Zukunft inklusive

Praxisleitfaden für die politische Bildungsarbeit in der pluralen Gesellschaft

Die Evangelischen
Akademien
in Deutschland

Zukunft inklusive

Praxisleitfaden für die politische Bildungsarbeit in der pluralen Gesellschaft

Inhalt

Vorwort 7

1. Was bedeutet inklusive politische Bildung in der pluralen Gesellschaft? 8

2. Rückblick: Das Projekt „Zukunft inklusive?“ 16

3. Politische Bildung zwischen Ökonomisierung, Engführungen, blinden Flecken und kritisch-emanzipatorischem Anspruch 18

4. Blick auf Barrieren: Fremd- und Selbstausschlüsse 23

5. Zugänge schaffen: Erreichen von bisher nicht Erreichten 26

6. Bildungsräume inklusiv gestalten 38

7. Teilnehmende – unbekannte Wesen? Diagnostische Verfahren entwickeln und erproben 57

8. Brillen und Spiegel: Selbstreflexion und machtkritische Professionalisierung 68

9. Netzwerkpflege und -ausbau: eine Regelaufgabe 75

10. Diversitätsorientierte Organisationentwicklung 77

15 Thesen für die inklusive politische Bildung 80

Literaturverzeichnis 84

Die Evangelischen Akademien in Deutschland 88

Impressum 90

„Erwachsenenbildung ist kein Top-Down-Geschehen, sondern ein umfassender Prozess, der alle verändert“

Dr. Sabine Zubarik,
Studienleiterin Evangelische Akademie Thüringen

Vorwort

Die Demokratie braucht mündige Demokrat*innen und muss gelernt werden. Und dazu braucht es politische Bildung – nicht nur für Entscheidungsträger*innen, sondern für alle. Evangelische Akademien wurden nach dem Zweiten Weltkrieg und der Shoah aus der Überzeugung heraus gegründet, dass der Protestantismus nach seinem Versagen im Nationalsozialismus eine besondere Verantwortung für die Gestaltung eines demokratischen Deutschlands trägt. Politische Bildung in Evangelischen Akademien bedeutet, Partei zu ergreifen für die Menschenrechte und die plurale Demokratie.

Diskurse sind das wichtigste Gestaltungsmittel Evangelischer Akademien. Seit mehr als 75 Jahren bieten wir, die Evangelischen Akademien, Räume und Gelegenheiten, gesellschaftlich relevante Fragestellungen aus verschiedenen Perspektiven zu verhandeln. Grundlegend ist dabei die Annahme, dass Gesellschaft veränderbar und eine bessere Zukunft möglich ist. Wo aber verorten wir uns in der Dynamik einer sich verändernden Gesellschaft und wie müssen wir uns weiterentwickeln?

Die deutsche Gesellschaft ist hinsichtlich (sozialer) Herkunft, Lebensstil, Bildung, Geschlechtsidentität, Werteorientierung, Religion etc. schon sehr lange von Diversität geprägt. Diese Diversität ist in den vergangenen Jahren immer sichtbarer geworden und differenziert sich weiter aus. Entsprechend heterogen sind auch die potenziellen Teilnehmenden der politischen Bildung. Kontrastierend dazu sind Evangelische Akademien ziemlich homogen: *weiß*, bildungsbürgerlich und christlich. Wir werden auch als Teil der Dominanzkultur wahrgenommen. Damit drängen sich Fragen auf: Können wir unseren Anspruch, die Pluralität der Gesellschaft in unseren Diskursräumen abzubilden, wirklich schon einlösen? Wen erreichen wir und wen noch nicht? Wie kann es gelingen, unsere soziale Positionierung für eine diversitätsorientierte politische Bildung fruchtbar zu machen?

Der vorliegende Praxisleitfaden ist Teil des Versuchs, inklusive Ansätze in den Evangelischen Akademien stärker auszubauen. In unserem Modellprojekt „Zukunft inklusive?“ haben wir dazu selbstreflexive und sozialraumorientiert Konzepte erprobt. Ein Ausgangspunkt ist die Überlegung, dass sich Positionierungen in sozialen (Macht-)Verhältnissen in verschiedenen Sozialräumen auf unterschiedliche Weise konkretisieren. Für die Evangelischen Akademien in Deutschland (EAD) als bundesweiter Dachverband stellt sich damit die Frage, wie dieser Heterogenität Rechnung getragen werden kann, wenn zugleich gemeinsame Qualitätsansprüche weiterentwickelt werden sollen. Einige Anregungen dazu finden sich in diesem Leitfaden. Ich wünsche Ihnen eine ertragreiche Lektüre.

Ihr
Klaus Holz
Generalsekretär der Evangelischen Akademien in Deutschland (EAD)

01 Was bedeutet inklusive politische Bildung in der pluralen Gesellschaft?

Die Themen „Diversität“ und „Inklusion“ sind im politischen und gesellschaftlichen Mainstream der Bundesrepublik längst angekommen. Regenbogenfarben und antirassistischer Kniefall bei internationalen Fußballspielen, Debatten um Identitätspolitiken in den sozialen Medien und Diversity-Strategien in öffentlichen Verwaltungen sorgen für Gesprächsstoff. In der Debatte geht es um grundsätzliche demokratische Fragen: Wie wollen wir zusammenleben? Wie inklusiv und gerecht ist unsere Gesellschaft? Und wer gehört eigentlich dazu und darf an demokratischen Prozessen teilhaben? Wessen Stimme findet Gehör in der Öffentlichkeit? Auch die politische Bildung ist thematisch mittendrin – und bildet gleichzeitig die Diversität der Gesellschaft selbst nur sehr eingeschränkt ab.

Inklusion

Der hier verwendete Inklusionsbegriff bezieht sich nicht nur auf Menschen mit Behinderungen, sondern ist zu verstehen als „ein in allen gesellschaftlichen Teilbereichen vernetzt verlaufender Wandlungsprozess, der darauf abzielt, jedem Menschen in allen gesellschaftlichen Lebensbereichen auf Grundlage seiner individuellen Bedarfe Zugang, Teilhabe und Selbstbestimmung zu ermöglichen.“
(Besand/Jugel 2015a: 53).

Identitätspolitik

Der Begriff „Identitätspolitik“ geht zurück auf ein 1977 formuliertes politisches Statement des Combahee River Collective, eines Zusammenschlusses Schwarzer lesbischer Frauen in den USA. Als Reaktion auf Diskriminierung wird dabei eine selbstdefinierte kollektive Identität zum Ausgangspunkt politischer Aktivitäten.

Die Debatte wird mit hoher Emotionalität geführt, Naika Foroutan spricht von einer „großen Gereiztheit“. Zwei Pole haben sich herauskristallisiert, die sich zunehmend feindlich gegenüberstehen und um Deutungshoheit ringen. Auf der einen Seite sehen wir eine Diskursverschiebung nach rechts: Seit der sogenannten Sarrazin-Debatte 2010 wurden Ideologien der Ungleichwertigkeit in der Mitte der deutschen Gesellschaft zunehmend salonfähig. 2017 zog die zumindest in Teilen rechtsextreme AfD in den Bundestag ein – eine Zäsur in der deutschen Nachkriegsgeschichte. Flankiert werden diese Entwicklungen von offen menschenfeindlicher Gewalt, die von Beleidigungen über Bedrohungen bis zu terroristischen Morden reichen. Grund zur Besorgnis bieten dabei auch Teile der Sicherheitsbehörden, in denen vermehrt rechtsextreme Vorfälle und Einstellungsmuster ans Licht kommen.

Auf der anderen Seite formierten sich jene Kräfte, die beispielsweise in der „Willkommenskultur“ im Sommer 2015 oder dem Bündnis #UNTEILBAR ihren öffentlichen Ausdruck fanden. Die demokratische Zivilgesellschaft setzt sich, unterstützt von staatlichen Programmen, für die Prinzipien der Gleichwertigkeit aller Menschen und der inklusiven pluralen Gesellschaft ein. Dabei gelang es einigen marginalisierten Gruppen, mit ihren Forderungen in eine breite Öffentlichkeit vorzudringen: Die Hashtags #MeToo und #MeTwo gingen in den sozialen Medien viral. Der rassistische Mord an dem Schwarzen US-Amerikaner George Floyd durch einen *weißen* Polizeibeamten in Minneapolis brachte im Coronajahr 2020 weltweit Millionen Menschen auf die Straßen: Black Lives Matter. Diese Beispiele markieren Kämpfe um Sichtbarkeit, Anerkennung und Gerechtigkeit, die unter der Bezeichnung „Identitätspolitiken“ regelmäßig emotional diskutiert werden. Der Kampf um die plurale Demokratie ist in vollem Gange.

Und die politische Bildung?

Vor diesem Hintergrund wurde auch der Ruf nach der politischen Bildung lauter. Als „Feuerwehr“ sollte sie besser heute als morgen menschenfeindlichen Einstellungen entgegenwirken, eine demokratische Kultur befördern und marginalisierte Gruppen einbinden – und zwar in ländlichen Räumen und Städten ebenso wie in den sozialen Netzwerken. Die damit verbundenen überzogenen Erwartungen sind von der politischen Bildung vielfach realitätsgerecht zurechtgestutzt worden. Die Situation erfordert jedoch darüber hinaus einen selbstreflexiven Blick nach innen: eine (Neu-)Positionierung und Vergewisserung über Selbstverständnis und Auftrag der politischen Bildung. Wie groß die Verunsicherung dabei ist, zeigte nicht nur die 2018 von der AfD geschürte Debatte um die vermeintliche „Neutralität“ politischer Bildung. Auch die immer wieder aufflammende Aufregung über Sprachregelungen und eine angebliche Cancel-Culture schlägt sich in der politischen Bildung nieder. Die Bandbreite der Reaktionen ist groß: Die Befürchtung, „etwas falsch zu machen“, verhindert zuweilen die Auseinandersetzung mit diskriminierungs- und machtkritischen Themen. Der Wunsch, auf der „richtigen Seite“ zu stehen, führt mitunter zu scharfen Vorwürfen auch gegen sich bloß unbedarft Äußernde. Verständnis von und Wissen über Machtasymmetrien werden so mitunter eher verhindert als befördert. Machtasymmetrien durchziehen aber auch die Struktur der politischen Bildung selbst.

Akteur*innen der politischen Bildung sind komplexen Rahmenbedingungen unterworfen. So beeinflussen etwa die Charakteristika einer Bildungsstätte die Umsetzung von Angeboten. Diese spiegeln sich unter anderem in der (Organisations-)Kultur, den Hierarchien sowie in der Qualität und Quantität der personellen und finanziellen Ressourcen. Insbesondere die Ressourcenfrage wird in der politischen Bildungsarbeit immer wieder intensiv diskutiert. Politische Bildung ist in der Regel abhängig von Fördermitteln und den damit verbundenen Richtlinien und Auflagen. Der große administrative Aufwand, der mit der Beantragung und Bewirtschaftung von Fördergeldern einhergeht, bindet Ressourcen. Diese Rahmung hat unterschiedliche Konsequenzen für kleinere und größere Träger. Meist verfügen nur letztere über adäquate Personalstrukturen und sind damit eher in der Lage, die Akquise und Administration von Fördergeldern zu bewerkstelligen. Die Förderstrukturen folgen dabei weitgehend den gesellschaftlichen Machtverhältnissen: Dominante Gruppen verfügen über ressourcenstarke Träger und administratives Know-how, Organisationen marginalisierter Gruppen sind meistens unterfinanziert. Auch die sogenannte Projektitis und der damit verbundene Kreislauf immer neuer Projekte mit wechselndem Personal konterkariert eine nachhaltige diversitäts- und wirkungsorientierte politische Bildungsarbeit.

Ein weiterer Aspekt scheint beachtenswert: Für Projekte in den Bereichen „Extremismusprävention“ und „Demokratieförderung“ stehen hohe Fördersummen bereit – und teilweise findet auch dort politische Erwachsenenbildung statt. Austauschprozesse mit Akteuren der klassischen politischen Bildung kommen dabei aber nur punktuell vor, und die langjährig entwickelten professionellen Standards sind oft nicht bekannt. Die Folgen: Doppelstrukturen, Qualitätsprobleme und – trotz aller Rhetorik von einer „lebendigen Zivilgesellschaft“ – die Tendenz zu einer über Fördervorgaben durchgesetzten staatlichen Steuerung der freien Trägerlandschaft. Nicht immun, aber dennoch ein wenig dagegen geschützt sind die regelhaft finanzierten Träger der politischen Bildung, die weiterhin über ein gewisses Maß an Autonomie verfügen. Gleichzeitig konnten sie aber über die Jahre hinweg nur geringfügige Mittelaufwüchse verzeichnen. So machen sich zwei Probleme bemerkbar: Zum einen stehen hohe Fördersummen für Projekte einem geringen Aufwuchs der Regelfinanzierung gegenüber. Und zum zweiten: Obwohl erste Tendenzen einer Pluralisierung zu erkennen sind, werden die Regelförderstrukturen von etablierten, langjährig bestehenden Akteuren dominiert. Bei gleichbleibenden Fördersummen in der Regelförderung kommt die Öffnung für neue Träger nur langsam voran.

Etablierte Träger setzen sich symbolisch durchaus für Pluralität und Vielfalt ein, auch in den Förderstrukturen. Die eigenen Organisationsstrukturen und -kulturen, das pädagogische Personal und die Teilnehmenden ihrer Angebote spiegeln dies aber noch nicht ausreichend wider. Angesichts von Rechtsruck und sozialer Polarisierung versuchen sich die Zentralen für politische Bildung an einer Positions- und Aufgabenbestimmung politischer Bildung. Sie fordern eine klare öffentliche Positionierung für Demokratie und Menschrechte und gegen autoritäre und diskriminierende Tendenzen. Als wichtigen Anspruch notieren sie: „Politische Bil-

dung muss für sich selbst eine rassismus- und diskriminierungskritische, inklusive Perspektive entwickeln." (Zentralen für politische Bildung 2020: 6). Bereits 2015 hatte die Bundeszentrale für politische Bildung den Sammelband *Didaktik der inklusiven politischen Bildung* herausgegeben und dann 2019 das Programm „Stärkung und Diversifizierung" aufgelegt. Ziel des Programms ist es, neue Träger in ihre Förderprogramme aufzunehmen sowie die diversitätsorientierte Öffnung der etablierten Akteure zu unterstützen. Auch die Evangelischen Akademien in Deutschland beteiligen sich mit dem Projekt „Zukunft inklusive?".

Spurensuche: Anknüpfungspunkte für Evangelische Akademien

Für die Evangelischen Akademien steht die Entwicklung einer inklusiven Perspektive auf politische Bildung also ebenfalls auf der Agenda. *Konzeptionell* stehen sie dabei keineswegs am Anfang. Vielmehr finden sich gleich mehrere relevante Anknüpfungspunkte.

