für soziale oder politische Ziele aktiv sind, zählt aber diese Aktivitäten nicht nur zur Bereitschaft zum sozialen, sondern auch zum politischen Engagement: „Trotz der erkennbaren Distanz zum institutionalisierten Politikbetrieb engagieren sich Jugendliche häufig für soziale und politische Ziele“ und benennen dies auch so („Ich bin sozial und politisch aktiv für:...“). „Politische Entfremdung führt also nicht zwangsläufig zu politischer Apathie und Passivität, sondern schließt ein Eintreten für konkrete gesellschaftliche Ziele nicht aus. (...) Die am häufigsten durch soziales und politisches Engagement angestrebten Ziele sind jugendspezifische Interessen wie Freizeitgestaltung oder aber sozialer Art, z.B. Hilfe für ältere Menschen, Ausländer und Umwelt-/Tierschutz.“⁵³⁶

Grimme unterscheidet auf dieser Grundlage das Politikverständnis Jugendlicher in ein „institutionenzentriertes“ und ein Verständnis, das „sozial engagierte Aspekte von Politik betont“ und schlussfolgert: Es „ergeben sich weitere Indizien für die hypostasierte *Entinstitutionalisierung des Politikbegriffs* und die Verlagerung der Staatsbürgerrolle in Richtung auf soziales Engagement.“⁵³⁷ Die Entinstitutionalisierung der Politik durch die Jugendlichen beinhalte, so Grimme, „auch eine *Verweigerung, sich an ‚ritualisierten‘ Machtspielen zu beteiligen*, sei es, weil diese als zu mühsam und frustrationsriskant erscheinen, oder sei es, weil die Machtspiele selbst als moralisch fragwürdig erlebt werden, die mit der eigentlichen gemeinwohlorientierten Grundfunktion der Politik nicht mehr im Einklang stehen.“⁵³⁸ Die Aktivitätsindizes der Untersuchung machen dabei deutlich, „dass der *Prozess der Entinstitutionalisierung stärker an der Hauptschule als am Gymnasium und an der Realschule anzutreffen ist*. Systemische Aktivitäten kommen auf der Hauptschule so gut wie gar nicht vor, stattdessen finden wir ein signifikant höheres soziales Engagement als bei den anderen Schultypen.“⁵³⁹

Grimme argumentiert hier auffällig nah an einer Forderung, die die feministische Politikwissenschaft schon einmal vor fast zwanzig Jahren aufgestellt hat. Diese plädierte für einen Politikbegriff, der dem Verständnis von Frauen adäquater zu sein schien:

⁵³⁵ A.a.O., S.19f.

⁵³⁶ A.a.O., S.21

⁵³⁷ A.a.O., S.24

⁵³⁸ Ebd.

⁵³⁹ A.a.O., S.25

„Man muß heute“, formulierte Meyer 1992, „von unterschiedlichen Politikverständnissen ausgehen: von einem weiteren, institutionell-übergreifenden Politikbegriff innerhalb der Frauenbewegung, der potentiell alles (Private) auch als politisch wahrnimmt, und einem engeren, „männlich“ geprägten, traditionellen, auf Institutionen bezogenen Politikbegriff. Diesen benutzen Frauen teilweise selbst, wenn sie sich als politisch eher desinteressiert bezeichnen, ohne ihr soziales Engagement miteinzubeziehen, und er liegt auch der Umfrageforschung zugrunde.“⁵⁴⁰

Zumindest sofern das Interesse am `Politischen` für pädagogische Entscheidungen politischer Bildung relevant ist, sollte sowohl das politische und soziale Engagement Jugendlicher wie auch das Verständnis Jugendlicher von `Politik` und `Demokratie` problematisiert und kritisch befragt werden. Die einfache Losung, dass politische Bildung angesichts des überwiegenden politischen Desinteresses Jugendlicher einen schweren Stand habe, bedarf jedenfalls einer Überprüfung. Auch Lösungsvorschläge, wie vor allem Motivationsdefizite `bildungsferner` Jugendliche an politischen Fragen behoben werden könnten (der Einsatz von Veranstaltungen mit Eventcharakter, Konzerten, Festivals oder sportlichen Wettkämpfen, Einbindung von Sozialarbeit in die politische Bildungsarbeit, der Einsatz von leicht verständlichen, attraktiven audiovisuellen und digitalen Medien, Erlebnis-, Theater- und Medienpädagogik, „das Konzept der so genannten vorpolitischen politischen Bildung, welches eine kompensatorische Empowerment-Strategie verfolgt“⁵⁴¹), gehen eher davon aus, attraktive Anreize zu bieten und Zugänge zu erleichtern, anstatt an den vorhandenen ureigensten Politikanliegen der Jugendlichen anzuschließen und ihnen

⁵⁴⁰ Meyer 1992, S.8. Auch die oben zitierten Untersuchungen kommen zu dem Schluss, dass „junge Männer in West- und Ostdeutschland häufiger ein starkes politisches Interesse haben als junge Frauen; auch in ihrer Selbsteinschätzung schreiben sich junge Männer in West- und Ostdeutschland häufiger politische Kompetenz zu als dies bei jungen Frauen der Fall ist.“ (de Rijke et al. 2006, S.341). Vgl. dazu Gille 2004: Es „wird mit der Selbstzuschreibung als ‚politisch Interessierte‘ von den Befragten möglicherweise ein Politikbegriff assoziiert, der Frauen weniger Identifikationsmöglichkeiten bietet, da er in seiner gesellschaftlichen Definition Frauen eher ausschließt.“ (Gille 2004, S.35). Deutlicher wird Lösch 2010: „Ähnlich wie der Jahrzehntelang verbreitete Mythos der ‚unpolitischen Frauen‘, die keineswegs unpolitisch waren, sondern denen politische Teilnahme und der Zugang zum öffentlich Politischen vorenthalten wurde (...), wird gegenwärtig der Mythos der ‚Bildungs- und Politikfernen‘ nun auf die Gruppe jugendlicher Migranten/innen übertragen.“ (Lösch 2010, S.81f.). Vgl. zur Geschlechterdifferenz auch Deutsche Shell 2002, S.41 sowie Eyrich-Stur 2009, die in einer Studie zum politischen Urteil zu dem Schluss kommt, dass Jungen ein ausgeprägteres Interesse an systembezogenen, institutionellen, wirtschaftspolitischen und internationalen Fragestellungen haben, während Mädchen politische Fragen wesentlich stärker unter weltanschaulich-normativen Gesichtspunkten reflektieren.

⁵⁴¹ Exemplarisch zählt Detjen 2007 entsprechende Vorschläge auf und kritisiert sie als tendenziell politikfern bzw. fern von in seinem Sinn gelungener politischer Bildung.

Anerkennung, Stimme, Raum und Gelegenheiten zur Bearbeitung zu verschaffen⁵⁴².

Aus Sicht der Praxis entspricht diese Forderung der Erfahrung mit „Jugendlichen, die sich in deutlicher Distanz zu Politik und zu politischer Bildung befinden und die erst für ein gewisses Interesse gewonnen werden müssen. Es handelt sich um politikferne Jugendliche, die nicht sehen wollen oder nicht sehen können, wie ihr Leben, ihr Alltag wie ihre Probleme und wie ihre Wünsche mit dem politischen Raum verbunden sind und wie sie mit dieser Verknüpfung umgehen können“⁵⁴³.

„Erst im Laufe des Seminars werde den Jugendlichen dann klar, dass dies sehr wohl politische Themen sind, wenn es im Internet um Zensur, Pornographie oder Rechtsextremismus geht oder bei den Fragen von Liebe und Sexualität auch um gesellschaftliche Geschlechterverhältnisse. Am Ende des Seminars sei den Jugendlichen dann „irgendwie klar: Das Leben hat etwas mit Politik zu tun.“⁵⁴⁴ Auch Schäfer formuliert dies in seiner Längsschnittstudie zu Wirkungen eines Projekts der politischen Jugendbildung zum Demokratielernen „Wer sich selbst versteht, versteht auch andere besser“: „Welche Bedeutung das Politische hat, wird den Teilnehmenden oftmals erst während des Seminars bewusst.“⁵⁴⁵

⁵⁴² Vorschläge für alternative pädagogische Herangehensweisen in diesem Sinne machen Sturzenhecker 2007 und Scherr 2000 für die Jugendbildung, Bremer/Kleemann-Göhring 2010b für die Erwachsenenbildung.

⁵⁴³ Schröder et al. 2004, S.123. Die Evaluatoren schließen dann die Forderung an, dass vor allem die Förderung von „Selbstbewusstsein und Stärke“, bzw. von Schlüsselkompetenzen, eine quasi propädeutische Aufgabe der politischen Bildung sei. Sie betonen dabei auch, dass „niemand eine Trennung“ vorschlage, „also: dass man zuerst die Persönlichkeit stärken müsse, um dann politische Bildung betreiben zu können. Vielmehr wird deutlich, wie verwoben diese beiden Bildungsanstrengungen sind.“ (Schröder et al. 2004, S.191). Weiteres zum Thema Schlüsselkompetenzen siehe Kap. 4.2.6..

⁵⁴⁴ Schröder et al. 2004, S.99. Vgl. auch Mikos 2006.

⁵⁴⁵ Schäfer 2006, S.116. Hier soll nicht verschwiegen werden, dass dies im Einzelfall äußerst schwierig sein kann, wie die Untersuchung von Glaß mit dem bezeichnenden Titel „Politische Bildung am Ende?“ zeigt. Glaß untersuchte eine Projektreihe, die mit rechtsextrem eingestellten und handelnden Jugendlichen in den Jahren 1991 bis 1996 u.a. an verschiedenen Orten in der Lausitz durchgeführt wurde und die einen Zusammenhang von politischer und beruflicher Bildungsarbeit herstellen sollte. Er stellte insgesamt eine „geringe Effizienz politischer Bildungseinwirkung“ fest. Glaß' Begründungsvermutungen gehen in zwei Richtungen. Einmal sieht er ein Versagen der Projektverantwortlichen („Die hier berichteten Erfahrungen belegen, dass ‚politische Bildung‘ in fast allen Belangen anders als üblich und in den seltensten Fällen sowie angetroffen betrieben werden muss.“ Glaß 2002, S.329). Daneben mutmaßt er unter anderem, dass es sein könnte, „dass die unbedacht daher geredeten Versatzstücke rechter Ideologie für die Jugendlichen auf dem Hintergrund einer konventionalistischen Lebensorientierung subjektiv durchaus funktional sind, d.h. für sie nützlich. In diesem Fall werden sie sich diese nicht durch Bildungsangebote ohne Weiteres demontieren lassen wollen.“ (Glaß 2002, S.136).

Andere Untersuchungen weisen jedenfalls darauf hin, dass politische Fragen eine hohe Anschlussfähigkeit an jugendliche Grunddispositionen haben, die den oben skizzierten Typologien, einschließlich der Spannung von Ideal und Realität, nahe kommen. So stellt die SINUS-Milieustudie U27 fest, dass alle Jugendlichen „nachdrückliche Fragen nach dem Richtigen und Wahren“ stellen, Fragen, die sofort anschlussfähig an Themen wie Gerechtigkeit, Solidarität oder Macht und Herrschaft sind:

„Dieses Moralische (und auch reflektierte, alltags-ethische) Suchen ist bei Jugendlichen in allen Grundorientierungen – zumindest vorbewusst – ausgeprägt und das gemeinsame Band – und in allen jugendlichen Lebenswelten verbunden mit einer ausgeprägten pragmatischen zielgerichteten funktionalen Perspektive: die Dinge müssen nicht nur idealistisch richtig und gut sein, sondern auch realistisch und realisierbar. Unterschiede bestehen vor allem in der Akzeptanz vorfindbarer Antworten. Und hier besteht zwischen den Milieus eine sehr große Distanz und eine kaum zu unterschätzende Spannung.“⁵⁴⁶

4.2.5. Relevanz von Politikinteresse für die Praxis politischer Bildung

So sind die Befunde der inzwischen zahlreichen Studien zum Politikinteresse und zum politischen Engagement Jugendlicher vor allem insofern nutzbar für die Praxis der politischen Jugendbildung, als sie die Bedingungsgefüge deutlich machen, welche die Haltungen von Jugendlichen prägen. Die Evaluationen der Praxis bestätigen, dass viele Jugendliche dem Begriff `Politik`, ebenso wie den der `Demokratie`, eher ablehnend gegenüberstehen, sie bestätigen allerdings auch, dass viele kein genaues Bild davon haben, was unter `Politik` überhaupt verstanden werden kann.

Zumindest berichten die von Schröder et al. befragten und interviewten Jugendbildungsreferentinnen und -referenten häufig davon, dass die teilnehmenden Jugendlichen erst im Laufe der Maßnahmen ein Verständnis für `das Politische` entwickeln. „Wie sich in den Interviews zeigte, ist politische Bildung nicht nur eine trockene Sache, die eher abgelehnt wird, sondern die Jugendlichen wissen oft gar nicht, was damit gemeint ist. Was politische Bildung ist, wird erst während des Seminars und durch die Prozesse im Seminar erfasst.“⁵⁴⁷

⁵⁴⁶ Calmbach 2008, S.26

⁵⁴⁷ Schröder et al. 2004, S.46

Vergleichbare Beobachtungen, dass politische Bildung ein Wahrnehmungsproblem hat, wurden für die Erwachsenenbildung in der agis-Studie „Arbeitnehmermilieus als Zielgruppen des Bildungsurlaubs. Angebote, Motivationen und Barrieren der Teilnahme am Bildungsurlaubsprogramm von Arbeit und Leben Niedersachsen e.V.“ gemacht. Die befragten Teilnehmer und Nicht-Teilnehmer konnten zwar äußerst positive Assoziationen zum Begriff „Bildungsurlaub“ nennen, zeigten aber zum Begriff „politische Bildung“ gegenteilige Reaktionen:

„Die spontanen Reaktionen sind oft Schweigen, Ratlosigkeit, abwehrende Gesten usw., bevor es dann (wenn überhaupt) zu kognitiv gesteuerten Kommentaren kommt (...). Fast kurios mutet es an, dass die meisten Befragten ihre Bildungsurlaubserfahrungen bei Seminaren der politischen Bildung gesammelt haben. Dennoch gaben sie in ihren teilweise ablehnenden Reaktionen an: ‚ist nichts für normale Arbeitnehmer‘, ‚ich bin nicht politisch gebildet‘.⁵⁴⁸

In der Jugendbildung scheint es nahe zu liegen, dass Träger ihre Maßnahmen anders titulieren, wenn sie damit rechnen, dass allein die Begrifflichkeit abschreckende Wirkung haben könnte, wie Thimmel/Riß berichten:

„Hervorzuheben ist an dieser Stelle, dass einige Projekte in ihren Konzepten diesen Anspruch nach politischer Bildung im engeren Sinne nicht explizit formuliert haben, mit dem Hinweis darauf, dass ihre spezifische Zielgruppe – in Abhängigkeit von der Variable Alter und Schulform – mit dem Begriff des Politischen wenig verbinden und über andere Begriffe wie z.B. Konfliktbewältigung, soziales oder historisches Lernen an soziales und politisches Lernen herangeführt werden.“⁵⁴⁹

Das kann dazu führen, dass auch in den Angeboten `das Politische´ und damit auch die Frage, was denn politische Bildung ist, nicht deutlich wird. Im Modellvorhaben „Politik & Partizipation in der Ganztagschule“ wurden die Schülerinnen und Schüler gebeten, ihre Projekte inhaltlich einzuordnen. Die Aussage „In unserem Projekt ging es um politischen Bildung“ bejahten 65 % der befragten Schülerinnen und Schüler (30 % „trifft genau zu“, 35 % „trifft eher zu“). Immerhin 35 % der Jugendlichen konnten die Aussage nicht bestätigen und dass, obwohl die Projekte sich alle zum üblichen Spektrum

⁵⁴⁸ Meyer/Eberwein 2001, S.36. Zur weiteren Elaboration der `Selbstaussgrenzung´ siehe Bremer 1999 und 2008, Bremer/Lange 1997 und Bremer/Kleemann-Göring 2010a und 2010b.

⁵⁴⁹ Thimmel/Riß 2006, S.26

politischer Bildung zählen ließen. Thimmel/Riß schließen aus der Detailanalyse der Antworten und einer Reflexion durch die Projektverantwortlichen, dass das Ergebnis in erster Linie auf das jeweilige Sprachspiel in einzelnen Projekten zurückzuführen war:

„Entscheidend für das Verständnis der SchülerInnen und deren Sicht auf die Projekte ist es also, ob die Begriffe ‚Politik‘ und ‚politische Bildung‘ im Rahmen des Projekts thematisiert und reflektiert wurden. Dies wiederum ist in Abhängigkeit von den jeweiligen Konzepten und der Zielen der Träger zu sehen.“⁵⁵⁰

Mit anderen Worten: Will man das ggf. negative Politikbild der Jugendlichen `korrigieren´ oder erweitern, ist es – neben den Gelegenheiten, entsprechendes Wissen, Kenntnisse und Erfahrung zu erlangen – offenbar notwendig, Begriffsarbeit zu leisten und das Verständnis von `Politik´ offensiv zu thematisieren.

Welches strategische Vorgehen man auch bevorzugt, deutlich wird in vielen Untersuchungen, dass Jugendliche häufig erst durch die Angebote an das Thema Politik und an politische Bildung herangeführt werden⁵⁵¹. Viele gelangen in die Maßnahmen aufgrund anderer Interessen oder Anreize und müssen für das Thema oder seine politische Dimension erst gewonnen werden.

Thimmel/Riß stellen für die oben erwähnte Projektreihe fest, dass 26 % der befragten Schülerinnen und Schüler der Aussage zustimmen: „Ich interessiere mich jetzt mehr für Politik als vor dem Projekt“ und 31 % sagen: „Durch das Projekt habe ich Interesse an politischer Bildung außerhalb der Schule gewonnen“.⁵⁵² 36 % der Jugendlichen gaben an, gerne mehr über die

⁵⁵⁰ Ebd.

⁵⁵¹ Dass selbstverständlich auch viele Erwachsene sehr unterschiedliche Vorstellungen davon haben, was politische Bildung sein könnte, zeigt die Befragung von Rudolf 2002: „Wie zum Beispiel die für den Imageteil durchgeführten qualitativen Interviews zeigten, scheint in der Bevölkerung ein sehr unterschiedliches Verständnis darüber zu bestehen, was ‚politische Bildung‘ ist. Daher konnte im Fragenblock III nicht direkt gefragt werden, welche Erwartungen die Interviewten an Angebote zur ‚politischen Bildung‘ haben.“ (Rudolf 2002, S.21.

⁵⁵² Das `Wahrnehmungsproblem´ politischer Bildung trifft auch die Träger selbst. So wurden im Projekt „Politik & Partizipation in der Ganztagschule“ die Schülerinnen und Schüler gefragt, ob sie wissen, „für welche Organisation unser/e TeamerIn arbeitet“. 43 % konnten hier zustimmen, 36 % nicht und weitere 22 % sagten ‚weder noch‘. „In der Aufschlüsselung der Einzelprojekte sticht vor allem das Projekt des Hauses am Maiberg (aksb) heraus. Die einstimmige Zustimmung ist dem Projektverantwortlichen zufolge auf eine vergleichsweise offensive Werbehaltung der Einrichtung zurückzuführen, das heißt die SchülerInnen wurden regelmäßig mit Flyern zu aktuellen Veranstaltungen versorgt. Zudem wurden im Laufe des

Arbeit der Organisation erfahren zu wollen. 26 % würden gerne an Veranstaltungen der Organisation/Einrichtung außerhalb von Schule teilnehmen.⁵⁵³ Auch Zinser/Schübel berichten von einem weitergehenden Interesse, das durch die Maßnahmen geweckt wurde. So würden nach der Teilnahme am „Demokratieführerschein“ 87 % der Befragten die Veranstaltung anderen weiterempfehlen, 60 % würden selbst an einer Nachfolgeveranstaltung teilnehmen⁵⁵⁴. In der Untersuchung von Becker beobachteten die Verantwortlichen mehrheitlich, dass viele der Jugendlichen „danach gern noch mehr über das Thema erfahren“ wollen – „oft“, sagen 46 %, „meistens“ meinen 14 %⁵⁵⁵. Ähnliches gilt für die Aussage „Sie interessieren sich mehr für globale Fragen als vor der Veranstaltung / vor dem Projekt“. Auch hier ist die Einschätzung – 39 % sagen „oft“, 21 % sagen „meistens“ – durchaus positiv. Nur „selten“, meinen 66 % und „manchmal“, meinen 10 %, fänden die Jugendlichen den Themenbereich „auch nach der Maßnahme noch uninteressant“. ⁵⁵⁶ Die Nachfrage bei den Jugendlichen bestätigt die Einschätzung. 31,6 % der Jugendlichen würden „gern noch mehr über das Thema erfahren“. 28,5 % würden so eine Veranstaltung / so ein Projekt auch dem Freund, der Freundin empfehlen. 24,2 % interessierten sich „jetzt mehr für globale Fragen als vor der Veranstaltung / vor dem Projekt“. Rund ein Viertel der Teilnehmenden geben an, sich weiterhin mit dem Thema beschäftigen zu wollen. Ihre Äußerungen beziehen sich auch auf weitere Reflexionen („Ich werde in Zukunft mehr darüber nachdenken, welche Folgen mein Handeln für andere und für die Umwelt hat“) und auf eine veränderte Einstellung („Ich glaube jetzt, dass jeder Einzelne etwas verändern kann“). Nur 6,2 % der Befragten fand das Thema noch immer so uninteressant wie vor der Maßnahme. Und 27,7 % sagten, das „Thema war o.k., aber mir reicht es jetzt“.⁵⁵⁷

Solche Einzeleindrücke passen zu dem Urteil der von Schröder et al. befragten Jugendbildungsreferentinnen und -referenten, die vielfach beobachteten, dass die Angebote einen „Motivationsschub“ bewirken oder eine „Sprungbrettfunktion“ haben, um auch in der Folge an Maßnahmen politischer Bildung teilzunehmen⁵⁵⁸. Aus den Berichten schließen Schröder et al. insgesamt:

Projekts mehrere Aktivitäten direkt in der Bildungsstätte durchgeführt, so dass den SchülerInnen die Einrichtung vertraut war.“ (Thimmel/Riß 2006, S.31)

⁵⁵³ Siehe Thimmel/Riß 2006, S.32

⁵⁵⁴ Siehe Zinser/Schübel 2009, S.29

⁵⁵⁵ Becker 2009a, S.79

⁵⁵⁶ A.a.O., S.80

⁵⁵⁷ A.a.O., S.85-87

⁵⁵⁸ Vgl. Schröder et al. 2004, S.115

„Die Ergebnisse der Befragungen zeigen, dass es in der politischen Jugendbildung auf vielfältige Weise gelingt, selbst bei denjenigen Jugendlichen eine Sensibilisierung für das Politische zu leisten, die sich als unpolitisch bezeichnen und sich kaum vorzustellen vermögen, dass Politik etwas mit ihnen zu tun haben könnte. In der evaluierten Bildungsarbeit wird (...) diese Kluft häufig überwunden und ein Anschluss hergestellt, der für die weitere Entwicklung der Zivilgesellschaft von grundlegender Bedeutung ist.“⁵⁵⁹

Es gibt kaum Untersuchungen zur politischen Erwachsenenbildung, die Entsprechendes thematisieren. Eine Ausnahme ist Schlevogts Studie zu den Bildungsurlaubsseminaren des DGB-Bildungswerks Hessen. Sie berichtet von Schneeballeffekten, die aus erstmalig Interessierten „StammkundInnen“ macht:

„26 % der RespondentInnen haben seitdem wieder einen oder mehrere Bildungsurlaube beim DGB-Bildungswerk Hessen e.V. besucht. 5 % aller RespondentInnen haben sogar schon wieder an drei oder mehr Seminaren bei diesem Träger teilgenommen. So haben auch 24 % der RespondentInnen bereits wieder einen Bildungsurlaub bei einem anderen Anbieter besucht. Hierbei handelt es sich in der Mehrzahl um gewerkschaftliche oder gewerkschaftsnahe Bildungsträger. (...) Von diesen „StammkundInnen“ haben 38 % seither wieder an einem Bildungsurlaub des DGB-Bildungswerks Hessen e.V. teilgenommen. 27 % haben seither Bildungsurlaube anderer Anbieter besucht. 97 % können sich vorstellen, wieder einen Bildungsurlaub zu besuchen.“⁵⁶⁰

Auch Ratmann stellt fest, dass die Seminarangebote zwar nur bei einem kleiner Teil der befragten Mehrfach-Teilnehmer, 5,8 % insgesamt, bei den bis zu 50Jährigen 11,1 %, ihr Interesse an Politik, Wirtschaft und Gesellschaft überhaupt erst geweckt haben. Aber immerhin sagen 68,2 %, dass ihr Interesse gestärkt wurde.⁵⁶¹ Er stellt auch eine Korrelation von Bewusstseinsveränderung, Engagement und Teilnahmefrequenz fest: „Je häufiger jemand Veranstaltungen der politischen Bildung besucht, desto größer ist die Bewusstseinsveränderung.“⁵⁶² Er schließt aus den Ergebnissen, dass politische Bildung zu einer Wirkungskette führt, „an deren Ende die dauerhaften, durch Seminare und ihre erwähnten Folgewirkungen angeregten Lernprozesse letztlich in einer massiven Verhaltens- und

⁵⁵⁹ A.a.O., S.148

⁵⁶⁰ Schlevogt 20006, S.60f.

⁵⁶¹ Ratmann 2006, 255

⁵⁶² A.a.O., S. 258f.

Einstellungsänderung des Einzelnen kumulieren: Im Schnitt vom politisch interessierten zu, gesellschaftlich der politisch engagieren, aktiv partizipierenden und gestaltenden Bürger.“ (S.257f.)

Schröder et al. unterscheiden zwischen drei Motivationsstufen, die sich als Eingangsvoraussetzung während oder durch die Maßnahme entsprechend wandeln kann: „Erstens die kaum vorhandene Motivation hinsichtlich des angebotenen Themas, sondern eher eine, die mit der Gruppe oder anderen Elementen des Angebots – wie das Essen oder das Schwimmbad oder das schöne Haus – zu tun hat; zweitens die sich in der Veranstaltung entwickelnde Motivation, sich dem Thema anzunehmen und drittens eine darüber hinausweisende Motivation, aktiv zu werden“⁵⁶³. Anschlussfähig ist in diesem Zusammenhang die Kategorisierung von „Effekte-Typen“ von Thomas et al.⁵⁶⁴. Auf der Grundlage der Untersuchung von Langzeitwirkungen in der internationalen Jugendarbeit unterscheiden sie vier Arten von „Effekten“⁵⁶⁵:

- Mosaik-Effekt: Die Austausch Erfahrung fügt sich wie ein Mosaikstein in die Gesamtbiografie ein – als „Verstärker“, als Glied einer Kette.
- Domino-Effekt: Die Austausch Erfahrung ist Anstoß für eine Abfolge von Ereignissen/Aktivitäten als Impuls, als „Initialzündung“.
- Nice-to-have-Effekt: Die Austausch Erfahrung wird als nette Zeit erinnert, allerdings ohne prägende bzw. große Auswirkungen auf das eigene Leben.
- Wendepunkt-Effekt: Die Austausch Erfahrung bewirkt eine biografisch bedeutsame Richtungsänderung – als Anfang zu einem anderen Leben.

Bei der Befragung der Jugendlichen ergab sich eine Verteilung von 51 %, deren Aussagen auf einen „Mosaik-Effekt“ schließen lassen, 31 % auf einen „Domino-Effekt“, 12 % auf einen „Nice-to-have-Effekt“ und 7 % auf einen „Wendepunkt-Effekt“⁵⁶⁶.

Ergänzend zu der Möglichkeit von `Wendepunkt-Effekten´ berichten Engelbert/Herlth aufgrund ihrer Längsschnittstudie in der Internationalen

⁵⁶³ Schröder et al. 2004, S.115

⁵⁶⁴ Thomas et al. 2007

⁵⁶⁵ Einteilung und Beschreibung nach Liebig 2009

⁵⁶⁶ Vgl. auch Ahlheim/Heger 2006

Jugendarbeit, dass Jugendliche nach der wiederholten Teilnahme an einer bestimmten Art von Maßnahme zwar ihr Wissen vertieften oder verbreiterten, die Wiederholung der Maßnahme jedoch ihre Einstellungen und Aktivierung nicht verstärkten:

„Für die von uns betrachteten Erfolgsindikatoren spielte die Anzahl der Teilnahmen keine Rolle. D. h. die subjektive Beurteilung und auch die festgestellten Veränderungen wurden mit der Häufigkeit der Teilnahme nicht besser bzw. eindeutiger.“⁵⁶⁷

Schröder et al. zitieren zu diesem Punkt einen Jugendbildungsreferenten, nach dessen Aussage man in Veranstaltungen, die neue Erfahrungen ermöglichen, bereits in wenigen Tagen Alternativen erkennbar machen kann, die vorher nicht im Horizont der Teilnehmende existierten:

„Neue Impulse setzen, dass die Jugendliche ausprobieren, was man konkret machen kann, wo tatsächlich Entwicklungsschritte passieren können, die dann ein Muster für andere Verhaltensweisen in ihrem Leben sein können. Also das kann Kurzzeitpädagogik.“⁵⁶⁸

Die letztgenannten Aussagen lassen darauf schließen, dass auch pädagogische Kurzzeitmaßnahmen Effekte haben können, die biografisch prägend sind, einen „Motivationsschub“ leisten können oder „Sprungbrettfunktion“ haben. Die Beobachtungen widerlegen nicht, dass Bildungserfahrungen langfristig und nachhaltig, im Sinne von wiederholbar und real wirksam, sein sollten, und sprechen nicht gegen die Notwendigkeit, dass Jugendlichen und Erwachsenen immer wieder eine Fülle und Vielfalt von Erfahrungs- und Lernmöglichkeiten im Laufe des Lebens angeboten werden müssen. Aber sie geben ein Signal, dass die Gleichung „kurzzeitpädagogische Maßnahmen = oberflächlich, langzeitpädagogische Maßnahmen = nachhaltig“ kritisch befragt werden sollte⁵⁶⁹.

⁵⁶⁷ Engelbert/Herlth 2008, S.184. Zu einer ähnlichen Einschätzung wird die laufende Evaluation des Programms JUGEND IN AKTION in Deutschland – „Unter der Lupe 2011“ – kommen, die aus Zeitgründen nicht mehr in diesen Bericht aufgenommen werden konnte.

⁵⁶⁸ Schröder et al. 2004, S.117

⁵⁶⁹ Dafür müsste auch der Mangel an Langezeituntersuchungen behoben werden: „Wünschenswert wären experimentelle oder Längsschnittdesigns, in denen die gleichen Personen entweder über einen Lernprozess hinweg beobachtet oder aber zu unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten, vor und nach einem Bildungsereignis, mehrfach befragt werden“, fordern Hirschmann/ Pfaff als Resümee einer fast vierjährigen begleitenden Evaluationsstudie im Bereich der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung zum Projekt 'Fremd im eigenen Land?' (Hirschmann/Pfaff 2008, S.95f.).

Resümierend kann man zumindest für die politische Jugendbildung begründet annehmen, dass auch kurzzeitpädagogische Maßnahmen ein Interesse an Politik, am Politischen und an politischer Bildung wecken und einen Anstoß zum Weitermachen geben können.

4.2.6. Schlüsselkompetenzen

Neben dem Erwerb von direkt politikbezogenem Wissen, Kompetenzen und Interessen werden in den Studien zu Effekten politischer Bildungsarbeit mit Jugendlichen zahlreiche (Schlüssel-)Kompetenzen befragt, die vor allem in einem Zusammenhang mit politischer Meinungsbildung und politischer Partizipation stehen oder Bedingung für die Mitgestaltung eines friedlichen, gerechten, solidarischen und demokratischen Soziallebens sind. Dieser Aspekt wird in der Fachdebatte politischer Bildung häufig als mangelhafte Abgrenzung zwischen Sozialpädagogik und politischer Bildung problematisiert⁵⁷⁰. Allerdings ist auch unter Berücksichtigung der Bemühungen um eine möglichst eindeutige fachliche Abgrenzung und des Streits darüber, ob der Erwerb und die Förderung von `Schlüssel`-Kompetenzen zur Kernaufgabe und zu den zentralen Zielen politischer Bildung gehört, ob es sich um eine `vorpolitische` Aufgabe oder gar um eine unzulässige „Entgrenzung“ handelt, sobald die Thematisierung von Politik vernachlässigt wird⁵⁷¹, unstrittig, dass entsprechende Kompetenzen als Bedingung erfolgreicher politischer Partizipation notwendig sind und dass sie in politischen Bildungsmaßnahmen vermittelt werden.⁵⁷²

Vor allem die Untersuchung von Schröder et al. spiegelt die Relevanz, die den Schlüsselkompetenzen in der Praxis de facto eingeräumt wird. Die Jugendbildungsreferentinnen und -referenten nennen für die Einschätzung der Wirkungen ihrer politischen Jugendbildungsarbeit an erster Stelle „Die Veranstaltungen haben zur Orientierung verholfen (94 % sehr häufig und häufig)“, an dritter Stelle „Es wurden neue persönliche Perspektiven eröffnet (79 % sehr häufig / häufig)“, es folgen unter anderem „Weiterentwicklung interaktiver Kompetenz“, „Reflexive und selbstreflexive

⁵⁷⁰ Vgl. zur Kritik an den Untersuchungen von Böhnisch et al. 2006 sowie Schröder et al. 2004 Hufer 2005 und Widmaier 2008.

⁵⁷¹ Vgl. exemplarisch Detjen 2007

⁵⁷² Den Ausführungen der Berichtstatterin liegt die Annahme zugrunde, dass die Anerkennung (auch im Sinne von `Sichtbarmachung` und `Veröffentlichung` – vgl. zum pädagogischen Prinzip der Anerkennung Hafener et al. 2002) und Thematisierung der für Politik anschlussfähigen Anliegen von Jugendlichen und Erwachsenen notwendig mit der Förderung von Schlüsselkompetenzen einhergeht. Für die vorliegende Untersuchung markiert die Antwort auf die Frage, ob diese Kompetenzen im weitesten Sinn gesellschafts- oder politikbezogen vermittelt wurden oder nicht, die Grenze der in die engere Auswertung eingezogenen empirischen Arbeiten.

Kompetenzentwicklung“ und „Stabilisierung im Umfeld (Familie, Schule...)“⁵⁷³. Waren die Antwortmöglichkeiten der standardisierten Befragung von den Evaluatoren vorgegeben und insofern bereits gefiltert, bestätigen doch die Jugendbildungsreferentinnen und -referenten in den Interviews und Gruppendiskussionen, dass sie „Persönlichkeitsbildung“ und „soziale Bewältigungsarbeit“ als wachsende Aufgaben empfinden.⁵⁷⁴

Nahezu alle empirischen Untersuchungen im Bereich der Jugendbildung fragen nach entsprechenden Kompetenzentwicklungen. Die von Wächter/Zinser in ihrer Evaluation zu der Projektreihe „Come in Contract“ im Rahmen des Projekts „P“ befragten Jugendlichen antworteten auf die Frage, welche Anforderungen in welchem Maß (in gewissem Maß gefordert / in starkem Maß gefordert) in der Projektarbeit gefordert waren, in der Reihenfolge:

1. Mit Menschen gut umgehen: 39 %/58 %
2. Öffentlich auftreten können: 33 %/53 %
3. Verantwortungsbewusstsein: 39 %/49 %
4. Flexibilität: 53 %/37 %
5. Organisationstalent: 53 %/36 %
6. Belastbarkeit: 41 %/30 %
7. Mit Behörden gut umgehen können: 30 %/26 %
8. Fachwissen: 54 %/25 %
9. Führungsqualitäten: 44 %/21 %
10. Selbstlosigkeit: 32 %/14 %⁵⁷⁵

„Deutlich wird“; so die Autorinnen, „dass sowohl sachbezogene Kompetenzen (z.B. Organisationstalent, Fachwissen) als auch personenbezogene Kompetenzen (personale Kompetenzen wie z.B. Flexibilität und soziale Kompetenzen wie z.B. mit Menschen gut umgehen können, Verantwortungsbewusstsein) bei der Mitarbeit im Projekt gefordert waren“⁵⁷⁶.

Auf die Frage, wie weit individuelle Eigenschaften und Fähigkeiten im Projekt gefördert wurden, werden wiederum vor allem kommunikative und soziale Fähigkeiten genannt. In gewissem Maße gefördert oder sehr stark gefördert wurden:

⁵⁷³ Schröder et al. 2004, S.118f.

⁵⁷⁴ Vgl. a.a.O., S.190f.

⁵⁷⁵ Wächter/Zinser 2006, S.40

⁵⁷⁶ Ebd.