Nach dem Versagen der christlichen Kirchen im Nationalsozialismus mit dem Auftrag gegründet, Verantwortung bei der Demokratisierung der deutschen Gesellschaft zu übernehmen, verfolgen Evangelische Akademien schon immer den Anspruch, verschiedene gesellschaftliche Meinungen und Gruppen in einen Diskurs zu bringen. In ihrem Positionspapier *Diskurskultur* aus dem Jahr 2012 stellen sie zunächst fest, dass Formate und Zielgruppen Evangelischer Akademien sich zunehmend pluralisieren. Dann wird normativ eine „generelle Orientierung an einer bestimmten Diskurskultur formuliert: Glaube an die Macht des Wortes, inklusiver Ansatz, Orientierung an einvernehmlichen Lösungen, Vermittlung von Wahrheitsfragen, Ethik und subjektiver Wahrhaftigkeit." (Evangelische Akademien in Deutschland 2012: 17 ff.). Dabei spielt das folgende Bildungsverständnis eine fundamentale Rolle:

> ***„Bildung bedeutet dem Protestantismus mehr als Wissenstransport, denn sie zielt auf die Fähigkeit zur eigenständigen Selbst- und Weltgestaltung. Bildung, protestantisch verstanden, leitet das Individuum an, sich in einer Fülle unterschiedlicher Überzeugungen und einer sich wandelnden Welt zu orientieren und zu handeln. Es geht dabei insbesondere um Gewissensbildung, die auch Herzensbildung ist, da sie den Intellekt ebenso wie die Empathie schult."***
>
> Evangelische Akademien in Deutschland 2012: 5.

Nicht nur Papiere, sondern auch die Bildungspraxis der Evangelischen Akademien spiegelt dieses Verständnis. Leitplanken sind neben dem Positionspapier auch die allgemeinen Grundlagen der Profession der politischen Bildung: Selbstbestimmung, Urteilsfähigkeit und Befähigung zur politischen Teilhabe als Ziele, der Beutelsbacher Konsens als zentrale didaktische Referenz. Die Teilnahme an Veranstaltungen der Evangelischen Akademien ist immer freiwillig und prinzipiell offen für alle.

Dem bundesdeutschen Fachdiskurs der politischen Bildung ist der Inklusionsgedanke seit jeher eingeschrieben. Politische Bildung war nie als Elitenveranstaltung gedacht, sondern richtete sich schon in den 1950er Jahren an die ganze Breite der Gesellschaft. Dies zeigt sich dann auch in ihren leitenden Prinzipien: Teilnehmendenorientierung, Subjektorientierung, Lebensweltorientierung und der Beutelsbacher Konsens enthalten entwickelte didaktische Konzepte, die eine inklusive Gestaltung von Bildungsprozessen unmittelbar nahelegen (vgl. Besand/Jugel 2015b). Hinzu kommen zahlreiche praktische Erfahrungen im Rahmen von gezielten Förderprogrammen zur Ansprache bislang wenig erreichter Gruppen und Milieus. Nicht zu vergessen: Benachbarte Praxisfelder der politischen Bildung wie die Soziale Arbeit, die Antidiskriminierungsarbeit oder die berufliche Weiterbildung verfügen über weitreichende und praxiserprobte Expertise mit gesellschaftlicher Diversität, von der sich so manches übersetzen lässt.

Konkretisierende Innovationen kamen und kommen aus dem internationalen Menschenrechtsdiskurs, dessen Konsequenzen in der außerschulischen politischen Bildung immer noch zu wenig reflektiert sind. Thomas Gill weist besonders auf die in dieser Hinsicht bedeutsame UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) aus dem Jahr 2006 hin, die wichtige Forderungen der Behindertenrechtsbewegung nach Inklusion aufgenommen hat (vgl. Gill 2021). Die mit der UN-BRK ausgelösten Akzentverschiebungen auf „soziale Inklusion, die ausdrücklich vom Postulat individueller Autonomie her gedacht und von dorther von vornherein als eine freiheitliche Inklusion definiert wird“ (Bielefeldt 2009: 16), haben Auswirkungen auf den Diskurs der Menschrechte insgesamt. Exklusive Mechanismen in allen gesellschaftlichen Teilbereichen wurden damit normativ und vor allem juristisch stärker unter Begründungsdruck gesetzt. Besonders wahrnehmbar verlief die Debatte im Schulbereich, aber auch in anderen Kontexten setzte sich der Inklusionsbegriff zunehmend durch.

Der Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland veröffentlichte 2014 das Papier *Es ist normal, verschieden zu sein. Inklusion leben in Kirche und Gesellschaft*. Es geht von der UN-BRK und seinen unmittelbaren Implikationen aus, erkennt aber sehr klar den damit verbundenen Paradigmenwechsel. Inklusion richtet ihren Fokus nicht nur auf Menschen mit Behinderungen, sondern zielt zu Ende gedacht auf eine inklusive Gesellschaft im Ganzen:

> ***Inklusion ist zum Leitbild eines umfassenden gesellschaftlichen Wandels geworden. Separierungen sollen überwunden, Teilhabe für alle gleichberechtigt ermöglicht, Vielfalt wertgeschätzt werden. Niemanden als ‚anderen' oder ‚Fremden' auszugrenzen, etwa weil er oder sie einen anderen ethnischen oder kulturellen Hintergrund hat, zu einer religiösen oder zu einer sexuellen Minderheit gehört oder eben mit einer Behinderung lebt – das ist das zentrale Lebensprinzip einer vielfältigen Gemeinschaft."***
>
> Evangelische Kirche in Deutschland 2014: 18.

Resümierend kann man festhalten: Die Voraussetzungen für Evangelische Akademien, innovative Antworten auf die Herausforderungen einer sich dynamisch verändernden pluralen Gesellschaft zu finden, sind vielversprechend. Inklusive politische Bildung ist in ihrem Bildungs- und Diskursbegriff angelegt; und auch die Fähigkeiten und Ressourcen stimmen: Kompetente und engagierte politische Bildner*innen arbeiten in gepflegten Bildungshäusern, ein Know-how über den Umgang mit Fördermitteln ist vorhanden, ebenso belastbare Netzwerke, insbesondere im interkonfessionellen und -religiösen Bereich.

Also alles super? Doch nicht ganz. Wie die politische Bildung insgesamt erreichen Evangelische Akademien trotz prinzipieller Offenheit in alle (demokratischen) Richtungen nicht alle gesellschaftlichen Gruppen. Auch wenn es sicher gelungene Beispiele gibt und einige Akademien ihre Arbeit bewusst inklusiver ausrichten: Die Teilnehmenden sind weiterhin überwiegend *weiß*, akademisch gebildet und vertraut mit protestantischen Milieus. Darin spiegeln sie auch ein Stück weit die Sozialstruktur der politischen Bildner*innen. Diese planen das Bildungsprogramm, setzen Themen, entwickeln Formate, schaffen Lernarrangements – zwangsläufig aus ihrer Perspektive. Sie pflegen dabei eine spezifische Kommunikationskultur (Diskurskultur!), sprechen und schreiben nicht selten „Akademiker*innen-Slang". Auch die Tagungshäuser fügen sich nahtlos in dieses Ensemble ein, sie repräsentieren von außen und in den Räumlichkeiten einen bestimmten ästhetischen Stil.

Warum inklusive politische Bildung?

Aber zunächst einen Schritt zurück: Warum sollte politische Bildung inklusiver werden als bisher? Eine Antwort lautet: Um ihren eigenen normativen Ansprüchen gerecht zu werden. Eigentlich sollte in einer Demokratie nicht inklusive, sondern exklusive Bildung begründungsbedürftig sein. Beim Thema „Inklusion" geht es nicht um bunte Vielfalt als Selbstzweck. Die Gesellschaft ist bereits bunt und vielfältig – das spiegelt sich bloß in vielen Institutionen (noch) nicht ausreichend wider. Exklusionsmechanismen verhindern oftmals systematisch Zugang und Teilhabe bestimmter Teile der Bevölkerung. Oftmals geschieht dies unbewusst – das Ergebnis ist aber das gleiche. Es geht also um Gerechtigkeit, gleiche Teilhabechancen, Repräsentation im Diskurs, Demokratisierung und die Verwirklichung von Menschenrechten.

Das nächste Argument betrifft gesellschaftspolitische Wirkungen von inklusiver Arbeit. Besand/Jugel verstehen inklusive politische Bildung auch als Triebkraft einer möglichen gesamtgesellschaftlichen Transformation (vgl. Besand/Jugel 2015a: 56). In dieser Vorstellung kann Inklusion in einem gesellschaftlichen Teilbereich andere Teilbereiche „anstecken". Als innovativer Faktor für eine gerechte, inklusive Gesellschaft in ihrem Umfeld wirksamer zu werden, könnte eine lohnenswerte Aufgabe für Evangelische Akademien und andere Träger der politischen Bildung sein. Wenn es den Evangelischen Akademien etwas gilt, in Zeiten der Polarisierung Position zu beziehen – gegen Diskriminierungen und für Demokratie und Menschenrechte – gehört dazu dann auch die diversitätsorientierte Öffnung der eigenen Einrichtungen. Erst die Bereitschaft zur Veränderung, zum Verzicht auf Privilegien, kann sie dabei zum glaubwürdigen Akteur machen.

Inklusivität ist aber auch unter kühlen Kosten-Nutzen-Aspekten eine Investition in die Zukunftsfähigkeit jeder Einrichtung der politischen Bildung. Die Ausdifferenzierung der Lebensstile schreitet voran. In einer „Gesellschaft der Singularitäten" (Andreas Reckwitz) muss sich breit aufstellen, wer gesellschaftliche Relevanz glaubwürdig für sich reklamieren möchte. Relevanz und Sichtbarkeit können nicht nur über gute Kontakte zu gesellschaftlichen Eliten erreicht werden. Die breite Verankerung in der Gesellschaft mit Zugang zu diversen Gruppen machen Akteure als Partner für Medien, Politik und Förderinstitutionen interessant. Und auch rein finanziell lohnt es sich. Ein Zahlen-Beispiel zur Illustration: Bundesweit haben 26 Prozent aller Menschen einen Migrationshintergrund (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2020), bei den Unter-18-Jährigen sind es in vielen Großstädten mehr als 50 Prozent. Wer diesen Teil der Bevölkerung gedanklich und physisch außen vorlässt, handelt betriebswirtschaftlich mindestens fahrlässig. Das Gleiche gilt natürlich auch für andere Gruppen der Gesellschaft.

Zu diesem Leitfaden

Im Folgenden soll aber eine andere Perspektive auf Inklusion in der politischen Bildung im Mittelpunkt stehen: die Qualitätsperspektive. Die These lautet: Gute politische Bildung muss die Diversität der Gesellschaft umfassend berücksichtigen und potenziell attraktiv für alle Menschen sein. Unrealistisch? Nicht, wenn man Inklusion als Prozess denkt, als kontinuierlich laufenden Qualitätsentwicklungsprozess. Die Frage lautet dann nicht: „Will ich ein besserer Mensch werden?" oder: „Will ich mehr Geld verdienen?", sondern: „Will ich einen guten Job machen und gesellschaftlich wirksam werden?" (vgl. auch Foitzik/Holland-Cunz/Riecke 2019: 259). Der vorliegende Leitfaden schlägt konzeptionelle Ansatzpunkte und praxisnahe Hinweise für eine diversitätsorientierte Weiterentwicklung politischer Erwachsenenbildung vor. Damit will er Hürden abbauen, die politische Bildner*innen davon abhalten, ihre Arbeit stärker nach Diversitätskriterien zu gestalten. Inklusive politische Bildung sollte möglichst leicht umsetzbar sein! Geschrieben ist der Leitfaden für politische Bildner*innen in Evangelischen Akademien, auf deren Bedarfe er vor allem zugeschnitten ist. Wir glauben aber, dass er auch in anderen Kontexten der politischen Bildung nützlich sein kann.

Der Leitfaden bündelt Ergebnisse des bundesweiten Modellprojekts „Zukunft inklusive? – Herausforderungen der politischen Bildungsarbeit in Evangelischen Akademien".
Die Auswertung der Diskussionen unter den Projektteilnehmenden lieferte die konzeptio-

nelle Basis und Struktur. Die zentralen Themen und Ergebnisse wurden aufbereitet und in einem ersten Diskussionspapier mit dem Titel *Was bedeutet inklusive politische Bildung in der pluralen Gesellschaft?* veröffentlicht. Es bildet die konzeptionelle Grundlage des Leitfadens. Seine Thesen wurden im Projekt weiterdiskutiert und mit professionsübergreifenden Erkenntnissen verschiedener Fachdiskurse angereichert. Dabei flossen nicht nur Publikationen aus Wissenschaft und Fachpraxis ein, sondern auch Veranstaltungsberichte und vor allem viel mündlich kommuniziertes Praxiswissen aus zahlreichen Vorträgen, Videokonferenzen, Teamsitzungen und Gesprächen. So enthalten die einzelnen Kapitel neben konzeptionellen Überlegungen auch viele Praxisbeispiele, Methodenvorschläge und Materialtipps, die auf diesen verschiedenen Quellen basieren. Ein weiteres Element sind die Erkenntnisse aus den vier durchgeführten Sozialraumanalysen der Evangelischen Akademien Hofgeismar, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Tutzing. Sie sind in Kapitel 7 zusammenfassend dargestellt. Gedankt sei allen, die zum Gelingen des Leitfadens beigetragen haben.
Die verschiedenen Kapitel ergänzen sich, bauen aber nicht linear aufeinander auf – der Leitfaden muss also nicht „von vorne nach hinten" gelesen werden. Die zentralen Thesen und Anregungen für die Weiterentwicklung der politischen Bildungsarbeit werden in einem abschließenden Kapitel zusammengefasst.

Wir bemühen uns um eine diskriminierungsfreie Sprache, die möglichst alle Leser*innen einbezieht. Dazu verwenden wir etwa den Genderstern als Platzhalter für die Vielfalt der Geschlechtsidentitäten – sicher nur eine von mehreren Möglichkeiten, Sprache geschlechtergerecht zu gestalten. Auch nutzen wir Selbstbezeichnungen wie „Schwarze Menschen" oder „People of Color". Dabei geht es nicht um Hautfarben, sondern um politische Kategorien in einer mehrheitlich *weiß* dominierten Gesellschaft. Um dieses Verhältnis sichtbar zu machen, schreiben wir Schwarz mit großem Anfangsbuchstaben und *weiß* kursiv.

Fest steht: Im Themenkomplex um Inklusion und Diversität kann es keine „ewigen Wahrheiten" geben – dafür aber viele unterschiedliche Perspektiven und Widersprüche. Der Leitfaden bietet daher auch kein „Rezeptwissen", sondern möchte alle Interessierten zur Diskussion über die Weiterentwicklung der politischen Bildung einladen. Check- und Fragenlisten sind weniger zum Abarbeiten und Abhaken gedacht, sondern sollen eher Reflexionsprozesse anregen und unterstützen. Der Leitfaden soll nicht belehren, sondern dazu anregen, die eigene Arbeit stärker an Diversitätskriterien auszurichten. Denn in der pluralen Gesellschaft muss eine gute politische Bildung auch eine inklusive politische Bildung sein.

02 Rückblick: Das Projekt „Zukunft inklusive?“

Die Evangelischen Akademien in Deutschland (EAD) unternahmen mit dem bundesweiten Modellprojekt „Zukunft inklusive?“ den Versuch, einen Beitrag zu einer inklusiveren Gestaltung der politischen Bildungsarbeit in Evangelischen Akademien zu leisten. Ziel des Projekts war es, mit einem reflexiven, partizipativen Ansatz Anregungen in die Akademien zu tragen, wie diese ihre Regelarbeit nachhaltig an Diversität als Qualitätskriterium orientieren können. Von Anfang 2020 bis Ende 2022 erhielt die EAD dafür Fördermittel von Bundeszentrale für politische Bildung im Rahmen des Programms „Stärkung und Diversifizierung“.