1. Probleme lösen können: 52 %/51 %
2. Auf andere Menschen zugehen können: 48 %/42 %
3. Kommunikationsfähigkeit: 50 %/41 %
4. Kooperationsfähigkeit: 51 %/37 %
5. Moderationsgeschick: 36 %/29 %
6. Präsentationstalent: 50 %/29 %
7. Kompromisse aushandeln können: 41 %/28 %
8. Verhandlungsgeschick: 47 %/26 %
9. Durchsetzungsvermögen: 40 %/25 %
10. Selbstbewusstsein: 57 %/22 %
11. Toleranz gegenüber Andersdenkenden: 44 %/22 %
12. Organisationstalent: 50 %/23 %
13. Allgemeinbildung: 46 %/23 %
14. Mit Kritik umgehen können: 42 %/20 %
15. Führungsfähigkeiten: 34 %/20 %
16. Sich in andere hineinversetzen können: 51 %/14 %

Dass die Förderung von Schlüsselkompetenzen den fachlichen Bezügen nicht den Rang ablauft, zeigt eine andere Frage an die Jugendlichen. Um eine Bewertung gebeten, was sie im Rückblick an ihrer Teilnahme an den Projekten „besondere gut“ fanden, antworteten diese auch, dass sie gelernt haben, Kompromisse zu schließen (66 %), „sich in einer Gruppe besser behaupten zu können“ (46 %) und „brauchbare Kontakte für später geknüpft“ zu haben (54 %). Die meisten Jugendlichen fanden es aber „besonders gut“, viel über das jeweilige Projektthema gelernt zu haben (80 %), hautnahen Kontakt zu Politiker/innen und Entscheidungsträger/innen bekommen zu haben (77 %) und Infos bekommen zu haben, „wie ich mich politisch einsetzen kann“ (69 %).

Fraglich ist, ob diese selbst beobachteten Effekte voneinander zu trennen sind. Die Autorinnen ziehen jedenfalls das Fazit, dass es „gut gelungen zu sein [scheint], den Partizipationsgedanken zu den Jugendlichen zu transportieren und ihnen Mut zum Einmischen in Gesellschaft und Politik zu machen, denn die meisten Fokusgruppen berichteten mit großer Begeisterung von ihren Projekten“⁵⁷⁷. Begeisterung und Spaß jedenfalls sind Effekte, die – auch gemessen an den schon ausgeführten Erwartungshaltungen von Erwachsenen wie Jugendlichen – für den Lernerfolg nicht unterschätzt werden dürfen.

⁵⁷⁷ A.a.O., S.68

Wie eng die Erfahrung der eigenen Handlungsfähigkeit („moderieren“, „Kompromisse eingehen“ und „politisches Handeln beeinflussen“⁵⁷⁸) mit der Ermutigung zur politischen Einmischung⁵⁷⁹, aber auch mit dem persönlichen Zugewinn, verbunden ist, schildern die befragten Jugendlichen, die an einem der Projekte im „Demokratieführerschein“ teilgenommen haben:

„Es macht auch selbstbewusster. Es hat mich schon selbstbewusster gemacht, jetzt vor ner Gruppe zu stehen und zu sagen ‚Ich finde das und das ist blöd, weil...‘ Ich dachte immer, ich bin eher zurückhaltend, trau mich nicht so viel, aber ich hab gemerkt, dass mir das auch leicht fallen kann. Ja, für mich persönlich hat sich was Neues aufgetan. Ich kann nicht für alle sprechen, aber für mich hat das schon was gebracht.“ (Jo, 21, Herten)“

„Das Gefühl, dass man was erreichen kann in der Gruppe, das ist schon ein gutes Gefühl. Das ist toll. Man kann, wenn man will, auch wenn es viele Hürden gibt.“ (Didem, 16, Herten)“⁵⁸⁰

Gefragt wird nach entsprechenden Effekten, abhängig vom Ansatz der Maßnahmen. So war es ein explizites Ziel der Projekte „Come in Contract“ und „Demokratieführerschein“, dass Jugendliche ermächtigt werden, sich politisch einzumischen und dafür Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeit erfahren. Für Zitzmann sind es Respekt vor anderen („Jeder wird respektiert“), Empathiefähigkeit und Selbstbewusstsein⁵⁸¹.

4.2.7. Zusammenhänge zwischen Maßnahmemerkmalen und Effekten

Eine `Wirkungsforschung´ im eigentlichen Sinn müsste in der Lage sein, eine Veränderung (auch im Sinne einer Festigung, Verstärkung, Beobachtung von Performanz o.Ä.) zu registrieren und einen Zusammenhang mit vorangegangenen Bedingungen (Ursachen) herzustellen (siehe Kapitel 4.1.2.: Forschungspraktische und -logische Fragen). Direkte Untersuchungen zur Beziehung zwischen Effekten und Merkmalen, Thema, Format, Methode o.Ä. der Maßnahme sind aber kaum vorhanden und kommen wenn, dann bisher nur in Studien zur politischen Jugendbildung vor. Nur solche Befunde jedoch können streng genommen Hinweise für eine Verbesserung der Praxis

⁵⁷⁸ Zinser/Schübel 2009, S.20

⁵⁷⁹ Siehe a.a.O., S.30

⁵⁸⁰ A.a.O., S.21

⁵⁸¹ Zitzmann 2009, S.81

geben⁵⁸². Denn während die Überprüfung einer Zielerreichung (Welche Kompetenzen haben die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in der Maßnahme gezeigt? Was haben sie `gelernt`?) legitimatorischen Anforderungen genügen kann, können nur aus einem Zusammenhang zwischen Effekten und Merkmalen der pädagogischen Situation Schlussfolgerungen für mögliche künftige Angebote gezogen werden.

Die wenigen Versuche und Hinweise in vorhandenen empirischen Untersuchungen zur Jugendbildung gehen davon aus, dass es bestimmte Merkmale der außerschulischen Pädagogik sind, die als Bedingungsfaktoren die Lerneffekte der jugendlichen Teilnehmerinnen und Teilnehmer verstärken oder wahrscheinlicher machen. Die entsprechend befragten Bereiche betreffen vor allem a) offene, aktivierende und partizipative Methoden und Formate, b) die Anerkennung durch die pädagogische Leitung, c) die Möglichkeiten zur Mitgestaltung der Maßnahme (Partizipation der Teilnehmenden) und d) die Erfahrung von Selbstwirksamkeit.

Die Ergebnisse von Untersuchungen, die die hohe Zufriedenheit der Teilnehmenden an entsprechenden Lehr-/Lernformen belegen, wurden bereits in Kapitel 3.4.7. (Interesse an bestimmten Lehr-/Lernformen) dargelegt. Einige stellen vorsichtig einen Zusammenhang zwischen der pädagogischen Gestaltung der Maßnahme und individuellen (Bildungs-)erfolgen her. Sie kommen zu dem Schluss, dass vor allem die Erfahrung der Selbstwirksamkeit, der Einflussnahme und Gestaltungsmacht Wahrnehmung und Reaktionen der Jugendlichen prägt.

Engelbert/Herlth kommen in ihrer Studie zu einem multinationalen und integrativen Jugendbegegnungsprojekt zu dem Schluss, dass „die Wirksamkeit pädagogischer Interventionen, bei denen es um die Vermittlung von Wissensbeständen und um die Stärkung von Kompetenzen geht, (...) maßgeblich davon ab[hängt], inwieweit es gelingt, die `Klienten` (in diesem Fall also die teilnehmenden Jugendlichen) zu einer aktiven `Mitwirkung` zu bewegen. Eine Wirkung des Begegnungsprojekts ist in dieser Perspektive also erst dann wahrscheinlich, wenn eine solche `Ko-Produktion` in Form einer aktiven Beteiligung und Umsetzung durch die Beteiligten gegeben

⁵⁸² Vgl. Lynen von Berg 2004, S.20: Es „kann nicht von Konzepten, Programm- und Projektzielen auf später erfolgende Handlungen geschlossen werden; umgekehrt lassen sich diese Handlungen nicht unmittelbar auf Konzepte, Programm- und Projektziele zurückführen. Handlungen sind immer das Resultat von Interaktionen und den diese Interaktionen beeinflussenden Kontextbedingungen (...) und lassen sich somit immer nur am konkreten Fall – seinen Gelegenheitsstrukturen und deren situativen Bedingungsfaktoren – untersuchen.“

wäre.“⁵⁸³ Zinser/Schübel folgern aus den Ergebnissen ihrer Untersuchung zum „Demokratieführerschein“: „Erst das Erleben der Partizipation, der TrainerInnen, der Gruppe, des Projekts führt zu einer Durchhaltungsmotivation, die bereit macht für ein längeres Engagement. Die Haltung der TrainerInnen und die offenen Methoden „führten dazu, dass aus dem Reinschnuppern ein aktives Mitmachen wurde.“⁵⁸⁴ Das Gefühl der „Selbstwirksamkeit“, schreiben Zinser/Wächter zum Projekt „P“, sei Voraussetzung für weiteres Engagement. Damit halte man „den Schlüssel für Nachhaltigkeit in den Händen“⁵⁸⁵.

Diese Bewertungen sind nicht verwunderlich, denn offene, aktivierende und partizipative Methoden und Formate können in der Regel wichtige Bedürfnisse befriedigen. Sie lösen sowohl den Wunsch nach sozialer Nähe ein (nach Spaß, Gruppenfeeling, etwas zusammen machen) wie auch nach Veränderung (Erleben von Partizipation, Möglichkeiten der Beeinflussung der Umwelt, Selbstwirksamkeit). Dabei scheint es entscheidend zu sein, dass die zielgruppenspezifische „Motivbalance“ (wie viel Spaß, wie viel Veränderung) erhalten bleibt. Zentral ist daher die Rolle der Leitung oder der Teamerinnen und Teamer. In ihrem professionellen Vermögen liegt es, Selbstbildungsprozesse anzuleiten, ohne die Offenheit der Situation und die Flexibilität im Umgang mit Inhalten und Methoden zu riskieren. Der (zumindest in den Augen der Teilnehmenden subjektive) Erfolg einer Maßnahme hängt also auch wesentlich davon ab, ob die pädagogische Leitung zielgruppenerfahren und methodisch flexibel ist.

Auch die Erfahrung von (selbst verursachter) Veränderung, Selbstwirksamkeit, hängt vom Zusammenspiel mehrerer Faktoren ab: von bestimmten Rahmenbedingungen (Ort und Zeit), von einer realistischen Zielstellung, von der zielgruppenspezifischen `Motivbalance´ und der Qualifikation der TeamerInnen oder TrainerInnen. Eine zusätzliche Bedingung, die gegeben sein sollte, ist die „Produktion von „Nichtwissen“, wie es Engelbert/Herlth nennen: „Sie funktioniert, wenn immer wieder neue Erfahrungen das Interesse an neuen Erfahrungen fördern und aufrechterhalten – also in erster Linie Lernbedürfnisse seitens der Lernenden erzeugt werden.“⁵⁸⁶ Dies passiert zum Beispiel dann, wenn zur Meisterung selbst gestellter Aufgaben bestimmte Wissensbestände, Fertigkeiten oder Fähigkeiten nötig sind, deren Aneignung also nicht von außen gesetzt, sondern aus eigenem Antrieb verfolgt wird.

⁵⁸³ Engelbert/Herlth 2007, S.15

⁵⁸⁴ Zinser/Schübel 2009, S.14

⁵⁸⁵ Wächter/Zinser 2006, S.126

⁵⁸⁶ Engelbert/ Herlth 2007, S.16

Nicht zuletzt ist als Voraussetzung dafür, dass Lerngelegenheiten genutzt werden und insofern eine `Wirksamkeit` zeigen, die `biografische Passung` relevant, der ganz persönliche Lebens- und Entwicklungskontext, der die Teilnehmenden unterschiedlich empfänglich macht für die mit der Maßnahme einhergehenden Erfahrungs- und Lernmöglichkeiten: „Diese Passung hat in Kombination mit den Rahmenbedingungen und Inhalten eines Projektes auch deutlichen Einfluss auf dessen Nachhaltigkeit“⁵⁸⁷.

Schäfer drückt es vorsichtig so aus: „Es scheint einen Zusammenhang zu geben zwischen den Faktoren *Lernerfolg*, *Spaß*, *Gesamtkonzept* und *persönlicher Wert*.“⁵⁸⁸

4.2.8. Fehlende Maßstäbe

Die hier exemplarisch vorgestellten Untersuchungen zeigen, dass Maßnahmen politischer Jugendbildung deutliche Bildungserfolge vorweisen können. Sie vermitteln politische Kenntnisse und Wissen, tragen zur Meinungsbildung bei und ermutigen zur Meinungsäußerung und zu politischem Handeln. Nicht immer kann aus dem, was als sichtbare oder spürbare Effekte während oder kurz nach einer Maßnahme beschrieben oder festgestellt wird, geschlossen werden, dass diese Effekte durch die Maßnahme hervorgebracht oder verstärkt worden sind; mindestens aber, dass die Maßnahme die Gelegenheit gegeben hat, die Kompetenzen zu zeigen.

Allerdings fehlen für eine Interpretation des Ausmaßes dieser Erfolge (in der Breite, z.B. in Bezug auf Wahrscheinlichkeiten oder Häufigkeiten), der Qualität (beispielweise in Bezug auf die Qualität des erworbenen Wissen oder der Kompetenzen) und der Reichweite (z.B. der nachhaltigen oder zeitverzögerten Wirkung) die Maßstäbe. Mit anderen Worten: Ob es viel oder wenig ist, erfolgreich oder ungenügend, wenn durchschnittlich ein Drittel der Teilnehmenden für sich von politischen Bildungserfolgen berichtet, lässt sich schwerlich bestimmen, so lange Bezugsgrößen fehlen. Ob diese `objektiv` zu bestimmen wären, ist zweifelhaft. Immerhin ist eine Bewertung der Untersuchungsergebnisse höchst abhängig von den Zielen und Erwartungen der Beteiligten, von den Zielgruppen und Rahmenbedingungen sowie nicht zuletzt vom jeweiligen Verständnis politischer Bildung.

⁵⁸⁷ Wächter/Zinser 2006, S.75

⁵⁸⁸ Schäfer 2006, S.135

Festzustellen ist auch, dass die Untersuchungen vor allem nach der Feststellung von Differenz streben. So wird überwiegend gefragt, ob sich Wissensbestände, Einstellungen, Handlungsbereitschaften o.Ä. im Vergleich zu einem Zustand vor der politischen Bildungsmaßnahme verändert haben. Dabei wird verkannt, dass, wie Hufer zu Bedenken gibt, „die Festigung einer Meinung (...) für einen Menschen von eminenter politischer Bedeutung sein“ kann.⁵⁸⁹

⁵⁸⁹ Hufer 2008, S.31

4.3. Zwischenresümee für die Praxis

Welche Schlussfolgerungen können aus den Ergebnissen der Effekteforschung für die Praxis politischer Bildung gezogen werden? Auch hierzu sollen im Folgenden einige auffällige Punkte zusammengefasst und bewertet werden.

Effekte politischer Bildungsmaßnahmen

Auch wenn die bisherige Untersuchungsbasis schmal ist, zeigen die Befunde, dass politische Bildungsmaßnahmen in der Lage sind, intendierte Bildungseffekte hervorzubringen. So berichten in allen Studien die befragten Teilnehmenden oder Verantwortlichen davon, dass die Maßnahmen dazu verholfen haben

- umfassender informiert zu sein, politische und gesellschaftliche Zusammenhänge zu verstehen und Denkanstöße aufzunehmen,
- einen eignen politischen Standpunkt zu entwickeln, zu vertiefen oder zu festigen,
- eigene Anschauungen zu überdenken, die Sichtweise zu verändern oder Vorurteile zu korrigieren,
- das politische Geschehen im Anschluss aufmerksamer zu verfolgen
- mit anderen Menschen im eigenen Umfeld (Familie, Beruf, Clique) verstärkt über politische Themen zu diskutieren,
- vorhandenes Engagement zu stärken oder zu neuem anzuregen,
- besser den eigenen Standpunkt zu vertreten, zu argumentieren und zu präsentieren.

Dabei kann oft der klassische Dreischritt nachvollzogen werden: Es wird Wissen vermittelt, die eigne Meinung gebildet und es werden Handlungsmöglichkeiten erfahren.

Der Anteil derjenigen, die entsprechende Aussagen bestätigen, liegt im Durchschnitt bei 30 bis 50 % der Beteiligten.

Die Intensität der Effekte ist offenbar nicht nur und immer abhängig von der Dauer oder Frequenz der Maßnahmen. Je nach biografischer Passung sind sie vielmehr ein `Mosaikstein´ der Persönlichkeitsentwicklung und Gesamtbiografie, ggf. als Verstärker vorhandener Kompetenzen und Bereitschaften oder vorhandenen Interesses, sie können Initialzündung und Wendepunkt sein und eine biografische Richtungsänderung anregen – oder sie bestätigen vorhandenes Wissen, reichern Meinungen oder Einstellungen an.

Ein Manko der Befunde ist der Mangel an Referenzgrößen. Deswegen sollte im Sinne einer adäquaten Wirksamkeitsforschung der Diskurs innerhalb der politischen Bildung im Hinblick auf Intentionen und Indikatoren für Bildungserfolge vorangetrieben werden.

Vor allem bei Jugendlichen wird das Interesse an politischen Fragen zuallererst aufgespürt, aufgedeckt und benennbar oder sogar überhaupt erst geweckt. Auch das Interesse an weiteren politischen Bildungsmaßnahmen wird angeregt. Diese Erfolge scheinen sogar relativ unabhängig vom Eingangsinteresse der Teilnehmerinnen und Teilnehmer erreicht zu werden.

Allerdings wird auch deutlich, dass, soll zumindest begrifflich 'das Politische' und 'Politik' in ihren Facetten für das Verständnis auch von so genannten 'politikfernen' Menschen zurückerobert werden, das Begriffsproblem explizit thematisiert werden muss. M.a.W.: Politisches, politische Fragen und Anliegen, die als solche unerkannt und unbenannt sind, müssen durch politische Bildung explizit und 'benennbar' gemacht werden.

Politische Bildung vermittelt Schlüsselkompetenzen. Führt der theoretische Diskurs innerhalb der politischen Bildung häufig dazu, die Förderung von Schlüsselkompetenzen als marginal zu betrachten, so zeigen die empirischen Befunde, dass sie nicht von den Kernintentionen politischer Bildung zu trennen sind. Das gleiche gilt für einen weiteren Aspekt: Politische Bildung trägt in nicht unwesentlichem Maß zur Persönlichkeitsbildung bei. Die wenn auch nur wenigen Erkenntnisse der Effektforschung weisen nicht nur darauf hin, dass der Mensch als politisch denkender und handelnder gefördert wird, nicht nur, dass Schlüsselkompetenzen als Voraussetzungen für eine politische Partizipation vermittelt werden, sondern auch, dass diese Elemente ganzheitlich und untrennbar von den biografischen Entwicklungsanforderungen der Lernenden erfahren werden.

Prinzipien außerschulischer Bildung

Auch in den Untersuchungen zu den Effekten politischer Bildung wird deutlich, was bereits zur Teilnehmerforschung gesagt wurde. Zu den festgestellten Bildungserfolgen tragen offenbar die typischen Qualitäten außerschulischer Bildung wesentlich bei: Anerkennung der Person als Subjekt des eigenen Lernprozesses, Partizipation, aktivierende, interaktive, ressourcenbezogene Lernformen und die Rolle der Teamer/Teamerinnen und Dozenten/Dozentinnen als Förderer und Unterstützer. Prozessoffene, aktivierende und partizipative Methoden und Formate lösen sowohl den Wunsch nach sozialer Nähe ein (nach Spaß, Gruppenfeeling, etwas

zusammen machen) wie auch nach Veränderung (Erleben von Partizipation, Möglichkeiten der Beeinflussung der Umwelt, Selbstwirksamkeit) ein. Diese Qualitäten und die notwendigen Qualifikationen der pädagogischen Leitungen, die vermutlich wesentliche Wirksamkeitsfaktoren politischen Lernens sind, gilt es zu qualifizieren und zu kommunizieren.

Teil 4. Allgemeine Schlussfolgerungen und Empfehlungen

Um die gefundenen empirischen Forschungsergebnisse für die Praxis nutzbar zu machen, bedarf es eigener Anstrengungen. Die Analyse ergab, dass ein Transfer von Befunden in direktes Steuerungswissen oder Handlungsanweisungen für die Praxis kaum möglich ist. Dies liegt nicht zuletzt an der Art der Forschung, an der Singularität und Diversifikation von Fragestellungen und Erkenntnissen (siehe unten Kap. 5.1.) sowie an der Vielfalt der Praxis selbst⁵⁹⁰. Diese Situation ist verbesserungswürdig und verbesserungsfähig, die Diskrepanz allerdings prinzipiell nicht auflösbar. Auch bei ausreichender Forschung kann eine `evidenzbasierte Praxis´ nicht gleichgesetzt werden mit einem ungebrochenen Verhältnis von Theorie und Praxis oder einer technokratischen Vorstellung von der ´Herstellbarkeit´ von Bildungsprozessen. Das pädagogische Handlungsrisiko der Praxis bleibt erhalten. Allerdings können die Ergebnisse der „Förderung der internen Verständigung über Qualität in Bildungseinrichtungen und der Bereitschaft zur Rechenschaft nach außen sowie zum Vergleich mit anderen“⁵⁹¹ dienen.

Die folgenden Einschätzungen, Schlussfolgerungen und Empfehlungen sollen als Grundlage für eine solche interne Verständigung, vor allem im Rahmen der im Bundesausschuss politische Bildung organisierten Träger, und für weiterführende Schritte in Forschung und Praxis dienen. Sie ersetzen nicht die Lektüre des vorangegangenen Berichts, insbesondere der `Zwischenresümees´.

5.1. Strategien für mehr Forschung zur außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung

Es gibt nur wenige empirische Forschungsarbeiten, die sich mit der außerschulischen politischen Bildung beschäftigen (vgl. Kap. 2.1.). Die Forschung ist zudem in mehrfacher Hinsicht fragmentiert: Sie erfolgt im Rahmen unterschiedlicher Wissenschaftsdisziplinen, meist der Erziehungswissenschaft oder der Politikwissenschaft und dort innerhalb jeweils unterschiedlicher Teildisziplinen (vgl. Kap. 2.2.). Sie findet im Kontext verschiedener wissenschaftlicher, praxisbezogener oder auch politischer Fachdiskurse statt, beispielsweise den zur Jugendarbeit, zur Jugendforschung oder zur Weiterbildungsforschung und Forschung zur Erwachsenenpädagogik (vgl. Kap. 2.3.). Insofern – und abhängig vom

⁵⁹⁰ Vgl. zum Thema Transfer Rode 2003, S.5-7

⁵⁹¹ Arbeitsstab Forum Bildung 2002, S.51. Aus gutem Grund empfiehlt das Forum Bildung an gleicher Stelle eine „Transferforschung zur Entwicklung der Bedingungen für das Lernen aus Evaluationen“.

jeweiligen Forschungsinteresse – ist ihr Bezug zu den Praxisfeldern politischer Bildung sehr verschiedenartig (vgl. Kap.2.7.). Hinzu kommen unterschiedliche Interessen der Finanz- und Auftraggeber (vgl. Kap. 2.5.) sowie förderrechtliche oder praktische Begrenzungen in Bezug auf die Untersuchungszeiträume und -reichweiten (vgl. 2.7.), die langfristige und kohärente Untersuchungen von Forschungsfragen rar machen. Ein Mangel an Finanzierung und öffentlichem (Fach-)interesse scheint zudem dazu zu führen, dass vorhandene Untersuchungen nur begrenzt veröffentlicht werden (vgl. Kap. 2.6.).

Alles in allem kann die empirische Forschungslage zur außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung damit als desolat bezeichnet werden.

Es kann nur darüber spekuliert werden, warum die außerschulische politische Bildung so wenig wissenschaftliches Interesse erfährt. Ein Grund mag die mangelnde öffentliche und politische Aufmerksamkeit sein. Damit fehlt es an Drittmittelgebern, die Forschungen initiieren und finanzieren. Zudem gilt das Arbeits- und Angebots-Feld und damit der Gegenstand der Forschung als klein, aber zugleich divers und unübersichtlich. Da an den Universitäten nur wenige Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen speziell zur außerschulischen politischen Bildung lehren und forschen, fehlt ein breiter und kontinuierlicher wissenschaftsinterner Diskussionsprozess zu entsprechenden Themen⁵⁹². Politische Bildung, die ein Interesse an der Beforschung ihrer Fragen hat, muss daher eine doppelte Hürde überwinden: Sie muss sowohl die Forscherinnen und Forscher als auch die Zuwendungsgeber von der Relevanz des Themas überzeugen.

Allerdings gibt es auch im Arbeitsfeld 'außerschulische politische Bildung' keine gemeinsame Haltung zur empirischen Beforschung der Praxis. Das zumindest publizistische Bild von den internen und öffentlichen Debatten innerhalb der politischen Bildung um die 'Messbarkeit' politischer Bildung und ihrer Erfolge wird überwiegend geprägt von den geäußerten (grundsätzlichen) Vorbehalten gegenüber Evaluationen und Wirkungsforschung, weniger von Antworten auf die Frage, wie man sich denn eine angemessene Beforschung der Praxis politischer Bildung vorstellen kann (vgl. Kap. 4.1.).

⁵⁹² Leider fehlen Daten zu den Lehrstühlen und Fachbereichen an deutschen Universitäten, die sich mit außerschulischer politischer Bildung beschäftigen. Lange et al. verzeichnen im „Monitor politische Bildung“ lediglich die Lehrstühle für Politikdidaktik, die jedoch fast ausschließlich zur schulischen politischen Bildung lehren und forschen (vgl. Lange et al. 2009, 69ff.). Darüber hinaus wäre aber v.a. ein Überblick über die Forscherinnen und Forscher in der Erziehungswissenschaft hilfreich, da aus dieser Disziplin zzt. die meisten empirischen Forschungen zur politischen Bildung kommen.

Empfehlungen

1. Die Träger politischer Bildung sollten sich offensiv und öffentlich darüber austauschen, wie sie empirische Untersuchungen ihrer Praxis wünschen, wenn diese zur Weiterentwicklung politischer Bildung beitragen sollen. Forschungslogische Bedenken und eine kritische Betrachtung von Untersuchungsfragen und -designs gehören zu einem solchen Austausch dazu. Sie sollten der Schärfung möglicher Untersuchungsfragen und der Unterstützung von empirischen Forschungsvorhaben dienen. Denn nur klare Vorstellungen von dem, was als empirisches Wissen hilfreich und weiterführend sein kann, können dazu beitragen, sowohl Forscher wie Zuwendungsgeber für entsprechende Vorhaben zu interessieren, und gleichzeitig die als 'unbillig' oder ungeeignet empfundenen Anfragen und Forderungen (z.B. von Zuwendungsgebern verlangte Projekt- oder Programmevaluationen) fundiert zu kritisieren bzw. Gegenvorschläge zu machen.
2. Dabei müssen die leitenden Interessen deutlich herausgearbeitet werden. Rationalitäten von Politik und Praxis, aber auch von Politik und Wissenschaft oder Praxis und Wissenschaft sind nicht deckungsgleich. Während aus politischen (oder förderpolitischen) Gründen kurzfristige Erfolgsmeldungen oder Zufriedenheitsabfragen opportun erscheinen mögen, tragen sie meist wenig zur Weiterentwicklung der Praxis bei. „Erst wenn sich Evaluation der Feststellung, Dokumentation und kritischen Würdigung neuer Erfahrungen öffnet, kann sie auch zu neuen Einsichten führen und diese – formativ – für die prozessbegleitende Steuerung, Optimierung und Weiterentwicklung von Programmen und Maßnahmen fruchtbar machen.“⁵⁹³ Hierfür gilt es auch, sich auf komplexe Fragestellungen, zum Beispiel nach Begründungszusammenhängen, einzulassen, die meist qualitative Forschungsansätze und u.U. auch eine längerfristige Bearbeitung verlangen.
3. In diesem Zusammenhang sind die im öffentlichen Diskurs nach wie vor benutzten Zielgruppeneinteilungen zu kritisieren. Die in (förder-)politischen Zusammenhängen häufige Einteilung von Gruppen nach Merkmalen (z.B. Migrationshintergrund, Benachteiligung, Alter, Geschlecht) ist in Wahrheit keine geeignete Grundlage für politische

⁵⁹³ Lynen von Berg/Hirsland 2004, S.21

oder praktische Entscheidungen. Hier müsste die Praxis gemeinsam mit der Wissenschaft argumentieren können. Differenzierende empirische Untersuchungen würden die vorhandenen Bedenken und Einwendungen untermauern. (vgl. Kap. 3.2.)

4. Eine Differenzierung des `Zielgruppenkonzeptes´ würde unweigerlich auch auf die Frage führen, ob und wie eine Einteilung in Jugend- und Erwachsenenbildung aufrecht zu erhalten ist oder ob es nicht weiterer Spezifizierungen bedarf, um geeignetes Wissen über Teilnehmende und Adressaten zu erlangen. (vgl. Kap. 2.3.) Es sollten Gelegenheiten geschaffen werden (Publikationen, Veranstaltungen), den Austausch von Erfahrungen und wissenschaftlichen Erkenntnissen von Vertreterinnen und Vertretern der `Erwachsenenbildung´ und der `Jugendbildung´ aus Wissenschaft und Praxis zu fördern.
5. Die zahlreichen Untersuchungen zum Politikinteresse der Bevölkerung, vor allem die auch qualitativ-rekonstruktiven Untersuchungen zu Jugendlichen, zeigen, dass es ein grundsätzliches Interesse von Öffentlichkeit, Zuwendungs- oder anderen Geldgebern an der politischen Teilhabebereitschaft und -fähigkeit von Bürgerinnen und Bürgern gibt. Es gilt, dieses Interesse zu nutzen. Allerdings geben einige wissenschaftliche Untersuchungen zur politischen Jugendbildung Anlass zu der Annahme, dass ein so artikuliertes Interesse kaum Aufschluss über die tatsächliche Erreichbarkeit bestimmter Gruppen oder Milieus für politische Bildung gibt. Deswegen sollten die (üblichen) Fragen nach dem Interesse an Politik nicht zum Ausgangspunkt der Möglichkeiten politischer Bildung gemacht werden (nach der Formel: geringes Politikinteresse entspricht einem geringen Interesse an politischer Bildung) und auch nicht als Gradmesser ihrer vermeintlichen (Un-)Wirksamkeit aufgefasst werden. Vielmehr sollte die politische Bildung Forschungen unterstützen und ggf. initiieren, die das jeweilige Politikverständnis bestimmter Gruppen und Milieus aufklären (Was verstehen diese unter `Politik´? Welche impliziten politischen Interessen, Urteile haben sie?) und kritisch auf seine Begründungszusammenhänge befragen, um systematisch Anknüpfungspunkte für Angebote politischer Bildung zu finden. (vgl. Kap. 3.2.) Dies würde auch ggf. die Diskussion um die vermeintliche `Entgrenzung´ politischer Bildung konkretisieren und qualifizieren.
6. Um die aus Sicht der Praxis `richtigen´ Fragestellungen zu formulieren benötigt Wissenschaft ein ausreichendes Wissen über die Praxis

politischer Bildung. Dieses Wissen ist bei der ausdifferenzierten 'Landschaft' politischer Bildungsangebote, ihrer unscharfen Konturen und Interessen schwer zu erlangen und kann auch nicht vorausgesetzt werden (vgl. Kap. 2.7.). Die Träger politischer Bildung sollten daher Forscherinnen und Forscher anregen und unterstützen, Einblicke und Überblicke in die Praxis zu erlangen, sich mit Praktikern und Praktikerinnen auszutauschen und ggf. gemeinsam Forschungsfragen zu entwickeln.

7. Wenn die politische Bildung ein Interesse daran hat, ihre Praxis verstärkt auf der Basis wissenschaftlicher empirischer Erkenntnisse weiterzuentwickeln, sollte sie sich offensiv um die Beforschung ihrer Praxis bemühen und an vorhandenen oder geplanten Vorhaben gestaltend mitwirken. Politische Bildung kann aber auch kein Interesse daran haben, nur eine punktuelle Berücksichtigung durch die Evaluation von Projekten, Programmen und Praxisfragen in der Forschung zu finden. Letztendlich sollten längerfristige und systematische Forschungs- und Forschungsförderungskonzepte aufgestellt werden, in denen die unterschiedlichen Interessen von Auftraggebern, Forschung und Bildungspraxis berücksichtigt werden. Politische Bildung sollte daher einen planvollen und kontinuierlichen Forschung-Praxis-Dialog pflegen, um das Wissen über die Realität und Bedürfnisse der Praxis auszutauschen und die Forschungsbefunde rund um ihr Praxisinteresse systematisch zu verdichten.

Anmerkungen zu den Evaluationsverfahren von Trägern politischer Bildung

8. Eine offensivere Diskussion von Evaluationsmöglichkeiten für die politische Bildung könnte auch Erkenntnisse für die Selbstevaluationen der Träger bringen. So fragen zwar fast alle Träger nach der Zufriedenheit der Teilnehmenden mit dem Bildungsangebot und die Mehrheit auch nach dem Transfer der Bildungserfahrungen in den Alltag bzw. nach dem Wissenszuwachs bei den Teilnehmenden. Begründungszusammenhänge, also beispielsweise die Frage, was den Wissenszuwachs unterstützt oder den Transfer in den Alltag wahrscheinlicher macht, lassen sich in der Regel aber nicht durch Fragebögen und oft auch nicht durch die Selbsteinschätzung der Teilnehmenden klären. Hier müssten ggf. trägerübergreifend weitere Verfahren und Untersuchungsinstrumente entwickelt und erprobt werden. Dies birgt u.a. die Chance, zu abgestimmten Frage-, Beobachtungs- und Auswertungsverfahren zu kommen, die ggf. sogar

eine gemeinsame oder vergleichende Analyse ermöglichen würden. Damit wiederum hätte man u.U. eine Datenbasis für weitere Forschung sowie eine gemeinsame Diskussionsbasis, um weiterführende Praxisinstrumente zu entwickeln.

9. Ein spezielles Thema in diesem Zusammenhang ist die Beforschung der `Wirkungen´ politischer Bildung. Hier sind viele forschungslogische und -praktische Fragen noch offen. Bisher fehlt ein überzeugendes und vor allem transferfähiges Forschungsdesign für die außerschulische politische Erwachsenen- und Jugendbildung. Auch notwendige Vorarbeiten wie die Erarbeitung eines Bezugsrahmens (zum Beispiel eine konsensfähige Definition politischer Bildung) und von Indikatoren sind noch nicht zufriedenstellend erfolgt. Die zumindest öffentlich am deutlichsten wahrnehmbare Debatte dreht sich um grundsätzliche Fragen. Es fehlen differenzierte und notwendig komplexe Überlegungen zu möglichen Verfahren der Rekonstruktion von Bildungsprozessen und -ergebnissen. Gleichzeitig aber steigt der Anforderungsdruck von Zuwendungsgebern und aus der Praxis selbst, die Effekte der Arbeit darzustellen.

Wenn die Praxis politischer Bildung der befürchteten Formalisierung ihrer Wirkungen durch als unangemessen angesehene, outcome-orientierte Forschungsdesigns entkommen will, sollte sie proaktiv gestalterisch in die Diskussion um die so genannte Wirkungsforschung eingreifen. In diesem Zusammenhang gibt es inzwischen ausreichend viele Ansätze, die Voraussetzungen und Verfahren von Wirkungsforschung kritisch diskutieren und spezifische Vorschläge für die Erforschung nicht-formaler Bildung, auch politischer Bildung, machen⁵⁹⁴. In vereinzelt wissenschaftlichen Untersuchungen zur politischen Bildung und in angrenzenden Wissenschaftsbereichen wird inzwischen empirisch zu den Outputs und Outcomes auch von *außerschulischen* Bildungsprozessen (bzw. zu Lernprozessen in nicht formalen und informellen Kontexten) geforscht. Dort, wo sie nicht der politischen Logik der `Beweisführung´ über Effektivität und Effizienz pädagogischer Maßnahmen folgen, helfen sie mit, „ein generatives Verständnis von Wirkung zu entwickeln und in Evaluationsstudien anzuwenden“, und damit die Praxis

⁵⁹⁴ Für viele: Lindner 2008, Böttcher et al. 2009a, Liebig 2006 und 2009; speziell zur politischen Bildung: Uhl et al. 2004, Ahlheim 2003 oder auch Lynen von Berg 2003. In diesem Zusammenhang sind auch alle Ansätze zu partizipativen oder Selbstevaluationen zu nennen, vgl. Ulrich/Wenzel 2003 oder die unter dem Begriff der „Freizeitevaluationen“ bekannt gewordenen (Selbst-)Evaluationsinstrumente für Jugendfreizeiten und internationale Jugendarbeit, siehe <http://www.freizeitevaluation.de/Publikationen>.

weiterzuentwickeln:

„Ein empirisch fundiertes, nichtsdestoweniger jedoch theoretisches Wissen über Prozess-Mechanismus-Wirkungs-Konfigurationen (...) kann einen wesentlichen Hintergrund für professionelle (Ermessens-)Entscheidungen darstellen, wenn es darum geht, zu begründen, welches Vorgehen mit Blick auf die je individuellen, fallspezifischen Konstellationen und soziale Einbettungen der Adressatinnen und Adressaten angemessen erscheint“⁵⁹⁵.

Auch wenn adäquate empirische Forschungsansätze bisher nur gering vertreten sind, so bieten die vorhandenen doch ausreichend Anknüpfungspunkte, um ggf. gemeinsam bzw. in der Auseinandersetzung spezifische (‘alternative’) Forschungsdesigns zu erarbeiten und deren Umsetzung zu initiieren. Dafür sollte in trägerübergreifenden Aktivitäten sowohl Fachwissen gesammelt wie gemeinsame Positionen erarbeitet werden. Hilfreich könnte dann eine öffentliche Positionierung sein, wie sie beispielsweise der Verband Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen (VENRO) 2010 mit seinem Positionspapier zur Wirkungsbeobachtung „Qualität statt Beweis“ vorgelegt hat⁵⁹⁶. Darin fordert VENRO unter anderem die Wissenschaft und Forschung auf, „in Kooperation mit den NRO Instrumente zu entwickeln, die der Komplexität ihrer Arbeit gerecht werden und ihren besonderen Zielsetzungen angemessen sind“, die Geldgeber, „finanzielle Mittel bereitzustellen, um diese Instrumente und Methoden anzuwenden und eventuell weiter zu entwickeln und neue Ansätze zu erproben“ und die Politik, „realistische Erwartungen an die Möglichkeiten der Wirkungsbeobachtung zu formulieren“ und „zu akzeptieren, dass nicht in allen Kontexten die angestrebten und erzielten Wirkungen offen beschrieben werden können“⁵⁹⁷.