Workshops und Austauschrunden

In drei ganztägigen Workshops im ersten Projektjahr und in mehreren kleineren kollegialen Austauschrunden reflektierten politische Bildner*innen Evangelischer Akademien ihre Arbeit mit Blick auf die Entwicklung einer inklusiven politischen Bildung. Es ging zunächst darum, die eigene Bildungsarbeit zu verorten und vorhandene Ressourcen mit der Methode der „wertschätzenden Erkundung“ zu ermitteln. Daran anschließend entwickeln die Teilnehmenden Zukunftsvisionen politischer Bildung und benennen Bedarfe zu ihrer Umsetzung. Die Veranstaltungen boten zudem einen Rahmen für die Vernetzung unter Studienleiter*innen und schaffen akademieübergreifende Möglichkeiten, im kollegialen Austausch voneinander zu lernen.

Qualifizierungsangebote und Vernetzungstagungen

Ausgehend von den Bedarfen der politischen Bildner*innen wurden drei Fortbildungen und zwei Vernetzungstagungen konzipiert und umgesetzt. Die Themen:

- Digitale Inklusion: Zugänge schaffen in Zeiten der Krise
- Teilhabe für alle. Politische Erwachsenenbildung inklusiv denken und gestalten
- Diskurskultur = Dominanzkultur? Diversitätssensible Bildungskonzepte entwickeln und umsetzen
- Dörfer der Vielfalt. Diversitätsorientierte Bildungsarbeit in ländlichen Räumen
- Zwischen den Generationen: Politik, Kultur und Ehrenamt

Ziel war die selbstreflexive Weiterentwicklung der eigenen Professionalität im kollegialen Austausch untereinander und mit externen Expert*innen. Die Teilnehmenden bearbeiteten unter anderen die Frage, inwiefern sich die eigentlich inklusiv angelegte Diskurskultur der Evangelischen Akademien in der Praxis womöglich als Teil der Dominanzkultur erweist: Wer spricht über wen? Wo liegen unsere blinden Flecken? Wen erreichen wir, wen nicht? Welche Zugangsbarrieren erschweren die Teilhabe an unseren Angeboten? Welche Themen „vergessen" wir systematisch? Und vor allem: Was können wir heute tun, um unsere Stärken und Ressourcen in die Gestaltung einer inklusiveren politischen Bildung einzubringen? Diese Fragen sollen helfen, zukünftig inklusivere Bildungsprojekte zu konzipieren und zu erproben.

Sozialraumanalysen

Vier Evangelische Akademien setzten an ihren Standorten Sozialraumanalysen um mit dem Ziel, sich einen Überblick über bestehende und mögliche Zielgruppen und Kooperationspartner*innen in ihrem Umfeld zu verschaffen. Wo haben wir bereits Zugänge, welche Themen sind für welche Zielgruppen interessant? Welche haben wir im Blick, welche übergehen wir?

Der Begriff „Sozialraumanalyse" wurde bewusst weit gefasst und nicht auf klassische Definitionen aus der Sozialen Arbeit beschränkt. Den Akademien stand es frei, ihr Analysedesign nach ihren Bedarfen zu entwickeln und den für sie relevanten Sozialraum selbst zu definieren. So sind vier völlig unterschiedliche – bislang unveröffentlichte – Sozialraumanalysen entstanden, die neue Handlungsmöglichkeiten für eine inklusivere Gestaltung politischer Bildungsarbeit eröffnen.

03 Politische Bildung zwischen Ökonomisierung, Engführungen, blinden Flecken und kritisch-emanzipatorischem Anspruch

Die Grundlagen politischer Erwachsenenbildung in Deutschland sind im Prinzip unstrittig: Politische Bildung ist niemals „neutral", sondern mit den Prinzipien der Aufklärung, mit Demokratie und Menschenrechten – und für Evangelische Akademien mit dem Protestantismus – untrennbar verbunden.

Dazu gehört die Orientierung an individueller politischer Mündigkeit, Urteils- und Handlungsfähigkeit. Der Beutelsbacher Konsens liefert mit seinen drei Prinzipien didaktische Grundlagen, die nicht nur für Schulen und Schüler*innen, sondern auch in der politischen Erwachsenenbildung weitgehend akzeptiert sind:

1. *„Überwältigungsverbot.* Es ist nicht erlaubt, den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der ‚Gewinnung eines selbständigen Urteils' zu hindern. ...
2. Was in Wissenschaft und Politik *kontrovers* ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen. ...
3. Der Schüler muss in die Lage versetzt werden, eine *politische Situation* und seine *eigene Interessenlage zu analysieren* sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner Interessen *zu beeinflussen*. ..." (Wehling 1977, zit. nach Hufer 2016)

Dieses Grundverständnis von professioneller politischer Bildungsarbeit harmoniert sehr gut mit inklusiven Ansätzen. Es steckt jedoch eher einen Rahmen ab und lässt verschiedene Zugänge und Ausgestaltungen zu – und die sind mit Blick auf Inklusivität letztlich entscheidend.

> *„Bildungsarbeit sollte Türen öffnen"*
>
> **Dr. Martin Waßink,**
> Studienleiter Evangelische Akademie Tutzing

Effizienzdruck: Ökonomisierung und Kommerzialisierung

Wirtschaftliches Denken macht auch vor der politischen Bildung nicht halt. Politische Bildung ist auch ein Markt mit konkurrierenden Anbieter*innen. Tagungshäuser müssen gefüllt, Kosten gedeckt und Stellen gesichert werden. Die Ökonomisierung des Feldes zeigt sich auch am verstärkten Einzug ökonomischer Begrifflichkeiten in den Bildungsbereich. So werden Benchmarkings durchgeführt, Kennzahlen definiert, Output und Outcome gemessen und beruflich verwertbare Zertifikate eingeführt, mitunter werden aus Teilnehmenden Kund*innen. Das fördert eher die Vergabe und Verwaltung von Fördermitteln als Bildungsziele. Jedenfalls besteht die Gefahr, dass inklusive Ansätze trotz anderslautender Absichten in den Hintergrund geraten. Der Leitgedanke der Erwachsenbildung vom „Lebenslangen Lernen“ kann auch neoliberal gedeutet werden: Nur wer als Individuum kontinuierlich in Bildung investiert, kann am Markt und in der Demokratie bestehen. Der oder die Einzelne ist in diesem Verständnis für die eigene Bildung selbst verantwortlich. Inklusive Bildungsarbeit hingegen ist für Bildungsanbieter*innen oftmals aufwändig, sie beansprucht zumindest kurzfristig mehr Zeit und Geld: Aufsuchende, beziehungsorientierte Bildungsarbeit mit bislang nicht erreichten Teilnehmenden erfordert langfristige Konzepte mit hohem Personaleinsatz. Menschen mit geringem Einkommen können nur mit geringen Teilnahmegebühren und Fahrtkostenerstattungen an Präsenzveranstaltungen teilhaben. Das heißt nicht, dass sich Diversitätsorientierung nicht auch ökonomisch lohnen kann. Wer kurzfristigen ökonomischen Erfolg jedoch zum zentralen Kriterium macht, gewährt inklusiven Veränderungsprozessen möglicherweise nicht den notwendigen Spielraum und reduziert Bildung auf ihre ökonomische Funktion.

Engführungen: Demokratieförderung und Extremismusprävention

Politische Bildung ist oftmals angefragt, präventiv gegen politischen Extremismus zu wirken. Folgt politische Bildung diesem Leitmotiv, geraten wichtige Ziele politischer Bildung in den Hintergrund: Die Befähigung zur Teilhabe und Mitgestaltung demokratischer Prozesse, Empowerment und die Entwicklung politischer Urteilskraft werden damit abgelöst von einer „Verhinderungslogik“, die Gefahren für die bestehende demokratische Ordnung sowie individuelle Defizite als Ausgangspunkte ihrer konzeptionellen Überlegungen nimmt. Auch Konzepte der „Demokratieförderung“ können Diskursräume und politische Bildungsgegenstände einengen. Die Auseinandersetzung mit dem Politischen sollte sich auch in non-formalen Bildungsräumen nicht darauf beschränken, demokratische Haltungen, Kompetenzen und Formen zu stärken – auch wenn das zentral wichtig ist. Politische Bildung in Deutschland ist zwar untrennbar mit demokratischen Prinzipien verbunden, weist aber über die funktionalistische Bestimmung zur Förderung von Demokratie hinaus. So kann und sollte etwa auch Gesellschaftskritik und die Kritik an realen demokratischen Verhältnissen Bestandteil politischer Bildung sein. Politische Bildung steht somit stärker als andere Konzepte für die Veränderbarkeit gesellschaftlicher Verhältnisse und eine demokratisch gestaltbare Zukunft.

?

Reflexionsfrage:

Was verstehe ich eigentlich unter Bildung?

Blinde Flecken: Bürgerlich-liberale Bildungsverständnisse

Bürgerliche Bildungsideale und die damit verbundenen Werte der Aufklärung sind nicht nur für die Arbeit der Evangelischen Akademien von fundamentaler Bedeutung (vgl. Evangelische Akademien in Deutschland 2012). Die Vorstellung, nach der Bildung die menschlichen Fähigkeiten zur Entfaltung bringt, die Moral und die Persönlichkeit entwickelt und selbstbestimmtes Handeln fördert, ist zumindest in allen westlichen Gesellschaften verbreitet und leitet viele politische Bildner*innen in Deutschland. Für eine inklusive Perspektive auf politische Bildung ist es aber entscheidend, auch die soziale Bedingtheit dieser Bildungsvorstellungen zu reflektieren. So kann Mündigkeit nicht nur als Bildungsziel, sondern auch als Voraussetzung von Bildung gedacht werden. Und wer entscheidet eigentlich im Bereich der Erwachsenenbildung darüber, wer als mündig zu betrachten ist? Die Rede von „Bildungsfernen", beurteilt nach den Kriterien formaler Bildungsabschlüsse und bürgerlicher Bildungsideale, trägt zumindest im Feld des Politischen nicht sehr weit. Sie bedeutet nur die Ferne von einer bestimmten Bildung und von Bildungsinstitutionen. Auch wenn Demokratie gelernt werden muss (vgl. Negt 2010) – die Zugänge können vielfältig sein und sind nicht immer mit den dominierenden Vorstellungen zu erfassen. Damit sind nicht nur verschiedene Lerngewohnheiten und -vorlieben gemeint, wie das bildhafte, das handlungsorientierte oder das kognitive Lernen. Es geht um Veränderungen des Verhältnisses von Selbst und Welt in seiner Komplexität, die auf sehr unterschiedliche Weise ablaufen und gestaltet werden können.

Machtkritische Perspektiven

Eine macht- und herrschaftskritische Perspektive beinhaltet in dieser Hinsicht besondere Potenziale für die politische Bildung. Die *Frankfurter Erklärung für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung* (vgl. Eis et al. 2015) kann als entsprechende Ergänzung des Beutelsbacher Konsenses gelesen werden. Weitere mögliche Anknüpfungspunkte bietet die postkoloniale Theoretikerin Gayatri Spivak. Sie geht davon aus, dass die Komplexität des Denkens nicht von formaler Bildung abhängig ist. Sie schlägt zwei pädagogische Ideen vor, die sie aus ihrer Bildungsarbeit an US-amerikanischen Hochschulen und in armen ländlichen Regionen Indiens entwickelte: Ihr Verständnis von Bildung als „unerzwungene Neuanordnung von Begehren" (uncoercive rearrangement of desires) setzt tiefer an als ein interessenorientiertes Verständnis, wie es in der politischen Bildung oftmals vorherrscht. Ein Begehren ist von einem Interesse zu unterscheiden, denn es nimmt Emotionen und Wünsche in den Blick, die formulierten (politischen) Interessen vorgelagert sind und diese – teils unbewusst – formatieren und priorisieren. Ein Dilemma bleibt jedoch bestehen: Auch Wünsche und Gefühle sind von

> *„Politische Bildung heißt auch, sich anstecken und begeistern zu lassen"*
>
> **Cornelia Ewert,**
> Studienleiterin Evangelische Akademie der Nordkirche

Machtverhältnissen strukturiert. Beim Versuch, die „wahren“ Gefühle und Bedürfnisse von den entfremdeten zu unterscheiden, haben sich bisher noch alle die Zähne ausgebissen (vgl. Illouz 2018). Die Frage ist hier: Was bedeutet für mich ein gelingendes Leben und welche Bildung brauche ich dazu?

Das zweite Konzept, „lernen von unten lernen“ (learn to learn from below), beschreibt Spivak als zentrale Aufgabe von Bildner*innen in armen ländlichen Regionen des globalen Südens. Mit „unten“ sind ökonomisch und kulturell Marginalisierte gemeint. Von Bildner*innen fordert Spivak, Überlegenheitsgefühle, Paternalismus und den Wunsch nach Handlungssicherheit abzulegen. Politische Bildung sollte nicht aus der Perspektive der Machtzentren agieren und sich stattdessen auf einen gemeinsamen Lernprozess einlassen, der Teilnehmenden eine aktive Rolle zukommen lässt. Auch dieser Ansatz erweist sich als hochgradig anschlussfähig an eine inklusive politische Bildungsarbeit auch in Deutschland, die Bildung als kollaborative Produktion von Bildner*innen und Teilnehmenden in bestimmten Bildungsräumen konzeptualisiert.
Bei aller inspirierenden Kraft der beiden Ideen wäre es dennoch in einem emanzipatorischen Sinne nicht zielführend zu versuchen, damit Bildungsdefizite von Menschen einfach wegzudiskutieren. Es gibt Unterschiede in Bildungsressourcen – besonders in denen, die einen Unterschied machen, also mit Macht und gesellschaftlichen Positionen verknüpft sind. Gerade diese Bildungsressourcen sind mit Barrieren versehen, die bestimmte Gruppen in teils brutaler Weise davon fernhalten. Geringe Bildungsressourcen sind somit gerade mit Blick auf Gruppen als Folge von Ausschluss, Diskriminierung und Unterdrückung zu verstehen.

> ***„Erwachsenenbildung ist kein Top-Down-Geschehen, sondern ein umfassender Prozess, der alle verändert“***
>
> **Dr. Sabine Zubarik,** Studienleiterin Evangelische Akademie Thüringen

In der pluralen Gesellschaft kann politische Erwachsenenbildung nicht einseitig aus einer überlegen Position heraus gestaltet wird. Sie beschränkt sich nicht auf kognitives Lernen und Wissensvermittlung, sondern ermöglicht Irritationen, Reflexionen in der Auseinandersetzung mit sich selbst und der eigenen Positioniertheit. Positioniertheit in Räumen, zu anderen und ihren Perspektiven und Erinnerungen, in den gesellschaftlichen Verhältnissen und ihrem Gewordensein. Eine solche Bildung kann berühren und bewegen – und so eröffnen Gefühle und Körperlichkeit bedeutsame Dimensionen eines ganzheitlichen, wechselseitigen Bildungsprozesses, der alle Beteiligten verändert.

Ein derartiges Bildungsverständnis ist weit gefasst und offen für Veränderung. Schon die Debatten im Projekt „Zukunft inklusive?“ zeigten bereits diverse Zugänge zu Lernen und Bildung, obwohl die beteiligten Bildner*innen in vielerlei Hinsicht eine homogene Gruppe sind. Wenn sie politische Bildung für alle anbieten möchten, kommen Bildner*innen und Träger*innen nicht umhin, sich ihre Bildungsverständnisse immer wieder neu zu erarbeiten.