5.2. Strategien zur Weiterentwicklung der Praxis

Die am Projekt beteiligten Träger hatten ihr Interesse an empirischen Befunden zu Teilnehmerinnen und Teilnehmern politischer Bildung vor allem mit dem Interesse an effektiveren Maßnahmen zur Teilnehmergeinnung

⁵⁹⁵ Böttcher et al. 2009b, S.14f.

⁵⁹⁶ Siehe Verband Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen (VENRO) 2010

⁵⁹⁷ A.a.O., S.9

und -bindung sowie zur Effektivierung der Bildungserfolge ihrer Maßnahmen begründet. In einigen der befragten Felder konnten teilweise quantitativ umfangreiche oder häufige Untersuchungen gefunden werden, so zu den Fragen nach Teilnehmerinteressen bezüglich der Formate oder Themen von Angeboten. Die Analyse ergab aber auch, dass die vorliegenden Befunde nur begrenzte Möglichkeiten eröffnen, das vorhandene Wissen direkt auf die bereits vielfach als divers beschriebene Praxis anzuwenden. Dafür sind die meisten der vorhandenen Befunde entweder zu allgemein oder zu spezifisch (singulär), als dass sie einen direkt Wissenstransfer zuließen. Allerdings geben sie Anlass, über naheliegende Diskussionsfragen für die Praxis und Wünsche an die Forschung nachzudenken.

Empfehlungen

1. Zugangswege: Obwohl erhebliche Unterschiede je nach Gruppen und Milieus, den Einzugsbereichen von Trägern und Maßnahmearten festzustellen sind, kann verallgemeinernd gesagt werden, dass neben dem Programmheft vor allem Mund-zu-Mund-Propaganda bzw. die Werbung in speziellen sozialen Kontexten erfolgversprechend ist. Während die Information über das Programmheft vor allem für erwachsene Teilnehmende relevant ist, die zudem die Einrichtungen oder den Bereich 'politische Bildung' bereits kennen, scheint die Werbung durch Personen oder Institutionen, die unmittelbaren Zugang zu den Teilnehmenden haben und bei diesen Vertrauen genießen, vor allem bei neuen Adressaten ein Weg der Wahl zu sein (vgl. Kap 3.1.). Viele Träger scheinen entsprechende Wege bereits zu nutzen und informieren in institutionellen Kontexten (Schule, Hochschule, Betrieb) oder sozialen Kontexten (Gemeinde, Vereinen, Treffs etc.) und in Zusammenarbeit mit Partnern über die Angebote (vgl. Kap. 3.1.2.). Vielfach werden diese in Zusammenarbeit mit 'kundigen' oder den angesprochenen Gruppen nahestehenden Kooperationspartnern auch konzipiert und durchgeführt. Nach Forschungslage scheint dieses Vorgehen jedoch bisher individuell und sporadisch zu sein. Im Verbund mit wissenschaftlicher Begleitung oder Beratung ließen sich Kooperationsstrategien wie eine „aufsuchende Bildungsarbeit“ und die Qualifizierung von Vertrauens- oder Brückenpersonen bzw. Brückeninstitutionen/-organisationen für die Teilnehmergeewinnung systematisch optimieren, wie das Projekt „Potenziale der Weiterbildung durch den Zugang zu sozialen Gruppen entwickeln“ zeigen konnte⁵⁹⁸ (vgl. Kap. 3.1.2.3. und 3.1.2.4.).

⁵⁹⁸ Siehe Bremer/Kleemann-Göring 2010b

Für die Werbung neuer Adressaten, so ergab die Analyse, müssen jedoch auch die Grenzen der Möglichkeiten von Einrichtungen und Organisationen thematisiert werden. Diese müssen selbstkritisch prüfen, ob und wie sie selbst milieuaffin wirken bzw. ihre Nähe oder Ferne zu bestimmten Adressatenmilieus (und zu milieuorientierten Kooperationspartnern) analysieren (Kap. 3.1.2.4. und 3.2.5.). Der `Habitus´ von Einrichtungen und Organisationen ist für diese selbst oft schwer zu erkennen. Deshalb wäre auch hier wissenschaftliche Unterstützung wünschenswert.

Ein weiterer, jedoch bisher nicht erforschter Weg, vor allem jüngere Menschen zu erreichen, könnte die Werbung und Information über die sozialen Medien sein. Zwar werden über das Internet nur verhältnismäßig wenige Teilnehmerinnen und Teilnehmer gewonnen, dies ist aber vor allem darauf zurückzuführen, dass Informationen über Angebote politischer Bildung im Internet ohne konkretes Suchinteresse und ohne Vorkenntnisse meist nicht oder schwer zu finden sind. Soziale Medien bilden dagegen soziale Kontexte virtuell ab, sie könnten analog zu den oben beschriebenen Wegen über (Brücken-)personen oder -kontexte genutzt werden. (vgl. Kap. 3.1.2.5.)

2. Teilnahmedispositionen: Die Diskussionen darüber, wen `die´ politische Bildung erreicht oder nicht erreicht, entbehren in der Einfachheit, in der sie häufig geführt werden, jeglicher wissenschaftlicher Absicherung. Sowohl für quantitative Aussagen (wie viele?) als auch für qualitative Aussagen (wen?) gibt es keine verallgemeinerbaren, belastbaren Daten. (vgl. Kap. 3.2.) Auch der Transfer der aus der allgemeinen Weiterbildung oder der Jugendarbeit generierten Daten geben keinen ausreichenden Aufschluss. Einzelbefunde zeigen vielmehr, dass die Differenzierung der Teilnehmerstruktur nach Alter, Geschlecht, Bildungshintergrund oder Grad des (politischen) Engagements in hohem Maß vom Einzugsbereich und den Angeboten der Bildungsträger abhängig ist. (vgl. Kap. 3.2.1.1. – 3.2.1.3.) Weitere Untersuchungen zeigen, dass auch die Einstellung zum Lernen, zu Weiterbildung im Allgemeinen und zu Weiterbildungsinstitutionen im Besonderen ausschlaggebend für die `Erreichbarkeit´ von Adressaten ist (Kap. 3.3.). Aus den bisherigen wissenschaftlichen Erkenntnissen lässt sich vor allem ableiten, dass die Ansprache und die Gestaltung von Angeboten für bestimmte Merkmals- oder Milieu-Gruppen *unterschiedlich* sein muss.

Diese Erkenntnis ist weniger banal, als sie scheint: Faktoren wie Alter, Bildungshintergrund, Geschlecht und Milieuzugehörigkeit entscheiden darüber, in welchem Maß und auf welche Weise Menschen mit Konzepten politischer Bildung erreichbar sind. Dafür aber müssen auch die Werbewege, Angebotskonzepte, ggf. auch die Definitionen der Reichweiten politischer Bildung bzw. die Definitionen des Gegenstands (Politik, Politisches) differenziert werden. Eine Anwendung des Milieukonzepts, das hier zumindest weiterführender als der Zielgruppenansatz erscheint (vgl. Kap. 3.2.2.), könnte differenzierter Aufschluss über die Dispositionen geben, an die politische Bildung mit entsprechenden Konzepten anschließen könnte.

Auch wenn es ein häufiges Teilnahmemotiv ist: Keine *notwendige* Voraussetzung für die Teilnehmergewinning scheint deren Interesse an Politik zu sein. (Spätestens in diesem Zusammenhang wird deutlich, dass es nicht ausreichend ist, von den Erfahrungen mit vorhandenen Teilnehmenden auf Strategien zur Gewinnung von Noch-nicht-Teilnehmenden, also Adressaten, zu schließen.) Diese Schlussfolgerung beruht auf vier Ergebnissen der Analyse: Einmal sind die Zusammenhänge zwischen politischem Interesse, politischen Einstellungen und Handlungen sowie der Bereitschaft zu politischem Lernen nicht hinreichend untersucht. Zweitens müssen die einschlägigen Untersuchungen zum Politikinteresse der Bevölkerung in dem Maße kritisch danach befragt werden, inwiefern sie einen verallgemeinerbaren Begriff von Politik voraussetzen und ob politiknahes Interesse nur im Verständnis der Befragten nicht als solches identifiziert wird. Zum Dritten fehlt es an Befunden, die anschlussfähiges Interesse thematisieren wie zum Beispiel das Interesse an lebensweltlichen Problemen wie sozialer Gerechtigkeit, Arbeitslosigkeit, Umwelt, Geschlechterrollen etc. Und viertens zeigen Studien vor allem aus dem Bereich der politischen Jugendbildung, dass und wie das Interesse an Politik durch die Angebote geweckt und/oder benennbar wird. Allerdings können negative Assoziationen mit Politik und politischem Lernen durchaus ein Hinderungsgrund für eine Teilnahme bedeuten (vg. Kap. 3.3.).

Einer dieser Analyse analoge Debatte um Angebotsformen für so genannte politikferne Menschen ist nicht neu. Allerdings scheint die in diesem Kontext häufig gestellte grundsätzliche Frage, wann der Gegenstand der Bildungsangebote `noch´ politisch zu nennen ist oder nicht, hier nicht weiterzuführen. Abgesehen davon, dass der Streit auch innerhalb der Fachdisziplin prinzipiell unabgeschlossen ist,

verkennt eine ideologisch motivierte Schwarz-Weiß-Betrachtung erstens die ihr inhärente `Fremdausschließung´ – d.h. das ungeklärte Verhältnis der politischen Bildung zu bestimmten Adressaten, denen ihrerseits `Ferne´ unterstellt wird, anstatt dass sich die politische Bildung selbstkritisch zu *ihrer* Ferne befragt – und verhindert zweitens die Möglichkeiten, vielfältige, differenzierte Zugangswege und Angebotsformen nicht nur punktuell, sondern flächendeckend zu erarbeiten. Die Vielfalt der Träger und Angebote, derer sich die politische Bildung zu Recht rühmt, sollte in diesem Sinn als Kapital betrachtet und kompetent ausgebaut werden. Viele Untersuchungen zeigen, dass und wie eine Ansprache gelingen kann und dass vor allem die politische Jugendbildung ein erprobtes Repertoire von ressource- statt defizitorientierten, partizipativen und handlungsorientierten Ansätzen bieten kann. Hier könnten wissenschaftliche Begleitung und Beratung bzw. Analyse von Beispielen aus der Praxis gute Erfahrungen verbreiten. Zugleich könnte sie zu Experimenten und Perspektivwechseln anregen, die Reflexion erleichtern und die Diskussion von der bestehenden Diskrepanz zwischen theoretischen Forderungen (der `reinen Lehre´) und praktischen Gegebenheiten entlasten.

Als ein wichtiger, wenn nicht ausschlaggebender Faktor für die Entscheidung für ein Angebot politischer Bildung, für die Teilnehmerzufriedenheit und den potentiellen Bildungserfolg einer Maßnahme gilt die `biografische Passung´: „Motiv, Anlass und Gelegenheit zum politischen Engagement wie auch zur Teilnahme an politischer Bildung müssen in einer günstigen Weise zusammentreffen. Von den BildnerInnen kann dieses Zusammentreffen zwar nicht herbeigeführt werden, aber das Wissen um diesen Zusammenhang ist wichtig, um bei der Planung und Durchführung von Angeboten biografische Passungen aufzuspüren und unterstützen zu können.“⁵⁹⁹ Die `Passfähigkeit´ von biografischer Bereitschaft und Interesse und Angeboten lässt sich auch typisieren (vgl. Kap. 3.2.3.) und infolgedessen bis zu einem gewissen Grad strategisch organisieren. Allerdings fehlt es an ausreichenden empirischen Erkenntnissen zur Konzeptionierung solcher Angebote⁶⁰⁰. Auch für diesen Bereich wäre also eine wissenschaftliche Begleitung und Beratung wünschenswert.

⁵⁹⁹ Böhnisch et al. 2006, S.107

⁶⁰⁰ Anregungen können die Projekte von Bremer/Kleemann-Göring 2010b, Barz/Tippelt 2004 oder Reich-Claassen/Tippelt 2010 geben.

Ein Blick auf die Hinderungsgründe für eine Teilnahme zeigt, dass auch äußere Gründe wie fehlende Zeit, fehlende finanzielle Mittel oder fehlende familiäre Entlastung (z.B. Kinderbetreuung) ausschlaggebend für eine Nicht-Teilnahme sein können (Kap. 3.3.). Hier sind aus Sicht der Praxis also kaum neue Erkenntnisse, als vielmehr materielle oder rechtliche Ressourcen vonnöten. Eine ausreichende Finanzierung der Maßnahmen, Freistellungen z.B. für den Bildungsurlaub (vgl. Kap. 3.3.) oder Bereuungsmöglichkeiten (vgl. Kap. 3.3.) können die Teilnahmezahlen bereits erhöhen.

3. Teilnehmererwartungen und -interessen: Viele Untersuchungen vor allem der Weiterbildungsforschung weisen daraufhin, dass sich die Erwartungen an Angebote politischer Bildung verändert haben. Politische Bildung wird von Erwachsenen tendenziell weniger als Raum für den Austausch politischer Meinungen zur Gestaltung einer (Teil-)öffentlichkeit betrachtet (vgl. Kap. 4.1.1.), sondern vielmehr als Gelegenheit, Wissen über politische Zusammenhänge oder Kompetenzen für politische Beteiligung zu erwerben. Der Aspekt der 'Nützlichkeit' für konkrete, individuelle Anwendungs- oder Verwendungszusammenhänge und der persönliche Gewinn – die lebensweltliche Orientierung, das Mitreden im Bekanntenkreis und sogar die Anwendung der erworbenen Kenntnisse im Beruf – sowie Kosten-Nutzen-Berechnungen haben an Relevanz gewonnen und müssen je nach sozialer Umgebung kontextsensibel bewertet werden (vgl. Kap. 3.4.2. und 3.4.3.). Je nach Teilnehmerkreis, vor allem bei Jugendlichen, ist auch der Wunsch nach allgemeiner Lebensorientierung und Persönlichkeitsentwicklung sowie soziale Interessen wie das gemeinsame Erleben in der Gruppe vorherrschend (vgl. Kap. 3.4.1. und 3.4.3.). Hier überschneiden sich teilweise Bedürfnisse nach Lebensberatung, Sozialarbeit und politischer Bildung. Soll sich die Praxis politischer Bildung an den Erwartungen der Teilnehmenden und Adressaten ausrichten, müssen entsprechende empirische Befunde differenzierter sein, um diese komplexen Erwartungen aufzuschlüsseln. Dabei muss berücksichtigt werden, dass „das Nichtartikulieren von Bildungsbedürfnissen keineswegs heißt, dass keine Bildungsinteressen vorhanden sind (wie häufig angenommen wird), sondern dass es sich um Gruppen handelt, an denen die herkömmlichen Wege der Ansprache und Gewinnung von AdressatInnen, der thematischen Ausrichtung und der Gestaltung institutioneller Weiterbildung vorbei gehen“⁶⁰¹.

⁶⁰¹ Bremer/Kleemann-Göring 2010b, S.13

Hinsichtlich der Angebotsformate kann aufgrund der vorhandenen Untersuchungen davon ausgegangen werden, dass Formate, die eine intensivere Auseinandersetzung mit Themen und Gruppenmitgliedern erlauben und von daher zeitintensiver sind, von den Teilnehmenden zumindest gut angenommen werden (vgl. Kap. 3.4.6.). Die Frage allerdings, wer welche Formate bevorzugt, ist damit nicht ausreichend geklärt, auch deswegen, weil die Häufigkeit tatsächlich gebotener Formate stark abhängig ist von Faktoren, vor allem von Fördervorgaben, die außerhalb der Wahl von politischen Bildnern wie von Teilnehmenden liegen.

Noch stärker gilt diese Einschätzung für die Frage nach den bevorzugten Themen politischer Bildungsangebote. Die vorhandenen Untersuchungen dazu zeugen von der Relevanz von punktuellen Lebenssituationen oder -phasen, von (flüchtigen) medialen Konjunkturen und einer Abhängigkeit der Nachfrage von der Aktualität der Themen (vgl. Kap. 3.4.8.). Sie geben kaum Aufschluss über die jeweiligen, spezifischen Themeninteressen von Teilnehmenden oder Adressaten. Hier scheinen zurzeit Verfahren der spezifischen Selbstevaluation oder -recherche den verallgemeinernden quantitativen Abfragen überlegen.

Erkenntnisse zu den bevorzugten Lehr-/Lernformen und -methoden gibt es fast nur im Bereich der politischen Jugendbildung. Untersuchungen aus der allgemeinen Weiterbildungsforschung bestätigen allerdings Tendenzen auch für Erwachsene (vgl. Kap. 3.4.7.2.). Es werden vor allem konzeptionelle und methodische Parameter betont, die zunächst typisch für die außerschulische Jugendbildungsarbeit sind: Freiwilligkeitsprinzip, Ressourcenorientierung, Anerkennung, Partizipation und das Prinzip der Selbstbildung. Daraus folgt vor allem eine Vielfalt methodischer Ansätze, die handlungsorientiert, interaktiv und partizipativ sind und bei denen die Arbeit in der Gruppe und durch die Gruppe im Mittelpunkt steht. Die bevorzugte Arbeitsform 'Gruppenarbeit' bezeichnet damit eine offene Arbeitsform, die ganz unterschiedlich umgesetzt wird, vor allem aber den Anspruch markiert, dass sich die Leitung der Maßnahmen in der Steuerung zurücknimmt, tendenziell überflüssig und Selbstbildung oder selbstgesteuertes Lernen möglich macht. Wichtig für die Zufriedenheit der Teilnehmenden, aber vor allem für die Nachhaltigkeit des Bildungserfolgs scheint die Erfahrung von Selbstwirksamkeit zu sein (vgl. Kap 3.4.7.1.). Ein für die

Forschung noch wenig ausgearbeiteter Bereich ist das Verhältnis zu den Maßnahmeverantwortlichen. Mit dem Bedarf an lebensweltlicher Einbindung (‘aufsuchende Bildungsarbeit’) und Orientierung und scheint auch die Relevanz emotional positiv besetzter sozialer Beziehungen zwischen Lernenden und ‘Lehrenden’ (bzw. Teamer/Teamerinnen, Dozenten/Dozentinnen, Moderatoren/Moderatorinnen) und an „Beziehungsarbeitern“ zu steigen. Bremer sieht eine mögliche Revitalisierung der pädagogischen Beziehung⁶⁰² (vgl. Kap. 3.4.7.). Diese Befunde geben Anlass, das Professionsprofil und -selbstverständnis politischer Bildnerinnen und Bildner vor dem Hintergrund ihrer Rolle für Teilnehmende und Adressaten erneut zu thematisieren.

4. ‘Effekte’: Auch wenn weiterhin gilt, dass die Erforschung von Effekten der Bildungspraxis ebenso wie von Wirksamkeitszusammenhängen noch am Anfang steht, so lassen doch die bereits vorliegenden Untersuchungen zwei Aussagen zu:

1. Teilnehmende bestätigen vielfältige Effekte, die sie auf die Teilnahme an Angeboten politischer Bildung zurückführen. Diese Effekte betreffen sowohl die durch politische Bildung prinzipiell intendierten Lernerfolge wie auch Schlüsselkompetenzen. Danach wird umfänglich Wissen vermittelt, die eigene Meinung gebildet und es werden Handlungsmöglichkeiten erfahren (siehe Kap.4.2.). Gleichzeitig dienen Maßnahmen politischer Bildung der Entwicklung einer sozialen, gemeinschaftsorientierten Persönlichkeit. Dies trifft für ‘Stammkunden’ offenbar ebenso zu wie für ‘ungewohnte’ Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit ganz unterschiedlichen Merkmalen (Alter, Milieu).
2. Diese Bildungs‘erfolge’ stehen offenbar in einem Zusammenhang mit den besonderen Qualitäten außerschulischer, nicht-formaler Bildung, deren Parametern und Methoden.

Sowohl für die Praxis als auch für die Forschung gilt auch hier das bereits oben Gesagte: Die Daten regen dazu an, den theoretischen Diskurs zum Zusammenspiel von politischen und (sozial-)pädagogischen Bildungsintentionen weiterzuentwickeln sowie die praktischen Diagnose-/Analyse-, Konzeptionierungs- und Methodenkompetenzen der handelnden Akteure zu verbessern.

⁶⁰² Vgl. Bremer/Kleemann-Göring 2010b, S.49. Emotionale Zugewandtheit ist überdies eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen von Bildungsprozessen auch im Erwachsenenalter, vgl. Gieseke 2009.

5.3. Voraussetzungen für die Weiterentwicklung

1. Eine wichtige Voraussetzung für die Behandlung und perspektivische Lösung der bis hierher genannten offenen Fragen ist die Bereitschaft der Träger politischer Bildung:
 - selbstkritisch die Bereitschaft und den Ausgangspunkt von Veränderungen und damit die Voraussetzungen für eine Weiterentwicklung zu prüfen,
 - das eigene Professionsprofil zu prüfen
 - eingefahrene Sichtweisen und Handlungsabläufe in Frage zu stellen,
 - gemeinsame Positionen zu erarbeiten, und zwar sowohl trägerübergreifend wie zusammen mit der Wissenschaft.
2. Daneben gilt, dass für eine Weiterentwicklung der Praxis politischer Bildung und eine teilnehmerorientierte Gestaltung der Angebote ein flexibler Umgang mit förderrechtlichen Vorgaben oder Schwerpunkten sinnvoll wäre. Dazu zählt unter anderem die Möglichkeit, Experimente zuzulassen und damit Risiken einzugehen. Im Sinne einer innovativen Weiterentwicklung politischer Bildung ist es kontraproduktiv, Fördervorgaben restriktiv zu handhaben und zu stark abhängig zu machen von vorhergehenden 'Wirksamkeitsnachweisen'. Allerdings könnten und sollten innovative Ansätze wissenschaftlich begründet und ausgewertet werden. Damit dies in enger Anlehnung an die Praxis, die Ressourcen und Erfahrungen der Träger geschieht, sollte dies, wie oben bereits angesprochen, im Rahmen von längerfristigen und systematischen Forschungs- und Forschungsförderungskonzepten erfolgen.
3. Nicht zuletzt ist die Unterstützung von Politik, Zuwendungsgebern und anderen Finanzgebern notwendig, um die aus Sicht der politischen Bildung deutlichen Forschungslücken zu beheben und die Weiterentwicklung der Praxis außerschulischer politischer Bildung zu unterstützen.

Teil 5: Anhang

6. Zitierte Literatur

In dieser Liste ist die im Bericht zitierte Literatur vermerkt. Eine annotierte Liste der recherchierten Literatur zur empirischen Forschung für die politische Bildung bildet Teil II des Berichts (als gesondertes Dokument).

Abs, Josef Herman; Veldhuis, Ruud (2006): Indicators on Active Citizenship for Democracy – the social, cultural and economic domain. Paper by order of the Council of Europe for the CRELL-Network on Active Citizenship for Democracy at the European Commission's Joint Research Center in Ispra, Italy 08/2006.

Ahlheim, Klaus; Heger, Bardo (2006): Wirklichkeit und Wirkung politischer Erwachsenenbildung. Schwalbach/Taunus: Wochenschau-Verlag, 2006.

Ahlheim, Klaus (2005): Wirkungsoptimismus und Messbarkeitsskepsis. Wirkungsforschung in der politischen Erwachsenenbildung. In: Praxis Politische Bildung. Materialien – Analysen – Diskussionen, Heft 1/2005, S.17-25.

Ahlheim, Klaus (2003): Vermessene Bildung? Wirkungsforschung in der politischen Erwachsenenbildung. Schwalbach/Taunus: Wochenschau-Verlag, 2003.

Albus, Stefanie; Micheel, Heinz-Günter; Otto, Hans-Uwe; Polutta, Andreas (2009): Wirkungsforschung in der Jugendhilfe. Erfordernisse für angemessene Indikatoren und methodisches Design in der wissenschaftlichen Wirkungsevaluation In: Böttcher, Wolfgang; Dicke, Jan Nikolas; Ziegler, Holger (Hrsg.) (2009): Evidenzbasierte Bildung. Wirkungsevaluation in Bildungspolitik und pädagogischer Praxis. Münster: Waxmann Verlag, 2009, S.35-46.

Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.) (2002): Empfehlungen und Einzelergebnisse des Forum Bildung, o.O. (Bonn) 2002.

Barz, Heiner (2003): Soziale Milieus in praktischer Umsetzung – Marketing für Bildungsanbieter. In: Lebenswelten – Arbeitswelten, Dokumentation der Konzentrierten Aktion Weiterbildung (KAW) in Berlin am 27. November 2003, S.21-23.

Barz, Heiner; Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2004): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 1: Praxishandbuch Milieumarketing, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2004. Band 2: Adressaten und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen. Herausgegeben vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2004.

Becker, Helle (2009a): Bericht zur „Evaluation „Entwicklungsbezogene Bildungsarbeit mit Jugendlichen“ – Komponente II des Programms „Globales Lernen in der Volkshochschule“ des Projekts Deutschen Volkshochschul-Verbands / dvv international“. Unveröffentlichtes Manuskript 2009.

Becker, Helle (2009b): Evaluation des DVV-Projekts AKTIONSTAGE zum Interkulturellen Dialog im Rahmen des Europäischen Jahres des Interkulturellen Dialogs – Evaluationsbericht. Unveröffentlichtes Manuskript 2009.

Becker, Helle (2008a): Pimp your project! Valorisation und Validierung als Herausforderung für die politische Bildung. In: Außerschulische Bildung, 1-2008, S.14-21.

Becker, Helle (2008b): Appendizitis? Kompetenzbauchschmerzen der politischen Bildung. In: Praxis Politische Bildung, 12. Jg. 2008, Heft 4, S.245-252.

Becker, Helle (2006): Im Traktorstrahl Europas. Zur Anerkennung nicht-formalen und informellen Lernens. In: Praxis Politische Bildung, 1/2006, S.5-13.

Becker, Helle (2003): Übermorgen. Bildung für nachhaltige Entwicklung ist ihrer Zeit voraus. In: Praxis Politische Bildung, 4/2003, S.245-253.

Becker, Helle (2000): Marketing für die politische Bildung. Schwalbach/Taunus: Wochenschau-Verlag, 2000.

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2002): Wirkungsevaluation des Trainingsprogramms „Achtung (+) Toleranz“. Verfasst von: Dimbath, Oliver; v. Hayek, Julia; Hirseland, Andreas; Schneider, Werner. Centrum für angewandte Politikforschung, Universität München. Finanziert von der Bertelsmann Stiftung, Gesamtbericht Dezember 2002. (C·A·P-Projekt „Erziehung zu Demokratie und Toleranz“ in den Jahren 2000-2003).

Böttcher, Wolfgang; Dicke, Jan Nikolas; Ziegler, Holger (Hrsg.) (2009a): Evidenzbasierte Bildung. Wirkungsevaluation in Bildungspolitik und pädagogischer Praxis. Münster: Waxmann Verlag, 2009.

Böttcher, Wolfgang; Dicke, Jan Nikolas; Ziegler, Holger (2009b): Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und Bildungspraxis. Anmerkungen zu einem schwierigen Verhältnis. In: Böttcher, Wolfgang; Dicke, Jan Nikolas; Ziegler, Holger (Hrsg.) (2009): Evidenzbasierte Bildung. Wirkungsevaluation in Bildungspolitik und pädagogischer Praxis. Münster: Waxmann Verlag, 2009, S.7-22.

Bolder, Axel; Epping, Rudolf; Klein, Rosemarie; Reutter, Gerhard; Seiverth, Andreas (Hrsg.) (2010): Neue Lebenslaufregimes – neue Konzepte der Bildung Erwachsener? Aus der Reihe: Bildung und Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010.

Bormann, Inka; Krikser, Thomas (2009): Indikatoren als spezifische Wissensform und ihre handlungskoordinierende Bedeutung In: Böttcher, Wolfgang; Dicke, Jan Nikolas; Ziegler, Holger (Hrsg.) (2009): Evidenzbasierte Bildung. Wirkungsevaluation in Bildungspolitik und pädagogischer Praxis. Münster: Waxmann Verlag, 2009, S.47-58.

Brandt, Peter; Rudolf, Karsten; Länge, Theo W. (2002): Junger Wilder trifft alten Hasen. „Bericht politische Bildung 2002“ in der Diskussion mit Theo W. Länge und Karsten Rudolf. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Dezember 2002.
Download: http://www.diezeitschrift.de/22003/laenge03_01.htm

Breit, Gotthard; Massing, Peter (Hrsg.) (2003): Jugend und Politik. Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag, 2003.

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

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

Bremer, Helmut (2007a): Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung. Weinheim: Juventa Verlag, 2007.

Bremer, Helmut (2007b): Exklusion – Inklusion. Potenziale der Weiterbildung für gesellschaftliche Teilhabe. Das soziale Spiel zwischen Inklusion und Selektion. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. 10. DIE-Forum Weiterbildung 2007.

Download: <http://www.die-bonn.de/doks/forum0704.pdf>

Bremer, Helmut (2005): Habitus, soziale Milieus und die Qualität des Lebens, Lernens und Lehrens. In: DIE Report (28) 1/2005, S.55-62.

Bremer, Helmut (2001): Zur Theorie und Empirie der typenbildenden Mentalitätsanalyse. Kumulative Dissertation 2001.

Download: <http://edok01.tib.uni-hannover.de/edoks/e01dh01/329916602.pdf>

Bremer, Helmut (1999): Soziale Milieus und Bildungsurlaub. Angebote, Motivationen und Barrieren der Teilnahme am Angebot von 'Arbeit und Leben Niedersachsen e.V.', Hannover (agis Texte Band 22), 1999.

Bremer, Helmut; Lange, Andrea (1997): „Inhaltlich muß was rüberkommen" oder „N Bisschen Bildung ist okay?“. Mentalitäten und politische Weiterbildung am Beispiel des Bildungsurlaubs. In: Geiling, Heiko (Hrsg.): Integration und Ausgrenzung – Hannoversche Forschungen zum gesellschaftlichen Strukturwandel. Hannover: Offizin Verlag, 1997, S.181-204.

Bremer, Helmut; Kleemann-Göring, Mark (2010a): „Defizit“ oder „Benachteiligung“: Zur Dialektik von Selbst- und Fremdausschließung in der politischen Erwachsenenbildung und zur Wirkung symbolischer Herrschaft. In: Zeuner, Christine (Hrsg.): Demokratie und Partizipation – Beiträge der Erwachsenenbildung I/2010. Lehrstuhl für Erwachsenenbildung, Universität Hamburg 2010, S.12-28.

Download:

http://www.epb.uni-hamburg.de/files/u112/HHHefte_1-2010.pdf

Bremer, Helmut; Kleemann-Göhring, Mark (2010b): Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Projektes „Potenziale der Weiterbildung durch den Zugang zu sozialen Gruppen entwickeln“. Laufzeit: 1.1.2009-31.12.2009. Universität Duisburg-Essen. Duisburg/Essen, 2010.

Brixius, David (2010): Active Citizenship. Expertise im Rahmen des Verbundprojekts im Forscher Praktiker Dialog für Internationale Jugendarbeit, Heppenheim 2010. Herausgegeben in Zusammenarbeit mit der Steuerungsgruppe: Prof. Dr. Andreas Thimmel (Fachhochschule Köln), Sandra Kleideiter (Arbeitsstelle für Jugendseelsorge), Ingrid Müller (Deutsche Agentur „Jugend für Europa“), Benedikt Widmaier (Haus am Maiberg).

Brokmeier, Boris; Ciupke, Paul (2010): Außerschulische politische Bildung zwischen Deskriptoren und Niveaustufen. Zur aktuellen Debatte um den Deutschen Qualifikationsrahmen. In: Außerschulische Bildung 3/2010, S.135-139.

Bundesjugendkuratorium (2008): „Pluralität ist Normalität für Kinder und Jugendliche. Vernachlässigte Aspekte und problematische Verkürzungen im Integrationsdiskurs“, April 2008.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2007): EU-Aktionsprogramm „JUGEND“ 2000-2006 auf nationaler Ebene. Unveröffentlichtes Manuskript 2007.

Bundesministerium des Innern (BMI) (Hrsg.) (2009): Gemeinsames Ministerialblatt. 60. Jahrgang, Berlin, den 28. August 2009, Nr.38 (Kinder- und Jugendplan des Bundes).

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) (Hrsg.) (2008): BMZ Konzepte 159: Entwicklungspolitische Informations- und Bildungsarbeit. 2008.

Burdewick, Ingrid (2003): Jugend-Politik-Anerkennung, eine qualitative empirische Studie zur politischen Partizipation 11- bis 18-Jähriger. Opladen: Leske + Budrich Verlag, 2003.

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

Chehata, Yasmine; Riß, Kathrin; Thimmel, Andreas (2010): Vielfalt on tour – Internationale Jugendbegegnungen in der Migrationsgesellschaft. Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprojekts „InterKulturell on Tour“. Deutsche Sportjugend e.V., IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V., JUGEND für Europa, Deutsche

Agentur JUGEND IN AKTION, Naturfreundejugend Deutschlands e.V. ,
transfer e.V., VIA – Verband für Interkulturelle Arbeit e.V. Köln, April 2010.

Ciupke, Paul (2007): Kompetenzbeichten: Profilpass, Talentkompass,
Kompetenzbilanz und Co. Eine etwas provokante Betrachtung. In:
Außerschulische Bildung 4-2007, S.216-219.

Ciupke, Paul (2001): Politische Jugend- und Erwachsenenbildung ist eine
Werkstatt der Demokratie. Beitrag zum DIE-Forum Weiterbildung 2000
„Zukunftsfelder der Weiterbildung“. 2001.

Download: http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2001/dieforum_ciupke_01.htm

Ciupke, Paul; Reichling, Norbert (1999): Die Teilnehmerinnen und
Teilnehmer. In: Beer, Wolfgang; Cremer, Will; Massing, Peter (Hrsg.):
Politische Erwachsenenbildung Schwalbach/Taunus, 1999, S.257-288.

de Rijke, Johann; Gaiser, Wolfgang; Gille, Martina; Sardei-Biermann, Sabine
(2006): Wandel der Einstellungen junger Menschen zur Demokratie in West-
und Ostdeutschland – Ideal, Zufriedenheit, Kritik. In: Diskurs Kindheits- und
Jugendforschung Heft 3-2006, S.335-352.

Detjen, Joachim (2007): Politische Bildung für bildungsferne Milieus. In: Aus
Politik und Zeitgeschichte / APuZ, Nr.32 / 06.08.2007.

Download: <http://www.bundestag.de/dasparlament/2007/32-33/Beilage/001.html>

Deutsche Shell (Hrsg.) (2002): Jugend 2002. 14. Shell Jugendstudie.
Zusammenfassung und Hauptergebnisse, Konzept & Koordination: Klaus
Hurrelmann, Universität Bielefeld, Mathias Albert, Universität Bielefeld, in
Arbeitsgemeinschaft mit Infratest Sozialforschung. Autorinnen & Autoren:
Mathias Albert, Universität Bielefeld; Thomas Gensicke, Infratest
Sozialforschung; Klaus Hurrelmann, Universität Bielefeld; Ingo Leven,
Infratest Sozialforschung; Ruth Linssen, Universität Bielefeld; Sibylle Picot,
Holger Quellenberg, Universität Bielefeld; Ulrich Schneekloth, Infratest
Sozialforschung; Michaela Willert.

Download:

<http://p102502.typo3server.info/fileadmin/ler/daten/07gesetz/02studien/02-08-18Shell.pdf>

Deutsche Shell (Hrsg.) (2006): Jugend 2006. 15. Shell Jugendstudie: Eine
pragmatische Generation unter Druck. Frankfurt: Fischer-Verlag, 2006.

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

DGB Bundesvorstand (Hrsg.) (2010): Jugendliche mit Migrationshintergrund: Am Arbeitsmarkt doppelt benachteiligt. In: Arbeitsmarkt aktuell, Nr.06 / Mai 2010.

Dietinger, Elke; Zinn, Cornelia (2001): Welche Bildungswünsche und -interessen haben junge Erwachsene? Ergebnisse von Befragungen junger Erwachsener durch die VHS Bochum und die VHS Hagen. In: Engel, Monika; Wohlfart, Ursula (Bearb.): Die nächste Generation. Junge Erwachsene als Teilnehmende der Weiterbildung von morgen. Hrsg. v. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Landesverband der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen e.V. Band 1. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung, 2001, S.102-110.

Eberwein, Wilhelm; Quante-Brandt, Eva (1998): Langfristige politische Weiterbildung im Akademie-Kurs – Lernen für den Alltag, den Betrieb und die gesellschaftliche Praxis. Eine sozial- und erziehungswissenschaftliche Untersuchung des Zwei-Jahres-Kurses „Sozialwissenschaftliche Grundbildung“ der Akademie für Arbeit und Politik. Bremen 1998.