Wie lässt sich ein nicht-hierarchisches Bildungsverständnis denken, das plurale Positionierungen zulässt, ohne die Grundprinzipien der politischen Bildung aufzugeben? Eine mögliche Antwort geben Klaus Holz und Thomas Haury mit ihrem Konzept des „bedingten Universalismus", das sie im Zusammenhang von Antisemitismus- und Rassismuskritik entwickeln. Sie legen dar, dass der abstrakte Bezug auf universalistische Prinzipien wie die Menschenrechte für die Beurteilung mancher Problematiken (wie etwa den Nahostkonflikt) nicht hinreicht. Sowohl Antisemitismus- als auch Rassismuskritik berufen sich auf die Menschenrechte – und geraten dennoch in verhärteten Streit. Die Aufgabe wäre, konkrete – auch gegenläufige – Erfahrungen und Bedürfnisse mit abstrakten Prinzipien zu vermitteln. Ein solcher Universalismus müsse „der Besonderheit der Erfahrungen und deren universeller Bedeutungen auch dann Raum geben, wenn sie sich nicht harmonisch zu einer Philosophie und Politik fügen" (Holz/Haury 2021: 239). Die Universalität der Kritik an Ungleichheit und Gewalt zielt auf eine „Versöhnung der Differenzen" (Adorno), nicht auf Gleichmacherei.

Diese Herangehensweise führt notgedrungen zu Widersprüchen, Ambivalenzen und in Dilemmata, die auszuhalten und zu bearbeiten eine der zentralen Herausforderungen einer politischen Bildungsarbeit mit inklusivem Anspruch ist (vgl. Boger 2019). In vielen politischen Fragen gibt es kein einfaches „Richtig" oder „Falsch". Die Fähigkeit und Bereitschaft zu Mentalisierung und Perspektivwechseln, zu Empathie und kritischer Solidarität aller Beteiligten sind in diesem Zusammenhang von zentraler Bedeutung. Sie kann und sollte mit Bildungsarbeit unterstützt werden, muss ein Stück weit aber auch vorausgesetzt werden.

> *„In der politischen Bildung geht es um Visionen, um das Aushandeln gesellschaftlicher Ziele"*
>
> **Till Kiehne,**
> Studienleiter Evangelische Akademie im Rheinland

04 Blick auf Barrieren: Fremd- und Selbstausschlüsse

Bereits bei der Planung inklusiver Bildungsangebote stellt sich die Frage, ob sie eine gleiche, selbstbestimmte Teilhabe für alle ermöglichen. Dies lenkt den Blick auf individuelle, soziale, institutionelle und strukturelle Barrieren, die Menschen von politischer Bildung ausschließen.

Anja Besand und David Jugel stellen folgende Fragen an den Anfang eines Inklusionsprozesses: „Wer wird im Bildungsprozess erreicht? Wer nicht? Welche Strukturen, Prozesse und Einstellungen führen zum Selbst- und/oder Fremdausschluss?“ (Besand/Jugel 2015b: 104).

Zunächst geht es um harte Ausschlüsse im Sinne von Nicht-Teilnahme. Die meisten Menschen in Deutschland sind Nicht-Teilnehmende: Klaus-Peter Hufer geht jährlich von rund 2,75 Millionen erwachsenen Teilnehmenden an Veranstaltungen der politischen Bildung aus. Auch wenn diese Zahl nicht ganz präzise sein mag, ist die Tendenz eindeutig: Politische Erwachsenenbildung erreicht nur eine kleine Minderheit (vgl. Hufer 2016: 67 ff.).

Barrieren können auf verschiedenen Ebenen liegen und mögliche Teilnehmende in unterschiedlicher Weise betreffen. Eine ganze Reihe von individuellen, sozialen und institutionellen Faktoren können eine Rolle spielen. Um eine Vorstellung davon zu bekommen, hier eine Auflistung, ohne Anspruch auf Vollständigkeit:

Individuelle Ebene

- formale Bildung
- geistige und körperliche Fähigkeiten
- Sprachkenntnisse
- Lernsozialisation und Lerninteresse
- Alter und geschlechtliche Identität
- Werthaltungen und Einstellungen

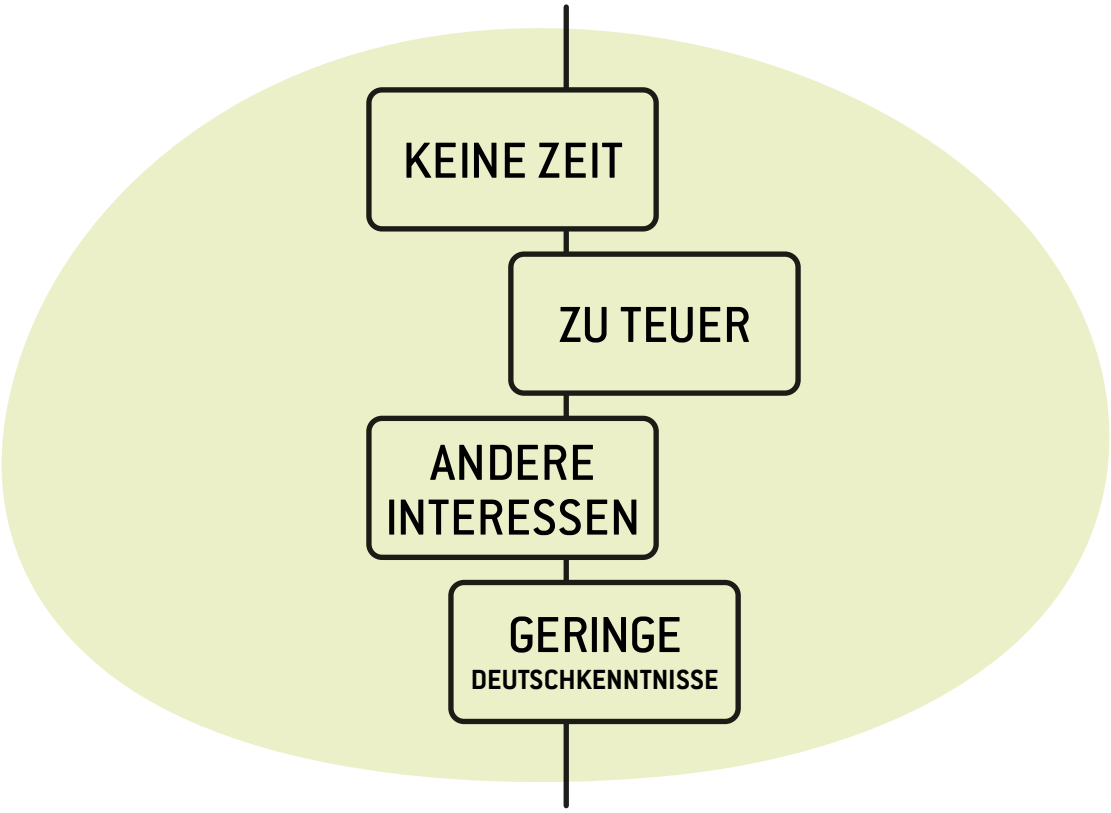
Soziale Ebene

- soziales Milieu und sozialer Status der Herkunftsfamilie
- beruflicher Status und Einkommen
- familiale Lebensform
- nationale Herkunft und Staatsbürgerschaftsstatus
- soziale Beziehungen und Netzwerke
- Religionszugehörigkeit
- Freizeitvolumen
- regionale Zugehörigkeit (Stadt, Land).

Institutionelle Ebene/Bedingungen der Bildungsanbietenden

- Erreichbarkeit der Bildungsstätte und digitale Erreichbarkeit
- Zeitstruktur und zeitlicher Aufwand
- finanzieller Aufwand
- Vermittlungsformen der Lerninhalte
- Organisationsformen des Lernens
- Kinderbetreuung und sozialpädagogische Begleitung
- bauliche und technische Gegebenheiten
- Qualität und habituelle Passung des pädagogischen Personals

Quellen: Brüning 2002, Brüning/Kuwan 2002, Heinemann 2014.



Eine Antwort auf die Frage „Wer wird wann aus welchem Bildungsraum ausgeschlossen?“ kann im konkreten Fall komplex ausfallen. Nicht selten spielen für eine Person mehrere Barrieren eine Rolle und verstärken sich gegenseitig. Im Folgenden geht es um diejenigen Faktoren, die gerade für Angehörige der Dominanzgesellschaft oft unsichtbar, scheinbar „weich“ wirken, die aber umso härtere Ausschlüsse – auch Selbstausschlüsse – produzieren.

Repräsentationslücken: „Wir sind doch offen für alle, warum kommen immer nur die Gleichen?“

Machtverhältnisse wie Rassismus, Sexismus und Klassismus strukturieren gesellschaftliche Diversität. Sie bestimmen bedeutsame Differenzlinien und erzeugen zugleich Dominanz und Marginalisierung. Selbstredend wirken sie auch im Bereich der politischen Bildung und prägen Wahrnehmungsschemata von Anbietenden und Teilnehmenden. Auch seitens der etablierten Anbietenden wie den Evangelischen Akademien geht es dabei in den allermeisten Fällen nicht um absichtliche Diskriminierung. Das Problem der Repräsentationslücken lässt sich vielleicht eher mit Begriffen wie „blinde Flecken“, „Unwissenheit“ und „Unsicherheit“ fassen. Machtverhältnisse sind nicht immer leicht zu erkennen, besonders nicht von Personen, die aus dominanten Positionen auf die Welt blicken. Und Machtverhältnisse wirken verstörend und unangenehm, sehr hart und direkt für die wenig Machtvollen, aber auch für machtvoll Positionierte, wenn sie damit konfrontiert werden. Einige Menschen reagieren darauf mit Vermeidung und Abwehr.

Tipp

Klassenfahrt
Während über Rassismus und Sexismus viel gesprochen wird, ist Klassismus seltener Thema. Die soziale Herkunft ist für klassismuserfahrene Menschen oft mit Schamgefühlen behaftet. Im Sammelband teilen sehr diverse Personen ihre Perspektiven in Geschichten, Gedichten, Interviews und Comiczeichnungen. Für einige Autor*innen ist es die erste Veröffentlichung überhaupt. Auch intersektionale Diskriminierungen kommen zur Sprache. Die kurzen Kapitel weiten den Blick und eignen sich für den Einsatz in der Bildungsarbeit.

Macioscek, Frede; Knop, Julian (Hrsg.) (2022):
Klassenfahrt. 63 persönliche Geschichten zu Klassismus und feinen Unterschieden. Münster.

Habitus der Nicht-Zugehörigkeit

Alisha Heinemann untersuchte 2014 in ihrer Studie „Teilnahme an Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft“, warum besonders Frauen mit Migrationshintergrund nicht an Angeboten der Weiterbildung teilnehmen. Eine wichtige Erkenntnis, die auch für andere marginalisierte Gruppen bedeutsam ist, betrifft Selbstausschlüsse durch erlebtes „Othering“: Wer immer wieder die Erfahrung macht, als „anders“ gesehen zu werden und nicht dazuzugehören, übernimmt eventuell diese Sicht und entwickelt einen „Habitus der Nicht-Zugehörigkeit“. Weiterbildung, obwohl formal offen für alle, erscheint dann für manche Menschen als Angebot nur für „die anderen“, für Zugehörige. Etablierte Träger der politischen Bildung (wie etwa die Evangelische Akademien) müssen damit rechnen, von marginalisierten Menschen als repräsentative Institutionen der Dominanzgesellschaft wahrgenommen zu werden, zu denen ihnen der Zugang fehlt und die nicht für sie gedacht sind.

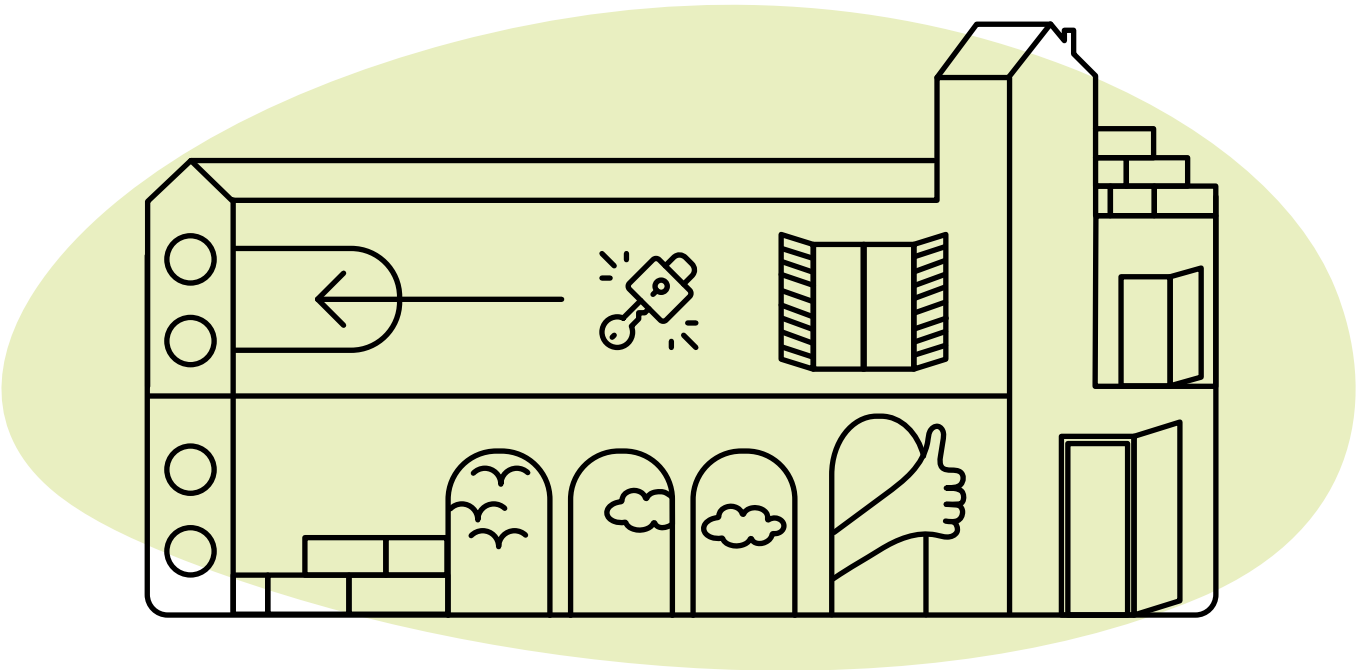
Reflexionsfrage:
In welchen Räumen habe ich ein Gefühl der Nicht-Zugehörigkeit?

Kultur und Kommunikation

Die Anbietenden politischer Bildung können solche Eindrücke durch ihren eigenen Auftritt verstärken oder auch abmildern. Bildungsräume – verstanden als das ganze Ensemble eines Bildungsgeschehens vom Programmheft bis zur Feedbackrunde – können ein subtiles, aber sehr wirksames Bild von „Normalität“ erzeugen. Dadurch werden bestimmte Aussagen, ein bestimmter Stil, ein bestimmtes Verhalten und ein bestimmter Habitus unausgesprochen legitimiert und Abweichungen davon delegitimiert.

Bedeutsam sind hier zum Beispiel:

- Kommunikationsstil: Wie zugänglich werden Sprache und Bilder eingesetzt? Wie agiert das Personal am Telefon, im Internet, am Empfangstresen?
- Stil und Ästhetik des Bildungsortes
- bewusste Signale der Offenheit
- wahrnehmbare Diversität des Teams
- Bildungskultur: Welche Art von legitimer Bildung wird unterschwellig vorausgesetzt?
- Organisationskultur



05 Zugänge schaffen: Erreichen von bisher nicht Erreichten

Aus einer inklusiven Perspektive schließt sich nach der Analyse von Zugangsbarrieren unmittelbar die Frage an, wie diese abzubauen sind. Wie können auch diejenigen für eine Teilnahme an politischen Bildungsangeboten gewonnen werden, die bislang nicht erreicht wurden? Einige potenzielle Teilnehmende kennen weder den Bildungsträger noch haben sie konkrete Vorstellungen von seinen Angeboten der politischen Bildung. Andere sind womöglich informiert, nehmen aber aufgrund von Ausschlussmechanismen nicht teil. Wieder andere sind zwar anwesend, profitieren aber nicht in dem Maße, wie es möglich und wünschenswert wäre.