Eckstein, Josef; Hausladen, Elli; Herzog, Karin (2000): Weiterbildung: Motivationen und Erwartungen. Empirische Evaluationsstudie im Adressatenkreis der VHS. Regensburg: Roderer, Regensburger Hochschulschriften zur sozialen Arbeit. 2; Zur Praxis und Entwicklung der sozialen Arbeit Beigaben, 2000.

Eith, Ulrich; Rosenzweig, Beate (Hrsg.) (2005): Jugend und Politik. Bestandaufnahme, Bewertungen und Konsequenzen. Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag, 2005.

Engelbert, Angelika; Herlth, Alois (2008): Wenn Jugendliche einander begegnen. Evaluation des multinationalen und integrativen Jugendbegegnungsprojekts Eight Columns. Springer Link: Soziologie sozialer Probleme und sozialer Kontrolle, IV, S.450-469, 2008.

EUYOUPART(2005): Political Participation of Young People in Europe – Development of Indicators for Comparative Research in the European Union. Deliverable 17: Final Comparative Report. Project Coordinator: Institute for Social Research and Analysis / Vienna, Austria, November 2005.

Eyrich-Stur, Maria (2009): Wie urteilen Hauptschüler über Politik? Eine deskriptive Studie über die politische Urteilskompetenz von Hauptschülern unter besonderer Berücksichtigung geschlechtstypischer Zusammenhänge. Hamburg: Verlag Dr. Kovac, 2009.

Faulstich-Wieland, Hannelore (1998): Was folgt aus den Jugendstudien für die Erwachsenenbildung? In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Heft 41 (Juni), 1998, S.98-109.

Flaig, Berthold Bodo; Meyer, Thomas; Ueltzhöffer, Jörg (1994): Alltagsästhetik und politische Kultur. Bonn: Dietz Verlag, 1994.

Friebe, Jens (2009): Bildung bis ins hohe Alter? Anspruch und Wirklichkeit des Weiterbildungsverhaltens älterer Menschen in Deutschland. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen. Dezember 2009.

Friedrich-Ebert-Stiftung (FES) (1993): Lernen für Demokratie – Politische Weiterbildung für eine Gesellschaft im Wandel. Band I-IV. Bonn 1993. Meyer/Kandel/Weil 1993.

Fritz, Karsten (2005): Selbstverständnis und Wirklichkeit Politischer Erwachsenenbildung – eine empirische Evaluationsstudie. Dresden, Technische Universität (Dissertation), 2005.
Download: <http://hsss.slub-dresden.de/hsss/servlet/hsss.urlmapping.MappingServlet?id=1109840063338-8861>

Fritz, Karsten; Maier, Katharina (2005): Zur Evaluation der politischen Erwachsenenbildung. In: Praxis Politische Bildung. Materialien – Analysen – Diskussionen, Heft 1/2005, S.5-16.

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

Gapski, Jörg; Heinen-Tenrich, Jürgen (2007): Räume politischer Bildung – Zur Programmpraxis in der niedersächsischen Erwachsenenbildung. Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (Hrsg.), 2007.

Gieseke Wiltrud (2009): Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive, Bielefeld: Bertelsmann Verlag, 2. Auflage, 2009.

Gille, Martina: Mädchen und Politik (2004): Gibt es einen weiblichen Blick auf Politik und politisches Engagement? In: Heinrich, G. (Hrsg.): Jugend und Politik – Verdrossenheit? Rostocker Informationen zu Politik und Verwaltung. Heft 20. Universität Rostock. Institut für Politik- und Verwaltungswissenschaften. Rostock 2004, S.33-54.

Gille, Martina; Krüger, Winfried (Hrsg.) (2000): Unzufriedene Demokraten. Politische Orientierungen der 16- bis 29-jährigen im vereinigten Deutschland. DJI-Jugendsurvey 2. Opladen: Leske + Budrich Verlag, 2000.

Gille, Martina; Sardei-Biermann, Sabine; Gaiser, Wolfgang; Rijke, Johann de (2006): Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland. Lebensverhältnisse, Werte und gesellschaftliche Beteiligung 12- bis 29-jähriger. Schriften des deutschen Jugendinstituts. Jugendsurvey 3. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006.

Glaß, Christian (2002): Politische Bildung am Ende? Exemplarische Erfahrungen aus drei Maßnahmen der Jugendsozialarbeit/Jugendberufshilfe in Ostdeutschland. Hamburg: Verlag Dr. Kovac, 2002.

Gläser, Jochen; Laudel, Grit (2009): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse, Wiesbaden, 3.Auflage 2009.

Godwerth-Pollmann, Thelse (2007): Jugend und Politik: Wie können Parteien die Partizipation Jugendlicher fördern? Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie (Dr. phil.) durch die Philosophische Fakultät der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, Düsseldorf 2007.

GPJE [Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung] (Hrsg.): Anforderungen an nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen – Ein Entwurf. Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag 2004.

GPJE [Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung] (Hrsg.) (2005): Testaufgaben und Evaluationen in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2005.

Grimm, Jürgen (2003): Jugend, Medien, Politik. Eine empirische Untersuchung zum Mediennutzungsverhalten und Politikverständnis Jugendlicher – Erste Ergebnisse – 30. Oktober 2003. Universität Siegen. Download: <http://www.univie.ac.at/ipkw-lammgasse-grimm/src/PolSozSiegBericht03.pdf>

Großegger, Beate (2011): Passive DemokratInnen. Aktuelle Befunde zu Politikverständnis und Engagementbereitschaft Jugendlicher in den 10er-Jahren. Wien, 2011.

Hafeneger, Benno; Henkenborg, Peter; Scherr, Albert (Hrsg.) (2002): Pädagogik der Anerkennung, Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag 2002.

Hafeneger, Benno; Hufer, Klaus-Peter (2005): Für eine demokratische und Partizipatorische Qualitätsdebatte – Bildungsstandards und Evaluation in der außerschulischen politischen Bildung. In: Redaktionen Politische Bildung & kursiv – Journal für politische Bildung (Hrsg.): Bildungsstandards. Evaluation in der politischen Bildung. Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag 2005, S.158-171.

Heinzmann, Stefan; Stallmann, Ludger; Aliche, Tina (2010): Zwischenevaluation des EU-Programms „JUGEND IN AKTION“ 2007-2009 auf nationaler Ebene (ISS-Bericht). Frankfurt am Main, im April 2010.

Helsper, Werner; Krüger, Heinz-Hermann; Fritzsche, Silke; Sandring, Sabine; Wiezorek, Christine; Böhm-Kasper, Oliver; Pfaff, Nicolle (2006): Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik. Analysen zu gesellschaftlicher Integration und Desintegration. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006.

Hense, J. (2005). *Online-Wörterbuch Evaluation*. In: evolution.de – Evaluation und Qualitätssicherung im Bildungswesen. Verfügbar unter: <http://www.evolution.de/glossary> (03.07.2010).

Hirschmann, Kathrin; Pfaff, Nicolle (2008): Reflexion und Moderation: Erfahrungen aus einer partizipativen Evaluationsstudie in der politischen

Bildung. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis, Jg. 31, H. 1, Methoden in der Praxis, 2008, S.94-108.

Hoffmann-Lange, Ursula (Hrsg.) (1995): Jugend und Demokratie in Deutschland. DJI-Jugendsurvey 1. Opladen: Leske + Budrich Verlag, 1995.

Hoskins, Bryony (2006): Draft Framework for Indicators on Active Citizenship. Ispra, 2006.

Hoskins, Bryony (2006): Working towards indicators for Active Citizenship. Report of from the Active Citizenship for Democracy conference, September 20-21. 2006. Ispra, 2006.

Hoskins, Bryony; Villalba, Ernesto; Van Nijlen, Daniel; Barber, Carolyn (2008): Measuring Civic Competence in Europe. A composite Indicator based on IEA Civic Education Study 1999 for 14 years old in School. Luxembourg, 2008.

Download: http://active-citizenship.jrc.it/Documents/active%20citizenship/BryonyCCI_JRC42904_final.pdf

Hufer, Klaus-Peter (2008): Ist alles messbar, was gemessen wird? Von den Grenzen der Evaluation und Qualitätskontrolle der politischen Bildung. In: Außerschulische Bildung 1–2008, S.28-34.

Hufer, Klaus-Peter (2005): Ist das wirklich „politische Bildung“? – Kommentar zum Abschlussbericht Evaluation der Politischen Bildung. In: Außerschulische Bildung, Heft 1–2005, S.63-66.

Hufer, Klaus-Peter (1991): Herausforderungen für die politische Erwachsenenbildung. Konsequenzen nach der Einigung. Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag, 1991.

Hurrelmann, Klaus; Linssen, Ruth; Albert, Mathias; Quellenberg, Holger (2002): Eine Generation von Egotaktikern? Ergebnisse der bisherigen Jugendforschung. In: Shell Deutschland (Hrsg.): Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2002. 14. Shell Jugendstudie. Konzeption & Koordination: Klaus Hurrelmann, Mathias Albert in Arbeitsgemeinschaft mit Infratest Sozialforschung. Frankfurt: Fischer Verlag, 2002, S.31-51.

IKAB e.V. Bonn (2009): Unter der Lupe. JUGEND IN AKTION. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung. Bericht 2009. Forschungsgruppe Jugend und Europa am CAP, Ludwig Maximilians Universität München in Kooperation mit JUGEND für Europa. April 2009.

Jelich, Franz-Josef (2001): Jugend und Weiterbildung. Eine Sekundäranalyse statistischer Daten im Hinblick auf Weiterbildungsbeteiligung und -verhalten. In: Engel, Monika; Wohlfart, Ursula (Bearb.): Die nächste Generation. Junge Erwachsene als Teilnehmende der Weiterbildung von morgen. Hrsg. v. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Landesverband der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen e.V. Band 1. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung, 2001, S.81-101.

Jendral, Susanne (2001): Das Projekt „Erstmal Kommunalwahl – ab 16“ Landesjugendring NRW e.V. In: Beywl, Wolfgang; Mecklenburg, Roland; Richard, Jörg; Schneid, Theo; Wonik, Martin (Hrsg.): Evaluation im Alltag. Jugendverbände untersuchen ihre Wirkungen, Münster: Votum Verlag, 2001, S.92-111.

Kandel, Johannes (1995): Teilnahme und Teilnehmer in der Politischen Erwachsenenbildung in Deutschland unter Berücksichtigung der empirischen Ergebnisse einer Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung. In: Akademie der Politischen Bildung: Jahrbuch 1995. Teilnehmerforschung im Überblick. Hrsg. v. d. Friedrich-Ebert-Stiftung 1995.

Kalina, Ondrej (2010): ERFOLGREICH. POLITISCH. BILDEN: Faktensammlung zum Stand der politischen Bildung in Deutschland. Hrsg. v. d. Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. Handreichung zur Politischen Bildung, Band 4. Sankt Augustin/Berlin 2010.

Klieme, Eckhard (2011): Bildung unter undemokratischem Druck? Aus: Ludwig, Luise; Luckas, Helga; Hamburger, Franz; Aufenanger, Stefan (Hrsg.): Bildung in der Demokratie II. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 2011, S.289-303.

Klieme, Eckhard; Artelt, Cordula; Hartig, Johannes; Jude, Nina; Köller, Olaf; Prenzel, Manfred; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra (Hrsg.) (2010): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann Verlag, 2010.

Kraft, Susanne (2001): Selbstgesteuertes Lernen – Erfahrungen und Probleme aus der Sicht der Lernenden. In: Faulstich, Peter; Wiesner, Giesela; Wittpoth, Jürgen (Hrsg.) (2001): Wissen und Lernen, didaktisches Handeln und Institutionalisierung (Beiheft zum Report). Befunde und Perspektiven der Erwachsenenbildungsforschung. Dokumentation der Jahrestagung 2000 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2001, S.39-46.

Kuwan, Helmut; Thebis, Frauke (2004): Berichtssystem Weiterbildung IX. Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. München, 2004.

Landesjugendring NRW (Hrsg.) (2010): 5. Bericht zum Wirksamkeitsdialog. Text: Elke Bruckner, GEBIT Münster Theo Schneid. Februar 2010.
Download: http://www.gebit-ms.de/fileadmin/Download/Projekte/5.%20Bericht_WD.pdf

Lange, Dirk; Stöter, Joachim; Bähr, Alexander (2009): Monitor politische Bildung. Daten zur Lage der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Bundeszentrale für politische Bildung. Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag, 2009.

Liebig, Reinhard (2009): Wirkungen der Jugendarbeit. Ein Überblick über die Befunde der Forschung. Vortrag am 01.09.2009. Landschaftsverband Westfalen-Lippe 2009.

Liebig, Reinhard (2006): Effekteforschung im Kontext der Offenen Kinder- und Jugendarbeit – Konzeptionelle Vorüberlegungen. Auftraggeber: Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen, September 2006.

Lindner, Werner (Hrsg.) (2008): Kinder und Jugendarbeit wirkt. Aktuelle und ausgewählte Evaluationsergebnisse der Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008.

Lösch, Bettina (2010): Ausschluss und „Eroberung“ von Politik und Bildung. Kommentierung der Diskussionsbeiträge zum Symposium „Demokratie und Partizipation. Beiträge der Erwachsenenbildung“. In: Zeuner, Christine (Hrsg.): Demokratie und Partizipation – Beiträge der Erwachsenenbildung

I/2010. Lehrstuhl für Erwachsenenbildung, Universität Hamburg 2010, S.80-86.

Download: http://www.epb.uni-hamburg.de/files/u112/HHHefte_1-2010.pdf

Lynen von Berg, Heinz; Hirsland, Andreas (2004): Zivilgesellschaft und politische Bildung – Zur Evaluation von Programmen und Projekten. In: Uhl, Katrin; Ulrich, Susanne; Wenzel, Florian M. (Hrsg.): Evaluation politischer Bildung. Ist Wirkung messbar? Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, 2004, S.15-26.

Lynen von Berg, Heinz; Roth, Roland (Hrsg.) (2003): Maßnahmen und Programme gegen Rechtsextremismus wissenschaftliche begleitet. Aufgaben, Konzepte und Erfahrungen. Opladen: Leske + Budrich Verlag, 2003.

Matalla, Jan; Neuke, Henrik; Koslowski, Yvonne; Honegger, Manuela (2006): Projektarbeit Jugend in Deutschland. Einflussfaktoren politischer Partizipation bei Jugendlichen, Humboldt Universität zu Berlin, Institut für Sozialwissenschaften, Lehrbereich: Mikrosoziologie, Dozent: Frau Dr. Marina Hennig, Sommersemester 2005 / Wintersemester 2005/2006.

Download: <http://www.marinahennig.de/PDF-Dateien/politiPartizipation.pdf>

Meyer, Birgit (1992): Die „unpolitische“ Frau. Politische Partizipation von Frauen oder: Haben Frauen ein anderes Verständnis von Politik? In: Aus Politik und Zeitgeschichte 1992, B 25-26, S.3-13.

Meyer, Wolfgang; Eberwein, Wilhelm (2001): Aktuelle Diskussionen und empirische Befunde zur politischen Weiterbildung für Arbeitnehmer. Bericht zum Projekt 'TeilnehmerInnenbefragung der Akademie-Kurse VIII-XI'. Bremen: Akademie für Arbeit und Politik, Reihe: Arbeitsmaterialien. 8, 2001.

Mikos, Lothar (2006): „Man müsste das Gefühl haben, dass ich etwas verändern kann“: Jugend, Medien, Politik. In: Televizion, Jg.19, Nr. 2. Politik im Kinder- und Jugendfernsehen. 2006, S.11-15.

Möller, Kurt (2003): Aktuelle politische Programme und Aktivitäten der pädagogischen und sozialarbeiterischen Bekämpfung von Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit – eine kritische Zwischenbilanz. In: Lynen von Berg, Heinz (Hrsg.): Maßnahmen und Programme gegen Rechtsextremismus wissenschaftlich begleitet. Opladen: Leske + Budrich Verlag, 2003, S.27-50.

Möller, Kurt (2002): Was tun gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Gewalt? Expertise. Pädagogische und sozialarbeiterische Ansätze der Stärkung von Integrationspotenzialen zur Bearbeitung von Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Gewalt. Erziehungs- und sozialarbeitswissenschaftliche Expertise für das BMWF zum Forschungsverbund „Stärkung von Integrationspotenzialen einer modernen Gesellschaft“. Esslingen und Bielefeld, 2002.

Munsch, Chantal (Hrsg.) (2003): Sozial Benachteiligte engagieren sich doch. Über lokales Engagement und soziale Ausgrenzung und die Schwierigkeiten der Gemeinwesenarbeit. Dresdner Studien zur Erziehungswissenschaft und Sozialforschung, Weinheim und München: Juventa, 2003.

Neugebauer, Gero (2007): Politische Milieus in Deutschland. Die Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn: Verlag J. H. W. Dietz Nachf., 2007.

Nuissl, Ekkehard (2007): Politische Erwachsenenbildung und ihre Krisen. DIE REPORT (30) 2/2007, S.63-74.

Download: <http://www.die-bonn.de/doks/nuissl0702.pdf>

Oesterreich, Dietrich (2002): Politische Bildung von 14jährigen in Deutschland. Studien aus dem Projekt Civic Education. Opladen: VS Verlag, 2002.

Ogris, Günther, Westphal, Sabine (2006): Politisches Verhalten Jugendlicher in Europa. In: Aus Politik und Zeitgeschichte / APuZ, Nr.47/2006, 20. November 2006, S.7-17.

Orientierungshilfen für die Erstellung einer Präambel und Empfehlungen / Richtlinien zur „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ in allgemein bildenden Schulen. Erstellt von der „AG Rahmenplan“ des BLK-Programms „21“ – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. BLK-Programm „21“ – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Freie Universität Berlin – Koordinierungsstelle. Projektleitung Prof. Dr. Gerhard de Haan, 2003.

Pawlik, Angela (2003): Partizipation von Migrant(inn)en. Zur Teilnahme am allgemeinbildenden Programm der City-VHS Mitte. In: DIE IV/2003, S.44-45.

Pothmann, Jens (2008): Aktuelle Daten zu Stand und Entwicklung der Kinder- und Jugendarbeit. Eine empirische Analyse. In: Lindner, Werner (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit wirkt. Aktuelle und ausgewählte

Evaluationsergebnisse der Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008, S.21-36.

Puls-Janssen, Kalle; Spaight, Flan; Bober, Ireneuz (youth for the future) (Hrsg.) (2006): "How did international youth work affect your life?" A report on the effectiveness of international youth work, Report (engl.). Europahaus Aurich 2006.

Ratmann, Rainer (2006): Zu den Wirkungen außerschulischer politischer Bildung. In: Praxis Politische Bildung Materialien – Analysen – Diskussionen, Heft 4/2006, S.251-259.