Um nicht nur Anwesenheit, sondern auch tatsächliche Teilhabe von bislang nicht Erreichten zu ermöglichen, genügt es in der Regel nicht, einzelne isolierte Maßnahmen zu ergreifen – wie zum Beispiel die Werbung zu verbessern oder den E-Mailverteiler zu erweitern. Auch Kooperationen, die einseitig darauf zielen, sich Zugänge zu bestimmten Zielgruppen zu verschaffen, sind nicht wirklich inklusiv gedacht.

Reflexionsfrage:

Warum will ich bestimmte Zielgruppen erreichen? Worum geht es mir?

Planung und Konzeption inklusiver Bildungsangebote

Angebote der politischen Bildung können dann inklusiv wirken, wenn sie von Anfang an und ganzheitlich unter Diversitätsgesichtspunkten geplant werden. Bei der Entwicklung eines Angebots ist zunächst zu klären: Wer soll erreicht werden? Adressiert das Angebot eine bestimmte Zielgruppe oder ist es „für alle" geplant? Sind diese Fragen beantwortet, kann die Gestaltung des Bildungsraums beginnen. Mit Bildungsraum ist das gesamte Ensemble rund um einen nonformalen Bildungsprozess gemeint: Die Kommunikation im Vorfeld, der Ort mit seinen möglichen Barrieren und seinem ästhetischen Stil, das Thema, die Methoden, die Teilnehmenden und ihr Verhältnis zueinander, das Bildungsmaterial, das Team etc. (vgl. Kapitel 6.). Um sich einen Raum zu erschließen, können die Barrieren und Ausschlussmechanismen als Ausgangspunkte dienen. Sicher wird es in der Praxis nicht immer möglich sein, alle Barrieren für jede einzelne Person vollständig abzubauen. Der bewusste Fokus auf Barrieren begünstigt aber das Erkennen unbeabsichtigter Ausschlussmechanismen und deren Veränderung.

Leitfragen Lernort

- → Wie zugänglich ist der Lernort für verschiedene Zielgruppen in geografischer Hinsicht? Wie gut ist er zu erreichen, wie ist die Anbindung an öffentliche Verkehrsmittel? Gibt es eine mehrsprachige Ausschilderung?
- → Können bestehende inklusive (zum Beispiel öffentliche) Räume genutzt oder einbezogen werden?
- → Ist der Lernort für unterschiedliche körperliche Voraussetzungen angemessen? Ist er für Menschen mit eingeschränkter Mobilität zugänglich (zum Beispiel rollstuhlgerecht oder zumindest barrierefrei nach DIN-Norm)? Gibt es Informationen in Brailleschrift? Sind genderneutrale Toiletten vorhanden (zum Beispiel für Trans*personen)?
- → Berücksichtigt die Verpflegung verschiedene Bedarfe? Allergien, vegetarisch, vegan, halal, koscher…
- → Ist der Lernort auch für vulnerable Gruppen sicher? Gibt es ein Schutzkonzept im Falle von Anfeindungen und Übergriffen?
- → Ist der Ort für bestimmte Menschen negativ besetzt? Für welche? Welche Geschichte hat bzw. erzählt der Ort?
- → Stil und Ästhetik: Wirkt der Ort einladend, motivierend und offen für Vielfalt? Gibt es zum Beispiel mehrsprachige Informationen, werden Icons verwendet etc.?
- → Ermöglicht der Ort Austausch, Begegnung und Kooperation?

Weitere Leitfragen

- → Passen die zeitlichen Planungen zu den Vorstellungen und Möglichkeiten der Teilnehmenden?
- → Gibt es Kosten mit ausschließender Wirkung? Stellen Teilnahmegebühren eine Hürde dar? Wie können sie gegebenenfalls reduziert werden?
- → Werden besondere Bedarfe berücksichtigt, zum Beispiel Kinderbetreuung, Sprachmittlung, Gebärdensprache?
- → Wird konsequent eine diversitätssensible (Bild-)Sprache verwendet? Wird Mehrsprachigkeit wahrnehmbar wertgeschätzt? Wird leichte oder einfache Sprache verwendet?

Themen und Inhalte

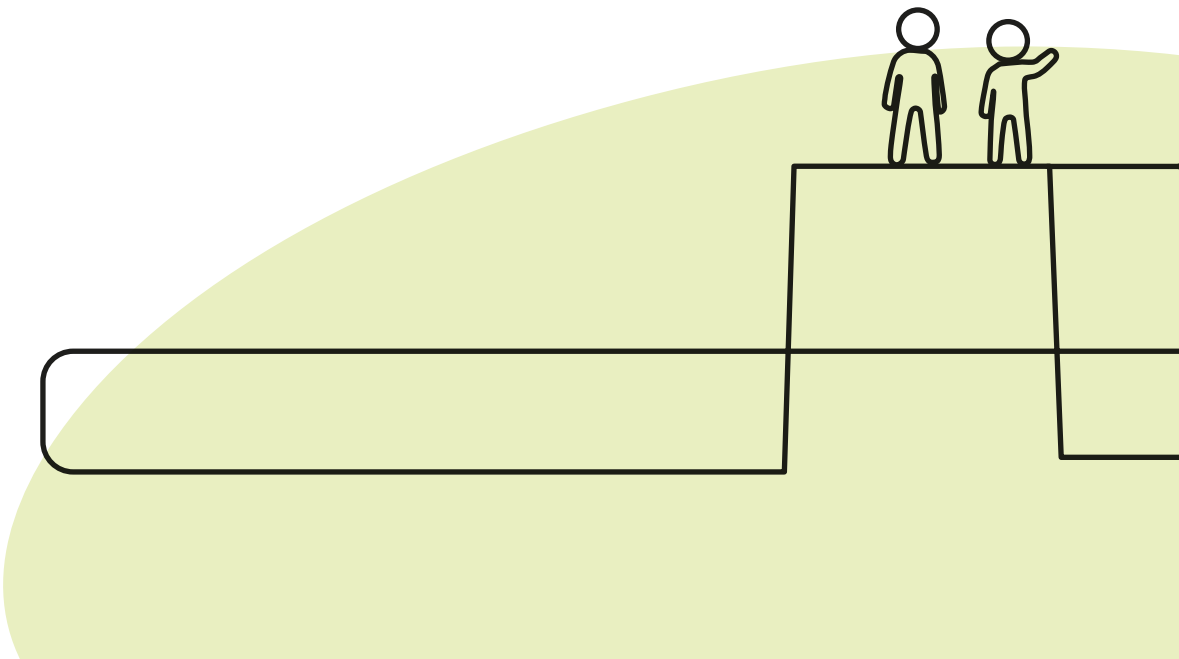
Auch Themen können Barrieren errichten. Einige Themen sind für viele unterschiedliche Menschen interessant, andere nur für bestimmte Gruppen – die aber womöglich unbedingt angesprochen werden sollen. Wie kommen Einrichtungen und Bildner*innen zu ihren Themen? Wie können unterschiedliche Perspektiven und Interessen bei der Themenwahl berücksichtigt werden? Diese zentralen Fragen stellen sich durchaus unterschiedlich. Einige Träger legen sich auf ein abgegrenztes Themenspektrum fest oder bedienen die inhaltlichen Interessen bestimmter Teilnehmendenkreise.

Evangelische Akademien zeichnen sich in der Regel durch eine breite Themenpalette aus, darunter eine Vielfalt politischer Bildungsthemen. Oft werden Angebote im Halbjahres- oder Jahresrhythmus geplant und in digitalen und teilweise auch gedruckten Programmkalendern veröffentlicht. Das Programm als Ganzes unter Diversitätsgesichtspunkten zu durchleuchten, verspricht viel inklusives Potenzial. Es kann dabei jedoch nicht darum gehen, verschiedene Zielgruppen einzeln mit ihren jeweiligen „Spezialthemen“ abzuholen. Es ermöglicht vielmehr, Spezialthemen und breiter angelegte Themen in Zusammenhang zu bringen und untereinander anschlussfähig zu gestalten.

Die Perspektiven der planenden Personen bestimmen notwendigerweise die Themenwahl. Mit der Diversitätsbrille wäre zu fragen: Wer wählt Themen nach welchen Kriterien aus? Aber selbst wenn nicht nach Interessen und Prioritäten der Bildner*innen oder des Trägers ausgewählt wird, lassen sich blinde Flecken nicht ausschließen: Auch „objektivere“ Kriterien wie Aktualität oder Relevanz in der Öffentlichkeit laufen Gefahr, bestimmte Interessen und Bedarfe mitunter systematisch zu „vergessen“.

Kann es überhaupt einen gemeinsamen Gegenstand für alle geben? Vermutlich nicht. Es gibt aber sicherlich Themen, die breitere Teilnehmendenkreise ansprechen als andere. Bei aller Bedeutsamkeit auch abgegrenzter, zielgruppenspezifischer Angebote gehört es für Träger wie die Evangelischen Akademien zum Selbstverständnis, heterogene Teilnehmendenkreise ins Gespräch zu bringen. Auch wenn es im strikten Wortsinn wohl nicht gelingen kann, wäre demnach dennoch das Ziel, auch Angebote „für alle“ zu schaffen.

Um sich einer Themenpalette zu nähern, die gesellschaftliche Diversität möglichst weitgehend berücksichtigt, sind die folgenden Prinzipien und Fragen von Bedeutung:

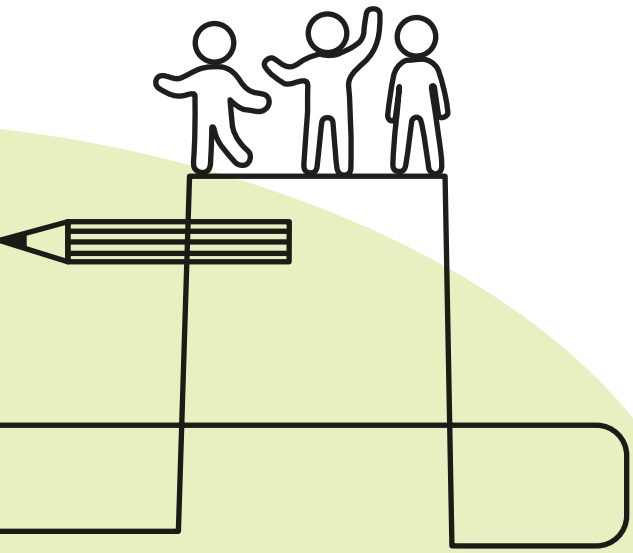


1. Partizipation

Partizipation ist nicht nur ein Ziel politischer Bildungsarbeit, sondern auch ein inklusives Gestaltungsprinzip. Anbietende und Teilnehmende politischer Bildung stehen sich hier nicht in klarer Rollenverteilung gegenüber, sondern gestalten Bildungsthemen, -räume und -prozesse als Koproduzent*innen auf kollaborative Art – idealerweise bereits bei der Planung und dann auch während des Bildungsprozesses. Zugeschriebene Hindernisse wie die vermeintliche „Bildungsferne" oder „Politikverdrossenheit" von Teilnehmenden können leichter überwunden werden, denn eine so verstandene politische Bildung nimmt die Erfahrungen, Wünsche und Interessen der Teilnehmenden ernst. Und jede*r will ernst genommen werden.

Leitfragen:

- → Inwieweit kann das Angebot kollaborativ im Dialog mit den Teilnehmenden gestaltet werden?
- → Welche diagnostischen Verfahren kann ich nutzen, um diverse Themenwünsche zu erkennen?



2. Konsultation

Konsultationen können einen Beitrag leisten, blinde Flecken bei der Themenwahl zu reduzieren. Gerade im professions- und praxisfeldübergreifenden Austausch kann die politische Bildung viel gewinnen. Soziale Arbeit, Antidiskriminierungsarbeit oder Engagement in selbstorganisierten Initiativen und sozialen Bewegungen – um nur einige zu nennen –bieten vielfältige Anknüpfungspunkte für politische Bildungsarbeit.

Leitfragen:

- → Welches Wissen ist zu welchem inhaltlichen Thema notwendig?
- → Welches Wissen können ich und mein Team bei der Planung einbringen?
- → Wo braucht es externe Expertise? Wo bekomme ich sie?

3. Kooperation und Vernetzung

Breite, heterogene Netzwerke ermöglichen einen Austausch über Professions-, Konfessions-, habituelle und weitere Grenzen hinweg. Vertrauensvolle Kooperationsbeziehungen bieten noch mehr: eine abgestimmte Themensetzung und kollaborative Entwicklung von Angeboten, die verschiedene Perspektiven kongenial und tiefgreifend zusammenführt. Zudem können unterschiedliche Teilnehmendenkreise leichter ins Gespräch gebracht werden: Die Zusammenarbeit verschiedener Bildungsakteur*innen mit einer Nähe zu bestimmten Gruppen baut Brücken zwischen diesen Gruppen.

Leitfragen:

- → Inwiefern verfüge ich über vielfältige und verlässliche Kooperationsbeziehungen, um Themen mit unterschiedlichen Partnern gemeinsam zu entwickeln?
- → Wie kann ich eine nicht-instrumentalisierende, nicht-hierarchische Zusammenarbeit sicherstellen, von der alle Beteiligten profitieren?

Das Format

Die Frage, welche Formate inklusiv wirken, kann nur sehr eingeschränkt pauschal beantwortet werden. Hinsichtlich Lernen und Kommunikation sind Gewohnheiten, Kompetenzen und Vorlieben unterschiedlich. In Anlehnung an Alexei Nikolajewitsch benennen Besand/Hölzel/Jugel (2018) vier Aneignungsebenen, die für Teilnehmende unterschiedlich relevant und attraktiv sind:

1. Basal-perzeptive Weltaneignung
Hier geht es um die sinnliche Wahrnehmung, durchaus auch körperlich und emotional. In politischen Bildungsformaten ist diese Aneignungsform weiterhin unterrepräsentiert, obwohl sie gerade mit Blick auf Machtverhältnisse und Differenzen besonders fruchtbar sein kann.

2. Konkret-gegenständliche Weltaneignung
Diese Aneignungsform ist in der politischen Bildung unter der Überschrift „Handlungsorientierung" weit verbreitet. Beispiele sind Workshops mit Learning by Doing oder Formate, in denen beim Erstellen von Produkten (zum Beispiel Plakate, Videos, Podcasts, Ausstellungen) politische Inhalte verhandelt werden. Sie versprechen, die erlernten Fähigkeiten auch im politischen Handeln außerhalb des Bildungsraums mit Gewinn einsetzen zu können.

3. Anschauliche Weltaneignung
Über Bilder, Metaphern oder Beispiele erschließen sich Lernende mit dieser Form die Welt. Rollenspielmethoden und experimentelles Lernen gehören ebenso in diese Kategorie wie die Arbeit an Fallbeispielen oder mit medialen Darstellungen.

4. Abstrakt-begriffliche Weltaneignung
Sehr verbreitet in der Bildungsarbeit ist diese Aneignungsform, die auf kognitiven Prozessen beruht und rein symbolisch funktioniert. Beispiele wären Vortrags- und Diskussionsformate oder Lektürekurse.

In konkreten Lernsituationen überschneiden sich die Ebenen vielfach mit unterschiedlichen Schwerpunkten. Einige Menschen neigen verstärkt zu einer bestimmten Aneignungsform, oft kommt es aber auf die Situation und den Inhalt an, welcher konkret bevorzugt wird. Für eine inklusive Bildungspraxis ist es sehr vorteilhaft, konkrete Informationen über die Kompetenzen und Vorlieben der Teilnehmenden zu gewinnen. Ist das im Vorfeld nicht möglich, können mit flexiblen Formaten Methoden und Lernformen im laufenden Bildungsprozess situationsbezogen angepasst werden.

Generell sind für inklusive Bildungsräume Formate hilfreich, die den Aufbau vertrauensvoller Beziehungen und einer wertschätzenden Atmosphäre unterstützen. Dies beginnt bei der Anfangssituation und dem Kennenlernen und kann durch arbeitsteilige Kooperation, geteilte Erfolgserlebnisse und Möglichkeiten zu Austausch und Partizipation im weiteren Bildungsprozess befördert werden.

Das Team und die Referierenden

Diversität im Team erleichtert die diversitätsorientierte Bildungsarbeit – das ist eine Binsenweisheit. Aber wie divers ist mein Team eigentlich? Nicht immer wird diese Frage gestellt und offen darüber gesprochen. Diversität ist nicht immer unmittelbar erkennbar und manchmal mit sensiblen Informationen verbunden, zum Beispiel mit Blick auf die sexuelle Orientierung oder eine Behinderung. Teams brauchen Reflexionsräume, in denen Differenzen vertrauensvoll thematisiert werden können. Blinde Flecken und fehlende Perspektiven sind so leichter zu ermitteln. Eine Voraussetzung ist, dass Diversitätsorientierung nicht an vereinzelte „Beauftragte" delegiert, sondern als gemeinsame Aufgabe verstanden wird. Mehr dazu in Kapitel 10.

Gerade in kleinen Teams ist es schwierig, die zahlreichen Perspektiven in der Gesellschaft personell abzubilden. Ein Team, dem bewusst ist, an welchen diversitätsrelevanten Punkten es über Wissen und Sensibilität verfügt, kann mit Konsultationen und Qualifizierungsmaßnahmen gezielt externe Expertise hinzuziehen.

Leitfragen:

- → Welche Unterschiede gibt es zwischen den Teammitgliedern, die nicht nur eine individuelle, sondern auch eine gesellschaftliche Dimension haben?
- → Warum sind bestimmte gesellschaftliche Gruppen nicht in unserem Team? Welche Barrieren gibt es möglicherweise?
- → Wie werden wir von Außenstehenden gelesen? Wie können wir das herausfinden?

Auch über eine bewusst diversitätsorientierte Auswahl von Referierenden und Sprecher*innen kann ein Mehr an positionaler Vielfalt erreicht werden. Eigentlich ist das eine banale Einsicht – und trotzdem sorgen immer wieder Podien für Verwunderung, auf denen ausschließlich *weiße* Personen über Rassismus diskutieren. Bei der Planung einer Veranstaltung lohnt es sich bestimmt, Sprecher*innen und Moderator*innen auch unter Diversitätsgesichtspunkten einzuladen. Schon im Programm wird dadurch die inklusive Orientierung nicht nur visuell, sondern auch inhaltlich unmittelbar sichtbar. Sprecher*innenpositionen sind immer auch Machtpositionen. Gerade marginalisierte Personen nehmen ein vielfältiges Sprecher*innentableau sehr genau wahr und fühlen sich dadurch angesprochen und willkommen.

Distanz überwinden: Aufsuchende Arbeit

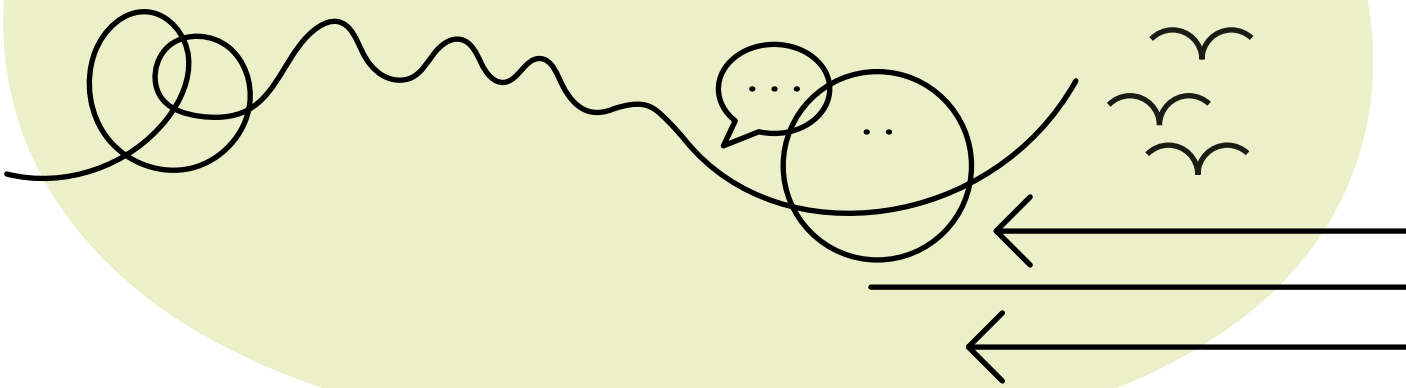
„Wir müssen auch dorthin gehen, wo es wehtut!" – so formulierte ein Projektteilnehmer seine Ansprüche an eine aufsuchende Bildungsarbeit. Wo tut es denn weh? An Orten und in Räumen, die dem*der Bildungspraktiker*in kulturell oder politisch fremd sind, wo er*sie sich nicht „zu Hause" fühlt, wo vielleicht andere Werte und Weltanschauungen dominieren? Und warum sollten „wir" dorthin gehen?

Es gibt Menschen, für die Bildungseinrichtungen wie die Evangelischen Akademien „weh tun". Gründe für diese Distanziertheit kann es viele geben: Vielleicht vermuten sie, dass die Angebote vor allem für Christ*innen gedacht sind. Oder dass man studiert haben muss, um in einer solchen Akademie „mitreden" zu können. Oder sie haben schlechte Erfahrungen mit dem Bildungssystem und/oder mit politischen Institutionen gemacht – und fühlen sich abgeschreckt, wenn sie von „politischer Bildungsarbeit" lesen oder hören. Solche Distanzen sind also nicht nur geographischer, sondern auch sozio-kultureller Art (vgl. Bremer/Wagner/Kleemann-Göhring: 2014). Sie lassen sich weder mit Fahrtkostenerstattungen noch mit Mitteln der Öffentlichkeitsarbeit überwinden. Ein erprobter Ansatz der Erwachsenenbildung, um Brücken zu bauen, ist die aufsuchende Arbeit. Statt zu erwarten, dass Teilnehmende in die Bildungseinrichtung kommen (Komm-Struktur), sucht man sie an ihren alltäglichen Orten auf (Geh-Struktur). Ziel ist es, „Milieunähe" zu erzeugen. Die Bedeutung dieses Ansatzes wurde in zahlreichen Diskussionen im Rahmen des Projekts „Zukunft inklusive?" hervorgehoben. Die Stichworte lauten dabei „Beziehungsarbeit" und „Vertrauen". Erst im persönlichen Kontakt kann die Vertrauensbasis geschaffen werden, auf deren Grundlage Interesse und Motivation an einer Teilnahme überhaupt entstehen kann. Möglicherweise braucht es zunächst vermittelnde Personen, Organisationen oder Netzwerke, die bereits Zugänge zu den Milieus vor Ort verfügen. Oft besteht die Herausforderung darin, die passenden Partner*innen zu finden.

Aufsuchende Arbeit erfordert Ressourcen: Eine entsprechende pädagogische Reflexivität und Sensibilität für möglicherweise ungewohnte mentale Strukturen, Wahrnehmungsschemata und Deutungsmuster müssen möglicherweise mit Qualifizierungsmaßnahmen unterstützt werden. Und aufsuchende Arbeit ist zeitintensiv – unter Wirtschaftlichkeitskriterien schneidet sie zwangsläufig schlecht ab.

Leitfragen:

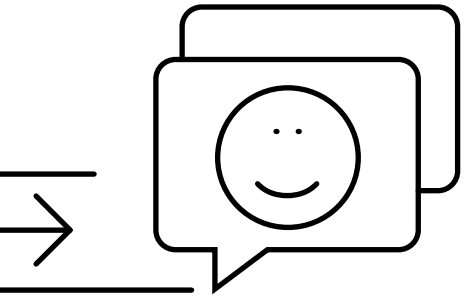
- → Welche Gruppen oder Milieus möchte ich ansprechen?
- → Welche Räume, Organisationen und Personen eignen sich als „Brückenbauer*innen"?
- → Stehen ausreichende Ressourcen für Beziehungsarbeit zur Verfügung?



Distanz überwinden: Digitale Angebote

„Wir erreichen neue Zielgruppen". Dies war die zentrale Antwort einer Runde von Studienleitenden Evangelischer Akademien auf die Frage, was sie mit digitaler politischer Bildung vor allem verbinden. Heißt das: Inklusive politische Bildung ist digital? Auf jeden Fall bietet das Digitale eine Reihe von Vorteilen:

- Die Teilnahme an digitalen Veranstaltungen ist kostengünstiger: Fahrtkosten entfallen und Teilnahmegebühren sind meist niedriger als bei Präsenzveranstaltungen.
- Geographische Distanzen spielen keine Rolle. Auch internationale Teilnehmendenkreise können problemlos zusammenkommen.
- Die Teilnehmendenzahl ist prinzipiell nahezu unbegrenzt.
- Die Teilnahme lässt sich leichter mit familiären Verpflichtungen und zum Teil auch mit Erwerbsarbeit vereinbaren.
- Für einige Gruppen reduzieren sich Barrieren, zum Beispiel für Menschen mit einer Gehbehinderung. Menschen mit Autismus, ADHS oder einer sozialen Phobie können nach ihren Bedürfnissen teilnehmen (zum Beispiel anonym). Mit assistiver Technologie sind Übersetzungen in Gebärden- und Lautsprache leichter möglich.
- Sprachbarrieren können mit Untertitelung oder mehrsprachigen respektive non-verbalen Apps überwunden werden.



Digitale Angebote können aber auch neue Barrieren errichten, von „digitalen Gräben" oder der „digitalen Kluft" ist die Rede. Einige Teilnehmende stehen der Digitalisierung grundsätzlich distanziert gegenüber, bis hin zu „Technikangst". Andere haben einfach keine Lust auf digitale Bildungsformate. Auch die Sorge um ausreichenden Datenschutz im digitalen Raum kann – oft zu Recht – eine Rolle spielen. Und wirklich gravierende Probleme bestehen, wo die notwendigen technischen Voraussetzungen fehlen.

Um digitale Angebote wahrnehmen zu können, braucht es entsprechende Kompetenzen, über die nicht alle Menschen verfügen. Die Annahme, dass dies vor allem für ältere Menschen zutrifft, stimmt dabei nur mit Einschränkungen. Nicht wenige Menschen im jüngeren Rentenalter verfügen über die notwendigen Kompetenzen – besonders, wenn sie während ihres Berufslebens digital gearbeitet haben (vgl. Initiative D 21 2022). Auch in der im Rahmen von „Zukunft inklusive?" durchgeführten Sozialraumanalyse der Evangelischen Akademie Tutzing schätzten rund 75 Prozent der größtenteils älteren Teilnehmenden ihre digitalen Kompetenzen hoch oder eher hoch ein. Umgekehrt sind die digitalen Kompetenzen der jungen sogenannten Digital Natives nicht automatisch ausreichend für den Umgang mit allen Tools und Apps. Dies haben die Erfahrungen mit digitalem Unterricht während der coronabedingten Schulschließungen eindrücklich gezeigt. Gesamtgesellschaftlich bleibt das Alter dennoch ein relevanter Faktor für die „digitale Kluft", daneben sind vor allem das Geschlecht und der formale Bildungsgrad bedeutsam (Krämer 2022: 10). Auch im Digitalen spielen gesellschaftliche Privilegien eine wichtige Rolle: Marginalisierte und prekarisierte Menschen finden auch im digitalen Raum schwieriger den Zugang zu politischer Bildung.

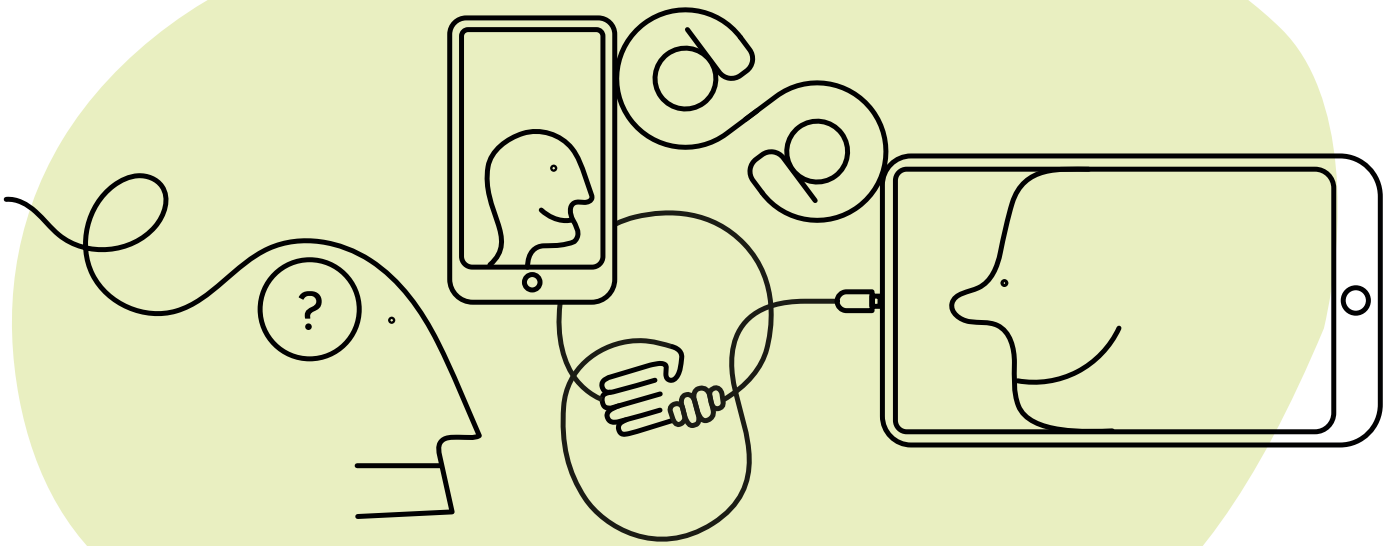
Digitale Angebote der politischen Bildung erhöhen die Zugänglichkeit also nicht für alle gleichermaßen. Die Fragen unter inklusiven Gesichtspunkten lauten daher:

- Für wen erhöhen Digitalformate die Zugänglichkeit, für wen wird die Teilnahme schwieriger?
- Wie können Barrieren abgebaut werden?

Die Bildnerin Anna Maria Krämer zieht die Schlussfolgerung: „Inklusive Online-Bildungskonzepte müssen sich an der Technikausstattung und dem Technikwissen der Teilnehmenden orientieren." (Krämer 2021: 32).