Reich-Claassen, Jutta (2010): Warum Erwachsene (nicht) an Weiterbildungsveranstaltungen partizipieren. Einstellungen und prägende Bildungserfahrungen als Regulative des Weiterbildungsverhaltens. Eine qualitativ-explorative Untersuchung erwartungswidriger Teilnahme und Nichtteilnahme an Erwachsenenbildung. Münster u.a.: LIT, IX, Zugl.: München, Univ., Diss., Reihe: Münchner Studien zur Erwachsenenbildung, 2010.

Reich-Claassen, Jutta; Tippelt, Rudolf (2010): Chancen und Risiken des Zielgruppenmarketings in der Weiterbildung. Das Beispiel der Milieuforschung. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 10, Wien, 2010, S.03-2-03-12.

Reinders, Heinz (2009): Integrationsbereitschaft jugendlicher Migranten – Vexierbilder und empirische Befunde. In: Aus Politik und Zeitgeschichte / APuZ Nr.5/2009, 26. Januar 2009, S.19-23.

Reiter, Stefanie; Wolf, Richard (2006): Maßnahmen zur politischen Bildung für Migranten und Migrantinnen. Expertise für die Bundeszentrale für politische Bildung (bpb). November 2006.

Richter, Helmut; Coelen, Thomas; Mohr, Elisabeth; Peters, Lutz (2003): Handlungspausenforschung – Sozialforschung als Bildungsprozess. Aus der Not der Reflexivität eine Tugend machen. In: Otto, Hans-Uwe; Oelerich, Gertrud; Micheel, Heinz-Günter (Hg.): Empirische Forschung und Soziale Arbeit. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 2003, S.45-63.

Rode, Horst (2003): Implementation der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in Schulen. Bericht zur formativen Evaluation des BLK-Programms „21“, Teil I: Interviewstudie. Eingangserhebung. Forschungsgruppe Umweltbildung / Working Group Environmental

Education. Papers, Sonderdruck, veröffentlicht vom Verein zur Förderung der Ökologie im Bildungsbereich e.V. Berlin, November 2003.

Roth, Roland; Lynen von Berg, Heinz; Benack, Anke (2003): Programme und Maßnahmen gegen Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit – Fragen und Anmerkungen zu ihrer wissenschaftlichen Begleitung. In: Lynen von Berg, Heinz (Hrsg.): Maßnahmen und Programme gegen Rechtsextremismus wissenschaftlich begleitet. Opladen: Leske + Budrich Verlag, 2003, S.9-19.

Roth, Roland (unter Mitarbeit von Deimann, Andreas; Tekin, Ugur) (2005): „Das ist nicht nur für Deutsche, das ist auch für uns“ – Politische Bildung für Jugendliche aus bildungsfernen Milieus unter der besonderen Berücksichtigung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Expertise für die Bundeszentrale für politische Bildung 24. Oktober 2005. Unveröffentlichtes Manuskript.

Rudolf, Karsten (2002): Bericht politische Bildung 2002: was wollen die Bürger? Eine Marktanalyse zur außerschulischen politischen Bildung in Deutschland, Band 2. Bünden: Institut Junge Bürgergesellschaft, 2002.

Sander, Wolfgang; Haarmann, Julia; Noé, Matthias (2009): Sachanalyse (zur Bundestagswahl 2009), Krisensymptome „Jugend und Politik“. Download: <http://www.bpb.de/methodik/995C09,1,0,Sachanalyse.html>

Schäfer, Erich (2006): „Wer sich selbst versteht, versteht auch andere besser“. Eine Längsschnittstudie zu Wirkungen eines Projektes der politischen Jugendbildung zum Demokratie-Lernen. [Ein Projekt im Rahmen von XENOS, Leben und Arbeiten in Vielfalt]. Weimarer Beiträge zur politischen und kulturellen Jugendbildung, Band 3. Jena: Verlag IKS Garamond, 2006.

Scherr, Albert (2000): Lebensweltorientierte politische Jugendbildung. Ziele, Ansatzpunkte, Rahmenbedingungen. In: Kern, Uta-Maria; Waldmann, Klaus (Hrsg.): fit for politics. Projekte lebensweltorientierter politischer Jugendbildung. Dokumentation zum Forum „fit for politics“. Februar 2000, S.19-26.

Schiele, Siegfried (2005): Die politische Bildung ist besser als ihr Ruf. Anmerkungen zum Abschlussbericht „Evaluation politischer Bildung“. In: Außerschulische Bildung, Heft 1-2005, S.59-62.

Schlevogt, Vanessa (unter Mitarbeit von Beatrice Ploch) (2006): Evaluation der Bildungsurlaubsseminare des DGB-Bildungswerks Hessen e.V. Wirkungsanalyse zur Qualitätssicherung. Hrsg. v. DGB-Bildungswerk Hessen e. V. April 2006.

Schmid, Christine (2004): Politisches Interesse von Jugendlichen. Eine Längsschnittuntersuchung zum Einfluss von Eltern, Gleichaltrigen, Massenmedien und Schulunterricht. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag, 2004.

Schmidt, Bernhard; Tippelt, Rudolf (2006): Bildungsberatung für Migrantinnen und Migranten. In: REPORT (29) 2/2006, S.32-42.

Schneekloth, Ulrich (2010): Jugend und Politik: Aktuelle Entwicklungstrends und Perspektiven. In: Deutsche Shell (Hrsg.) (2010): Jugend 2010. 16. Shell Jugendstudie. Konzeption & Koordination: Prof. Dr. Mathias Albert, Prof. Dr. Klaus Hurrelmann, Dr. Gudrun Quenzel. TNS Infratest Sozialforschung. Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verlag, 2010, S.129-164.

Schiele, Siegfried (2008): Politische Bildung für alle – kein Traum, sondern eine Notwendigkeit. In: Außerschulische Bildung, 3-2008, S.280-287.

Schrader, Josef (2003): Politische Bildung zwischen Staat, Markt, Organisationen und sozialen Gemeinschaften. Diagnosen zur politischen Bildung, DIE REPORT 4/2003 Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 26. Jahrgang, S.99-107.

Schrader, Josef; Berzbach, Frank (2005): Empirische Lernforschung in der Erwachsenenbildung / Weiterbildung. DIE – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, August 2005. In: texte.online.

Download:

http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/schrader05_01.pdf

Schröder, Achim (2008): Zwischen Entgrenzung und Profil. Zum aktuellen Selbstverständnis politischer Jugendbildung. In: deutsche jugend (56) 2008, S.316-324.

Schröder, Achim; Balzer, Nadine; Schroedter, Thomas (2004): Politische Jugendbildung auf dem Prüfstand. Ergebnisse einer bundesweiten Evaluation. Weinheim: Juventa Verlag, 2004.

Spiegl, Julia (2010): Rezension: Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Bd. 1-3. Barz, Heiner; Baum, Dajana; von Hippel, Aiga; Tippelt, Rudolf; Reich, Jutta (Hrsg.). In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 10, Wien, 2010, S.16-1–16-5.

Sturzenhecker, Benedikt (2007): „Politikferne“ Jugendliche in der Kinder- und Jugendarbeit. In: Aus Politik und Zeitgeschichte / ApuZ Nr. 32-33/2007.

Download:

http://www.bpb.de/publikationen/8TA4T9,4,0,Politikferne_Jugendliche_in_der_Kinder_und_Jugendarbeit.html#art4

Thimmel, Andreas; Reiß, Kathrin (2006): Evaluationsbericht zum GEMINI-Verbundprojekt „Politik und Partizipation in der Ganztagschule“. FH Köln, Institut für Kindheit, Familie, Jugend und Erwachsene, Dezember 2006. Unveröffentlichtes Manuskript.

Thole, Werner (2000): Kinder- und Jugendarbeit: Eine Einführung. Weinheim: Juventa Verlag, 2000.

Thomas, Alexander; Chang, Celine; Abt, Heike (Hrsg.) (2006): Internationale Jugendbegegnungen als Lern- und Entwicklungschance – Erkenntnisse und Empfehlungen aus der Studie „Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendaustauschprogrammen auf die Persönlichkeitsentwicklung“. Studien zum Forscher-Praktiker-Dialog zur Internationalen Jugendbegegnung. Band 4. Mitherausgeber: Böttcher, Gerhard, Rummenhöller, Jochen; Thomas, Arno; Witte, Rolf. Thomas-Morus-Akademie Bensberg, 2006.

Tippelt, Rudolf (2010): Zielgruppenspezifische Bildungsarbeit. Einführungsvortrag im Rahmen des Zukunftsforums 2010 am 23. Juni in Linz.

Tippelt, Rudolf; Barz, Heiner (2003): Weiterbildungsverhalten sozialer Milieus. In: Lebenswelten – Arbeitswelten, Dokumentation der Konzentrierten Aktion Weiterbildung (KAW) in Berlin am 27. November 2003, S.9-16.

Tippelt, Rudolf; Reich, Jutta; Pany, Sylvar (2004): Teilnehmer- und milieuspezifische Aspekte der Weiterbildungsbeteiligung. In: Nüssli, Ekkehard; Schiersmann, Christiane; Siebert, Horst (Hrsg.) (2004): REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Wissenschaftliche Zeitschrift

mit Dokumentation der Jahrestagungen der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE, 03/2004, S.48-56.

Tippelt, Rudolf; Schmidt, Bernhard; Schnurr, Simone; Sinner, Simone; Theisen, Catharina (2009): Bildung Älterer. Chancen im demografischen Wandel. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2009.

Tippelt, Rudolf; Weiland, Meike; Panyr, Sylva; Barz, Heiner (2003): Weiterbildung, Lebensstil und soziale Lage in einer Metropole: Studie zu Weiterbildungsverhalten und -interessen der Münchner. Hrsg.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2003.

TNS Infratest (2008): Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland – Eckdaten zum BSW-AES 2007. Im Projektverbund mit Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Bonn, Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung (IES), Hannover, Helmut Kuwan, Sozialwissenschaftliche Forschung und Beratung, München. Autoren des Berichts: Bernhard von Rosenblatt und Frauke Bilger. TNS Infratest Sozialforschung. München, Januar 2008.

Uhl, Katrin; Ulrich, Susanne; Wenzel Florian M. (Hrsg.) (2004): Evaluation und politische Bildung – was kann man „messen“? In: Uhl, Katrin; Ulrich, Susanne; Wenzel, Florian M. (Hrsg.): Evaluation politischer Bildung. Ist Wirkung messbar? Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, 2004. 9-12.

Ulrich, Susanne; M. Wenzel, Florian (2003): Partizipative Evaluation. Ein Konzept für die politische Bildung. Unter Mitarbeit von: Gabriele Ketterle, Philipp Rühle, Constanze Schellhaas. Bielefeld: Verlag Bertelsmann Stiftung, 2003.

Verband Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen (VENRO) (Hrsg.) (2010): Qualität statt Beweis. VENRO Positionspapier 2/2010 zur Wirkungsbeobachtung.

Download:

http://www.venro.org/fileadmin/redaktion/dokumente/Dokumente_2010/Publikationen/November_2010/Positionspapier_Wirkungsbeobachtung_v09_WEB.pdf

Wächter, Franziska; Zinser, Claudia (2006): Evaluation Projekt P – Ergebnisse quantitativer und qualitativer Befragungen. Deutsches Jugendinstitut e. V., 2006. Jugend und Jugendhilfe. Projekt „Evaluation Projekt P“.

Widmaier, Benedikt (2008): Bezugswissenschaften und Wissenschaftsbezüge der (katholisch-sozial orientierten) Politischen Bildung. In: aksb-Dossier: Bezugswissenschaften und Wissenschaftsbezüge, 2008.

Download:

http://www.aksb.de/upload/dateien/Bezugswissenschaften_17_11_2008endg_klein.pdf

Wiesendahl, Elmar (2001): Keine Lust mehr auf Parteien. Zur Abwendung Jugendlicher von den Parteien. In: Aus Politik und Zeitgeschichte / ApuZ Nr. B10/2001, S.7-19.

Download: <http://www.bpb.de/files/SMCCMG.pdf>

Wippermann, Carsten; Schützer de Magalhaes, Isabel; Flaig, Berthold Bodo (Sinus Sociovision): SINUS-Studie: Die Milieus der Menschen mit Migrationsintergrund in Deutschland, 2007.

Zeuner, Christine (Hrsg.) (2010): Demokratie und Partizipation – Beiträge der Erwachsenenbildung I/2010. Lehrstuhl für Erwachsenenbildung, Universität Hamburg 2010.

Download: http://www.epb.uni-hamburg.de/files/u112/HHHefte_1-2010.pdf

Zinser, Claudia; Schübel, Thomas (2009): Von der Einstiegsmotivation zur Durchhaltungsmotivation. Evaluation des Modellprojekts „Demokratieführerschein“. Abschlussbericht. Unveröffentlichtes Manuskript. 2009.

Zitzmann, Christina (2009): „Wir sind Klasse!“ Zu den Ergebnissen eines Qualitätsmanagement- und Selbstevaluationsprojektes der außerschulischen politischen Jugendbildung. In: kursiv, Journal für politische Bildung. Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag, Heft 2/2009, S.74.

7. Leitfragen für die Recherche und Untersuchung der wissenschaftlichen Arbeiten

Welche Aussagen werden getroffen zu den `realen` Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Maßnahmen politischer Bildung?

- Zugangsmotive (Was bringt Teilnehmerinnen und Teilnehmer in Maßnahmen politischer Bildung? Was macht sie darauf aufmerksam?)
- Teilnahmemotive und -interessen (Was erwarten/wünschen Teilnehmerinnen und Teilnehmer von Maßnahmen politischer Bildung?)
- Interesse an bestimmten Lernformen (Welche Lernformen bevorzugen Teilnehmerinnen und Teilnehmer politischer Bildung?)
- Interesse an bestimmten Themen (Welche Themen bevorzugen Teilnehmerinnen und Teilnehmer politischer Bildung?)
- Gibt es ggf. weitere Interessen, die in Untersuchungen zum Ausdruck kommen?
- Gibt es Befunde zu „Hinderungsgründen“ für eine Teilnahme?

Welche Aussagen werden generell gemacht zu Effekten von Maßnahmen politischer Bildung?

- Welche spezifischen Effekte (`Wirkungen`) werden festgestellt?
- Anhand welcher Kriterien/Indikatoren werden sie beschrieben?
- Welche Aussagen werden gemacht zum Zusammenhang von Maßnahmemerkmalen (Formate, Themen, Methoden, Personal, Orte, Zielgruppen u.a.) und festgestellten Effekten?

Querschnittsfragen

- Welche Untersuchungsbedingungen gibt es, wie ist das Untersuchungsvorgehen? Wie sind die empirischen Untersuchungsergebnissen bzw. Untersuchungsverfahren einzuschätzen (Evidenz, Reichweiten, Desiderate)?
- Kann man Befunde kategorisieren, vergleichen?
- Werden erkenntnistheoretische, methodische oder andere Problematisierungen vorgenommen? Gibt es erkenntnistheoretische oder methodische Auffälligkeiten? Welche Schlüsselbefunde oder -kategorien (z.B. Kategorisierung von Teilnehmerinnen und Teilnehmer, Zielgruppen, Politikinteresse) sollte man problematisieren?
- Welche Vertiefung oder Erweiterung zu evidenten Befunden zu Faktoren oder Merkmalen (z. B. Politikinteresse, biografische

Interessen, Sozialfaktoren, Kommunikationsformen, etc.) und welches weitere Material (Sozialforschung, Bildungsforschung, Jugendforschung) wären sinnvoll?

Können Schlussfolgerungen/Empfehlungen gegeben werden für:

- die Gestaltung politischer Bildungsmaßnahmen (ggf. Qualitätsmerkmale),
- Evaluationsverfahren von Trägern politischer Bildung,
- Strategien zur Teilnehmerge Gewinnung und -bindung,
- Strategien gegenüber und mit Wissenschaft und Politik?

Teil II

Eine annotierte Liste der recherchierten Literatur zur empirischen Forschung für die politische Bildung bildet den Teil II des Berichts. Er wird aufgrund der Größe als eigenes Dokument beigelegt.

Auftraggeber

Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB)

Der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten ist ein Zusammenschluss von Einrichtungen politischer Jugend- und Erwachsenenbildung mit unterschiedlichen Profilen. Dazu gehören Jugendbildungsstätten, Heimvolkshochschulen, internationale Begegnungsstätten und Akademien der parteinahen Stiftungen. Sie widmen sich schwerpunktmäßig der politischen Bildung, Jugendbildung, Weiterbildung sowie der internationalen und interkulturellen Bildung. Der Arbeitskreis will die außerschulische Bildung, insbesondere die politische Bildung als Element der Allgemeinbildung, fördern. Der AdB ist konfessionell und parteipolitisch nicht gebunden. Er bietet ein Forum für fachlichen Erfahrungsaustausch, Fortbildung und gemeinsame bildungspolitische Interessenvertretung. Als wesentlicher Bestandteil der Infrastruktur der Jugendhilfe auf Bundesebene wird der Verband vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert.

www.adb.de

Bundesausschuss politische Bildung (bap)

Im Bundesausschuss Politische Bildung (bap) haben sich rund 30 bundesweit arbeitende Trägerverbände der außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung zusammengeschlossen. Gemeinsames Ziel der unterschiedlich orientierten Organisationen ist es, sich für die Entwicklung und Verbesserung der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung durch Erfahrungsaustausch und Kooperation zu engagieren, die Einsicht in die Bedeutung dieses Bildungsbereichs und die Notwendigkeit seiner öffentlichen Förderung zu verbreiten und durchzusetzen.

www.bap-politischebildung.de

Autorin

Dr. Helle Becker, Erziehungswissenschaftlerin, ist mit ihrem Büro „Expertise & Kommunikation für Bildung“ als Wissenschaftlerin, Projektmanagerin, in Forschung, Lehre und in der Fortbildung tätig. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind u.a. Bildungstheorie, politische und kulturelle Bildung, europäische und internationale Jugend- und Bildungsarbeit sowie Management und Qualitätsentwicklung von NPO.

www.helle-becker.de

Impressum

Herausgeber:

Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten

für den Bundesausschuss Politische Bildung

Verantwortlich: Ina Bielenberg, Geschäftsführerin

Mühlendamm 3

10178 Berlin

Tel. 030/40040100

www.adb.de

www.bap-politischebildung.de

Wissenschaftliche Projektleitung: Dr. Helle Becker, Expertise & Kommunikation für Bildung, Essen

Inhalt

Teil 1: Auswertungsbericht mit Empfehlungen

Teil 2: Annotierte Literaturliste

Informationen zum Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB)

Informationen zum Bundesausschuss Politische Bildung (bap)

Impressum

Berlin, April 2011

Die auf dieser CD befindlichen Inhalte und Werke unterliegen dem deutschen Urheberrecht. Sämtliche Beiträge Dritter sind als solche gekennzeichnet. Die Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und jede Art der Verwertung außerhalb der Grenzen des Urheberrechts bedürfen der schriftlichen Zustimmung des jeweiligen Autors bzw. Erstellers. Kopien sind nur für den privaten Bereich gestattet, nicht jedoch für kommerzielle Zwecke.