Konkret kann des bedeuten:

- Möglichst geringe technische Anforderungen: Möglichkeit der Teilnahme auch mit Tablets oder mit dem Smartphone.
- Bereitstellung von technischen Endgeräten.
- Möglichkeit der anonymen Teilnahme ist je nach Format zu erwägen. Für bestimmte Personengruppen können damit Teilnahmehürden abgesenkt werden.
- Auswahl von barrierearmen Apps: einfache, intuitive Bedienbarkeit ohne Vorkenntnisse; einstellbare Sprache und Schriftgröße, Vorleseoption; Spannungsverhältnis: leichte Bedienbarkeit vs. Datenschutzanforderungen.
- Systemeinstellungen der Geräte beachten. Teilweise sind Funktionen wie Lupe, Vorlesen, Sprachein- und -ausgabe auswählbar.
- Unterstützung schon im Vorfeld anbieten, zum Beispiel Präsenztreffen zur Technikeinführung vor einer Veranstaltung, Zeit für Technikcheck vor Beginn der Veranstaltung.
- Barrierearme Einladung: ansprechend und verständlich, wenige Anglizismen, technische Voraussetzungen benennen.
- Leicht verständliche Anleitung verfassen, eventuell mit Screenshots.
- Nicht zu viele Tools und Funktionen auf einmal, zunächst einfach halten.
- Zusätzliches Personal einplanen: zur technischen Unterstützung und zur Bearbeitung von Konflikten.
- Aktive Einbindung von technisch versierteren Teilnehmenden, zum Beispiel mit Mentoring-Formaten.
- Nicht zuletzt: Perspektiven und Bedarfe des Teams berücksichtigen, zum Beispiel mit Fortbildungen und digitalen Teamtreffen, bei denen gemeinsam ein Tool erprobt wird. Fehlerfreundliche Haltung, Learning by Doing.



Tipps

Krämer, Anna Maria (2021): Politische Bildung online: all inclusive?
Die Studie untersucht die Inklusivität von Online-Veranstaltungen der politischen Bildung aus machtkritischer und intersektionaler Perspektive. Auf der Basis von Gruppeninterviews mit politischen Bildner*innen leitet die Autorin Schlussfolgerungen für eine gelungene digitale politische Bildung ab. Abgerundet wird die Publikation mit einer hilfreichen Linksammlung zu digitalen Tools und Methoden.
Online abrufbar unter:
https://www.adb.de/download/publikationen/Politische_Bildung_online_Studie_Anna_Kraemer.pdf

VDK e. V./MBR Berlin und Bundesverband RIAS (2020):
Auch digital sichere Räume schaffen. Online-Veranstaltungen und -Seminare schützen.
Besonders seit der Corona-Pandemie versuchen Rechtsextreme verstärkt, Online-Veranstaltungen zu stören. Die Handreichung gibt Handlungsempfehlungen, wie Online-Veranstaltungen für Veranstaltende und Teilnehmende sicher gestaltet werden können.
Online abrufbar unter:
https://mbr-berlin.de/wp-content/uploads/2021/02/200715_MBR_RIAS-Handout-Zoombombing-1.pdf

netz-barierefrei.de
Die von Domingos de Oliveira betriebene Website bietet eine Fülle von Informationen rund um das Thema „Barrierefreiheit im Internet". Besonders relevant für die politische Bildung ist der Leitfaden zur Umsetzung barrierefreier Online-Veranstaltungen. Er gibt wertvolle Hinweise, wie Menschen mit Behinderung der Zugang zu digitalen Veranstaltungen erleichtert werden kann – von der Auswahl der Plattform über die Gestaltung des Anmeldemanagements bis zur Kommunikation während der Veranstaltung.
Online abrufbar unter: https://www.netz-barrierefrei.de/wordpress

Website der Bundeszentrale für politische Bildung
Von digitaler Didaktik bis zu multimedialen Lernformaten: Auf der Website der BpB gibt es einen eigenen Bereich mit vielen praxisnahen Informationen rund um digitale politische Bildung.
Online abrufbar unter: https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung

Diversitätsorientierte Kommunikation und Öffentlichkeitsarbeit

Zu einer diversitätsorientierten politischen Bildungsarbeit gehören im weiteren Sinne auch eine entsprechende mediale Kommunikation, Öffentlichkeitsarbeit und Marketing. Sie tragen dazu bei, die Haltung einer Einrichtung nach außen zu vermitteln. Instrumente wie Flyer, Broschüren, Programmhefte, Websites, E-Mail-Versand, Newsletter sowie die vielfältigen Kanäle der sozialen Medien sind unter einer inklusiven Perspektive zu befragen, ob sie die Vielfalt der Gesellschaft sprachlich und bildlich widerspiegeln. Wie können sie für möglichst viele Menschen attraktiv sein?

Klassisch ist hier die zielgruppenorientierte Ansprache: Mit einer Reihe passgenau zugeschnittener Kommunikationsformen werden unterschiedliche Zielgruppen spezifisch adressiert. Im Einzelfall, zum Beispiel bei einer eng definierten Adressat*innengruppe, ist

dieses Vorgehen weiterhin sinnvoll. Bei der Zielgruppendefinition müssen etablierte Träger wie die Evangelischen Akademien aber immer davon ausgehen, dass sie als Teil von Dominanzstrukturen gesellschaftliche Machtverhältnisse reproduzieren. Die Einteilung in Zielgruppen kann leicht als Machthandlung erscheinen, die Menschen als Objekte klassifiziert und bewertet. Umgekehrt liefe aber auch ein vollständiger Verzicht auf Kategorien und Zielgruppenbeschreibungen Gefahr, vorhandene Ungleichheiten zu verdecken und damit fortzuschreiben. Hier zeigt sich ein Dilemma, mit dem es umzugehen gilt. Grundsätzlich sollten sich Bildungsträger immer wieder die Frage stellen, wie es gelingen kann, Angebote für alle zu schaffen – und gleichzeitig den Widerspruch aushalten, wenn sie feststellen, dass es trotz aller Bemühungen nicht gelingt.

Eine Haltung, die eine inklusive Perspektive prinzipiell in jeder Kommunikation berücksichtigt, muss erarbeitet werden. In der Praxis gestaltet sich das mitunter schwierig: Auch Akteur*innen der politischen Bildung sind nicht immun dagegen, einseitigen Darstellungen, Stereotypen und Klischees auf den Leim zu gehen. Beim Thema „Islam“ werden Frauen zum Beispiel oft nur mit Kopftuch gezeigt. Solche Darstellungen können dazu führen, dass Gruppen und Personen sich nicht repräsentiert und angesprochen fühlen.

Reflexionsfrage:

Wann zeige ich auf Bildern Diversitätsmerkmale und wann nicht?

Checkliste: Fragen an Texte und Bilder

- → Wie ist meine Haltung zu einem Thema, wo habe ich blinde Flecken? Gibt es (demokratische) Zugänge und Einstellungen, die bislang nicht vorkommen?
- → Hinterfrage ich den dominanten Diskurs über Themen, soziale Gruppen und Milieus? In welchem „Frame“ schreibe ich?
- → Wähle ich handelnde und sprechende Personen auch unter Diversitätskriterien aus?
- → Wer kommt womit, wie lang, wie oft und wann zu Wort?
- → Sind marginalisierte Gruppen repräsentiert?
- → Wird Vielfalt innerhalb marginalisierter Gruppen ausreichend dargestellt?
- → Werden marginalisierte Menschen als handelnde Subjekte dargestellt?
- → Verwende ich diversitäts- und machtsensible Sprache?
- → Werden vielfältige Menschen als selbstverständlicher Teil der Gesellschaft gezeigt?
- → Welche Stimmungen werden durch Texte und Bilder ausgelöst?
- → Vermeide ich klischeehafte, diskriminierende und/oder exotisierende Darstellungen (zum Beispiel als „edle Wilde“)?
- → Bei Agenturbildern: Aus welchem Kontext stammt das Foto?

Erfolgversprechend ist es, mit dieser Checkliste nicht nur individuell, sondern auch im Team zu arbeiten, um möglichst diverse Perspektiven zu berücksichtigen. Zusätzlich kann es hilfreich sein, externe Expertise hinzuzuziehen. Auf der Suche nach geeignete Expert*innen respektive Protagonist*innen können etwa Recherchetools weiterhelfen:

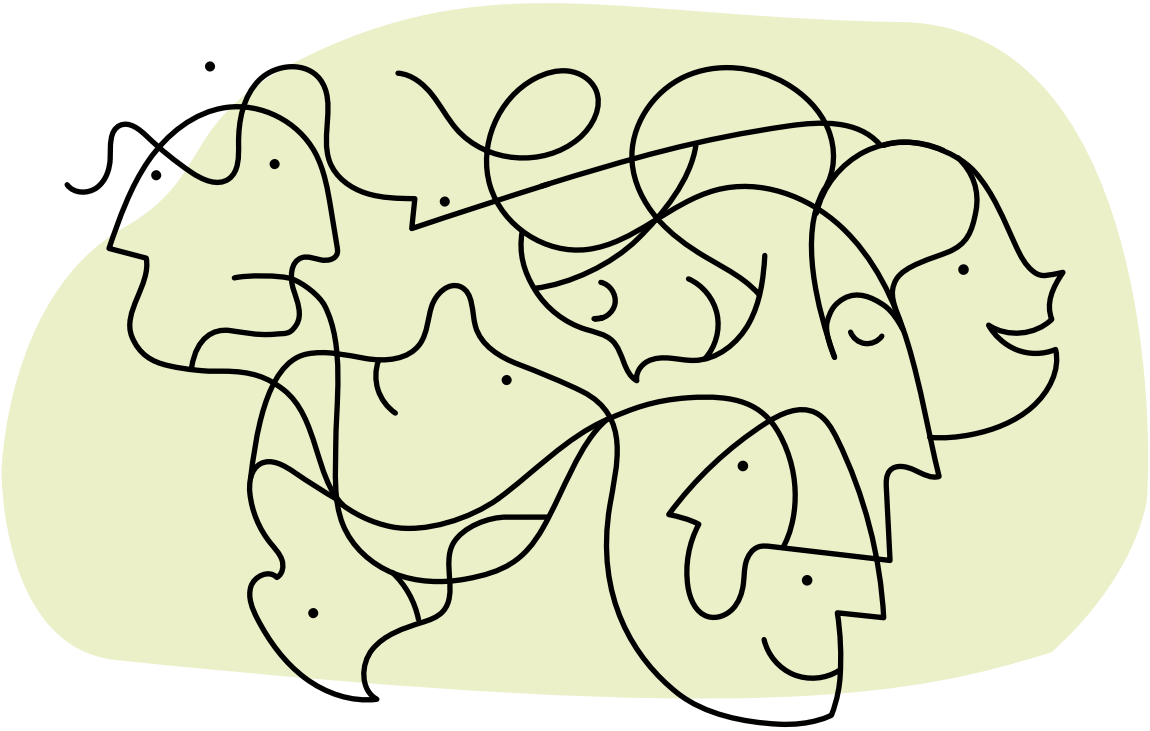
Tipps

vielfaltfinder.de
Expert*innendatenbank und Recherchetool für Medienschaffende
Die Online-Datenbank enthält mehrere Hundert Expert*innen für Politik, Wirtschaft, Naturwissenschaft und Technik, Digitales Leben, Umwelt, Recht, Bildung, Medizin, Kultur, Migration, Integration und viele andere Spezial- oder Alltagsthemen. Das Besondere: Alle haben eine Migrationsgeschichte.
Online abrufbar unter:
https://vielfaltfinder.neuedeutsche.org/de

speakerinnen.org
Für mehr weibliche Repräsentanz bietet die Website tausende Sprecherinnen, Moderatorinnen und Referentinnen zu zahlreichen Themengebieten. Mit einer Suchfunktion kann thematisch gefiltert werden.
Online abrufbar unter:
https://speakerinnen.org

NdM-Glossar
Das Glossar bietet Formulierungshilfen, Erläuterungen und begriffliche Empfehlungen für die diversitäts- und diskriminierungssensible Medienarbeit in der pluralen Gesellschaft. Die Neuen Deutschen Medienmacher*innen haben es im Austausch mit Fachleuten und Praktiker*innen entwickelt.
Es wird regelmäßig aktualisiert und ergänzt.
Online abrufbar unter:
https://glossar.neuemedienmacher.de

mediendiversitaet.de
Die Website für Journalist*innen, Redaktionen und Medienhäuser enthält umfangreiche Informationen, Checklisten und Hinweise für eine diversitätsorientierte Berichterstattung in der pluralen Gesellschaft. Es ist ebenso für die Öffentlichkeitsarbeit im Bildungsbereich hervorragend geeignet. Erstellt wurde es von den Neuen deutschen Medienmacher*innen gemeinsam mit Leidmedien, dem Lesben- und Schwulenverband in Deutschland, der MaLisa Stiftung, ProQuote Medien und der Queer Media Society.
Online abrufbar unter:
https://mediendiversitaet.de



06 Bildungsräume inklusiv gestalten

Allgemeine Zugänglichkeit von Angeboten im Sinne von möglichst hürdenfreien Teilnahmemöglichkeiten für alle ist anspruchsvoll in der Umsetzung und zweifellos ein Qualitätsmerkmal politischer Bildung. Sie ist aber nur die halbe Miete – bloß dabei zu sein, ist eben nicht alles. Repräsentation ist nicht nur als physische Anwesenheit von (zum Beispiel Schwarzen, queeren, proletarischen) Personen zu verstehen, sondern als tatsächliches Einbringen ihrer inhaltlichen Perspektiven und Interessen. Hinzukommen muss also die Entwicklung einer inklusiven Didaktik in inklusiven Räumen, die Diversitätsorientierung als Qualitätskriterium im gesamten Bildungsprozess ernst nimmt. Dies ist die Voraussetzung, dass alle Teilnehmenden mit ihren Differenzen, unterschiedlichen Ressourcen und Positionierungen selbstbestimmt und gleichberechtigt teilhaben können.

Für größere Träger wie die Evangelischen Akademien kann es dabei nicht darum gehen, Spezialdidaktiken für verschiedene Zielgruppen aneinanderzureihen. Aber auch die Vorstellung, mit einem Angebot tatsächlich alle zu erreichen, ist nicht realistisch. Ein Verständnis von Inklusion als Prozess eröffnet demgegenüber die Perspektive, immer mehr Gruppen und Menschen konzeptionell mitzudenken und partizipativ einzubeziehen. Sowohl der Beutelsbacher Konsens (vgl. Kapitel 3.) als auch einige weitere der gängigen didaktischen Prinzipien politischer Bildung beinhalten viel Potenzial, Bildungsprozesse inklusiv zu gestalten.

Bildungsräume erzählen eine Geschichte

Didaktische Gestaltung soll sich im Folgenden nicht auf das klassische Dreieck von Bildner*innen, Teilnehmenden und Lerngegenstand beschränken. Auch methodische Fragen kommen eher am Rande vor. Vielmehr sollen Bildungsräume in ihrer Komplexität ganzheitlich im Fokus stehen. (Bildungs-)Räume sind nach der Soziologin Martina Löw von zwei Faktoren geprägt: *erstens* von den materiellen oder virtuellen Gegebenheiten und Gegenständen am jeweiligen Ort: Sie schaffen ein Lernumfeld, das einen bestimmten ästhetischen Stil ausdrückt und Atmosphären zu einem bestimmten Grad formatiert. *Zweitens* von den Menschen, die in diesem Raum (inter-)agieren, sich ihn aneignen, ihn interpretierend mit Bedeutungen versehen und damit erst im eigentlichen Sinne erzeugen. Räume erzählen eine Geschichte. Und sie „können für gesellschaftliche Gruppen unterschiedlich relevant werden. Sie können unterschiedlich erfahren werden. Sie können Zugangschancen und Ausschlüsse steuern." (Löw/Sturm 2005: 15 f.). Bildungsräume sind wie andere gesellschaftliche Räume von gesellschaftlichen Machtverhältnissen strukturiert, die oft unsichtbar im Hintergrund wirken. Die inklusive Qualität eines Bildungsraums ist auch daran zu messen, inwiefern Themen, Positionen, Begehren, Perspektiven, Emotionen und Vorstellungen in ihrer Vielfalt tatsächlich geäußert und gehört werden.

Im Bildungsraum: unterschiedliche Erfahrungen, unsichtbare Machtverhältnisse

Bereits der physische Ort oder auch die digitale Umgebung bietet viele Möglichkeiten, inklusive Signale zu senden: die Gestaltung des Eingangsbereichs, die (Mit-)Gestaltbarkeit der Veranstaltungsräume, die Auswahl virtueller Bildhintergründe und partizipativer Tools, überhaupt die Bildsprache, die Wahrnehmung und Anerkennung von Mehrsprachigkeit und Vieles mehr. Oder um es als Frage mit den Worten eines Projektteilnehmers auszudrücken: „Wie kann man eine Atmosphäre erzeugen, die die Straße reinlässt, ohne Straße zu sein?". Eine Teilnehmerin fügte hinzu, dass Bildner*innen versuchen sollten, in Teilnehmendengruppen stärker auf Differenzen zu achten und Heterogenität mehr wahrzunehmen. Das kann jedoch nicht bloß bedeuten, dass alle Teilnehmenden individuell verschieden sind. Für politische Bildungsprozesse sind vor allem jene Unterschiede von Bedeutung, die einen Unterschied machen – und zwar hinsichtlich der selbstbestimmten Teilhabemöglichkeiten im konkreten Bildungsraum. Solche Differenzen und sind für didaktische Entscheidungen bedeutsam und haben Konsequenzen für die Aneignungsprozesse der Teilnehmenden. Welche Differenzen im jeweiligen Raum relevant sind, kann nicht theoretisch entschieden werden, sondern erweist sich in der Praxis.

Bleiben bedeutsame Unterschiede unreflektiert, tragen sie zu einem falschen Grundkonsens bei. Sie verlängern damit möglicherweise die gesellschaftliche Dominanz und Normalität *weißer*, bildungsbürgerlicher, männlicher Räume in politische Bildungskontexte hinein. Bildungsräume sind also alles andere als neutral. Sie können ein trügerisches Wir, eine Scheinnormalität in einer Teilnehmendengruppe konstruieren, die in Wahrheit nicht für alle gilt und Unterschiede nicht ausreichend reflektiert. Gerade unter guten Demokrat*innen herrscht eine große

Sehnsucht nach einem rationalen Diskurs unter Gleichen, in dem sich das bessere Argument durchsetzt. Im Bemühen um gleiche Teilhabe gilt es demnach, Gemeinsamkeiten zu finden und zu betonen. Aber: Die Teilnehmenden treten oft nicht mit den gleichen Voraussetzungen in einen Diskurs ein. Die Neigung und Fähigkeit, kontroverse Diskussionen über politische Themen zu führen, variiert stark in den verschiedenen sozialen Milieus. Es gibt (veränderbare!) Unterschiede in dem jeweils verfügbaren kulturellen und symbolischen Kapital. Ein unreflektierter Ressourcenblick hilft auch nicht weiter: „Zu sagen, dass die Anderen* trotz all ihres Elends so schön singen und tanzen, verhärtet den Essenzialismus eher noch mehr als dass es ihn aufweicht." (Boger 2019: 144). Auch die Frage nach einem gemeinsamen Thema ist in einer „Gesellschaft der Singularitäten" (Andreas Reckwitz) nicht immer ohne weiteres zu beantworten. Wie können vor diesem Hintergrund zentrale didaktische Prinzipien der politischen Bildung wie Teilnehmendenorientierung und Kontroversität gedacht werden?

Teilnehmendenorientierung inklusiv

Der Beutelsbacher Konsens adressiert in seinem dritten Prinzip nicht etwa Zielgruppen, sondern Teilnehmende als handelnde Subjekte. Deren Erwartungen und Interessen sollen im Mittelpunkt didaktischer Planungen und Entscheidungen stehen. Untrennbar verbunden ist damit die partizipative Einbeziehung der Teilnehmenden in den Bildungsprozess. Der inklusive Ansatz nimmt diesen Aspekt besonders ernst: Bildung wird nicht als vorgefertigtes Angebot unterbreitet, sondern entwickelt sich kollaborativ als Koproduktion von Teilnehmenden, Teamenden und Referierenden (vgl. Becker 2022). Lernen in diesem Verständnis ist als selbstbestimmter Aneignungsprozess mündiger Subjekte zu denken. Politische Mündigkeit ist somit einerseits Bildungsziel, wird andererseits aber zumindest in der Erwachsenenbildung immer auch vorausgesetzt.

In der pluralen Gesellschaft gestalten sich Wünsche, Interessen und Lernausgangslagen in einer Lerngruppe zwangsläufig heterogen. Bildungsräume und pädagogisches Handeln müssen diesem Umstand Rechnung tragen. Die jüngere Fachdebatte hebt jedoch nicht mehr nur auf politische Interessenlagen ab, sondern berücksichtigt zunehmend scheinbar „weiche" Faktoren: Emotionen, Erfahrungen, Wahrnehmungen. So stand etwa der 14. Bundeskongress Politische Bildung 2019 unter dem Motto *Was uns bewegt. Emotionen in Politik und Gesellschaft*. Diese Weiterentwicklungen, die kognitives, emotionales und körperliches Lernen zusammen denken, ermöglichen neue, mehrdimensionale Perspektiven auf Interessen, Differenzen und Dominanz. Begehren, Wünsche, Erfahrungen und Emotionen und auch die leibliche Dimension (zum Beispiel „Bauchgefühl", psychosomatische Schmerzen) können im Bildungsraum aktiv aufgegriffen werden. Diese Aspekte sind Teil der subjektiven Wirklichkeit und formatieren Wahrnehmungen, politische Präferenzen und artikulierte Interessen. Gleichzeitig sind sie selbst Ergebnis und Ausdruck gesellschaftlicher Verhältnisse (vgl. Illouz 2018). Ein Verständnis politischer Einstellungen und Debatten gelingt umfassender, wenn diese

weichen Faktoren reflektiert werden. Sie sind nicht etwa als irrational dem rationalen Verstand gegenüberzustellen, sondern folgen eigenen Rationalitäten, die politisches Denken und Handeln entscheidend mitbestimmen. Eine wichtige Frage ist deshalb: Wie offen und inklusiv ist ein Bildungsraum für die Repräsentation und Artikulation von Gefühlen, Erfahrungen, Positionen, Perspektiven, Interessen?

Die politischen Bildner*innen und Aktivist*innen Katja Kinder und Peggy Piesche betrachten Wahrnehmungen und Gefühle als Schlüssel und Ausgangspunkt für die Gestaltung von Lernräumen. Sie plädieren für ein bewusstes Innehalten, um sich auf Gefühle zu konzentrieren: „Es sind die Gefühle, die uns in der komplexen, unangenehmen Gemengelage von Rassismus – Diskriminierung – Macht zuerst ereilen und die wir zumeist als Verstörung empfinden." (Kinder/Piesche 2020: 23). Damit sollen Zugänge eröffnet werden, die eigene Position im Raum und in der Gesellschaft zu reflektieren. Der Raum wird „fragil" – eine vermeintlich objektive Außenposition zu einem Gegenstand ist nicht mehr ohne weiteres zu behaupten, auch von dem*der politischen Bildner*in nicht. Dies trägt dem Umstand Rechnung, dass Menschen – obwohl sie vielleicht im selben Betrieb arbeiten, in derselben Stadt wohnen oder im gleichen Alter sind – möglicherweise völlig unterschiedliche Erfahrungen machen. So werden zum Beispiel die Wahrnehmungen Marginalisierter nicht selten in Frage gestellt. In einem fragilen Raum können sie sicht- und fühlbar werden: Machtverhältnisse, Diskriminierungen, Privilegien, blinde Flecken. „Fragile Räume ermöglichen es, dass alle Positionen im Raum anwesend sein können. Das bedeutet, sie müssen nicht nur ansprechbar, sondern besprechbar sein." (Kinder/Piesche 2020: 24). Wichtige Perspektiven eröffnet dabei ein intersektionaler Blick: Identitäten, Machtverhältnisse und Diskriminierungsformen gilt es, in ihren Verschränkungen zu artikulieren und damit transparent zu machen. Wer spricht in welchem Kontext zu welchem Zweck über wen, für wen und zu wem?

> *„Evangelische Akademien sind Orte des Austauschs und der Kontroverse"*
>
> **Kerstin Gralher,** Leiterin Evangelische Akademie Villigst

Kontroversitätsprinzip inklusiv

Versteht man Kontroversität als didaktisches Prinzip nicht (nur) als Darstellung verschiedener politischer Positionen durch die Bildner*innen, rückt die Diskussion unter den Teilnehmenden in den Fokus. Eine anspruchsvolle Kontroverse, in der Teilnehmende plurale gesellschaftliche Positionen selbst artikulieren, erfordert einen möglichst inklusiven Raum, der sich für Diversität und die damit verbundenen unterschiedlichen Erfahrungen, Themen und Perspektiven öffnet. Machtgefälle und Hierarchien müssen als strukturierende Grundlage der Debatte transparent gemacht werden. Ein klassisch liberaler Ansatz der politischen Bildung ist dafür nicht hinreichend sensibel: In einem lösungsorientierten, vermeintlich rationalen Austausch politischer Argumente auf rein kognitiver Ebene bleiben Machtstrukturen oft unerkannt. Perspektiven, die in der Gesellschaft oder in der Teilnehmendengruppe unsichtbar sind oder marginalisiert werden, kommen womöglich nicht zur Sprache oder werden nicht gehört. Räume können – durch die Anordnung von Dingen und die Kommunikation von Menschen – bestimmte Aussagen, ein bestimmtes Verhalten und einen bestimmten Habitus unausgesprochen legitimieren und Abweichungen davon delegitimieren. Abweichungen werden dann, wenn sie überhaupt vorkommen, nur als illegitime Störung wahrgenommen, deren Hintergründe unverstanden bleiben. Die Kontroverse verläuft in solchen Räumen in einem engen Korsett.

Folgt man dem Ansatz der fragilen Räume, können kontroverse Debatten viel gewinnen: Wenn Meinungen und Argumente an die jeweiligen Standpunkte der Sprecher*innen rückgekoppelt werden, wird der vermeintlichen Objektivität der eigenen Perspektiven der Boden entzogen. Ein fauler Konsens, ein machtblindes „Wir“ oder auch das Argumentieren mit Zuschreibungen, unreflektierten Projektionen und polarisierenden Wir-Ihr-Kategorien sind nicht mehr so leicht möglich. Gesellschaftliche Widersprüche treten in fragilen Räumen eher zutage. Kontroversen gewinnen an Tiefe und Substanz, wenn emotionale Aspekte bewusst einbezogen werden: Man kann sich immer noch engagiert streiten, aber auf Grundlage eines viel tieferen gegenseitigen Verständnisses. Trainiert wird dabei die für die plurale Demokratie so bedeutsame „Mentalisierungsfähigkeit“ – die Fähigkeit, sich in andere hineinzuversetzen, Mitgefühl zu entwickeln und Ambivalenzen auszuhalten.

Fragile Räume sind Freiräume: Als wertvolle Momente einer demokratischen Kultur leisten sie einen Beitrag, gesellschaftliche Pluralität für eine emanzipatorische Gestaltung der Zukunft fruchtbar zu machen. Die Möglichkeit eines vollständig inklusiven Raums kann jedoch immer nur die Zielperspektive in einem Prozess sein, der auch Grenzen hat. Bewusst geäußerte rassistische, sexistische oder andere menschenfeindliche Positionen zerstören Inklusivität. Ausschlussmechanismen können in solchen Fällen zu wichtigen Schutzmechanismen werden. Und auch eine Sicherheit, dass der Abbau von Barrieren nicht wieder neue Ausschlüsse erzeugt, kann es nie geben. Aber: Der ernsthafte Versuch, Räume zu konzipieren, in denen alle Menschen in ihrer „Andersheit“ ohne Angst und Druck repräsentiert sein können, macht einen Unterschied ums Ganze.

Methodische Anregung: Positionierungsübung

Die Teilnehmenden schreiben das zu behandelnde Thema auf ein Blatt Papier und legen es auf den Boden. Anschließend positionieren sie sich gedanklich, emotional und auch körperlich, indem sie aufstehen und einen für sie passenden Abstand zum Papierbogen wählen. Dabei reflektieren sie, welche Bezüge und Zugänge sie zum Thema haben und auch, welche Emotionen sie damit verbinden. Anschließend berichten sie über ihre Gedanken und Gefühle in der Gruppe. Die Übung lässt sich sowohl präsentisch als auch digital gut umsetzen.

Reflexion: Erfahrungen mit der Methode

Die dargestellte Übung verwendete Katja Kinder 2020 als Einstieg in eine Online-Fortbildung mit Studienleitenden Evangelischer Akademien im Rahmen des Projekts „Zukunft inklusive?". Das Thema: Rassismuskritik. Erwartungsgemäß zeigten sich unterschiedliche Positionen. Einige Teilnehmende waren vertraut mit dem Thema und mit Positionierungsübungen, für andere war die ganze Situation ungewohnt. Bemerkenswert war die große Offenheit, mit der über Vorwissen, Erfahrungen und Gefühle gesprochen wurde. Auch Unsicherheiten und Ängste durch einen gefühlten „Zwang zur Positionierung" in rassismuskritischen Kontexten kamen zur Sprache. Dies zeigt auch: Fragile Räume sind keine Wohlfühlzone. Die eigene Verstricktheit in gesellschaftliche Machtverhältnisse auszusprechen ist nicht immer angenehm, denn es berührt, packt und involviert. Wichtig für die Durchführung von Positionierungsübungen ist es, dass jede Person selbst entscheidet, was und wie viel sie preisgeben möchte. Je nach Thema einer Bildungsveranstaltung kann die eigene Position mehr oder weniger relevant sein. Dies zu beurteilen, ist jede*m Teilnehmer*in selbst zu überlassen.

Bildner*innen sollten bewusst entscheiden, wann sie die Übung im Bildungsprozess einsetzen. Besand/Hölzel/Jugel (2018) weisen darauf hin, dass die Voraussetzungen eines offenen Gesprächs über emotional aufgeladene Themen mitunter erst geschaffen werden müssen – mit bindungsfördernden Themen und/oder Methoden, die Kooperation und Vertrauen in einer Lerngruppe fördern. Zahlreiche Beispiele finden sich in den gängigen Methodensammlungen. Divers zusammengesetzte Teams sind auch unter diesem Aspekt sehr hilfreich, denn sie eröffnen auch seitens der Bildner*innen vielfältigere Anknüpfungspunkte für eine inklusive, vertrauensvolle Atmosphäre. Im digitalen Raum, in dem die leibliche Begegnung mit ihrer facettenreichen non-verbalen Kommunikation fehlt, stellt die Bindungsfrage eine besondere Herausforderung dar.

Methodische Anregung: Partner*innenübung Unterschiede

Zweiergespräche mit der Fragestellung: Was ist ein wichtiger Unterschied zwischen Ihnen, der eine gesellschaftliche Bedeutung hat, wo Sie jenseits Ihrer Individualität betroffen sind? Wie sollte mit diesem Unterschied umgegangen werden, in der Lerngruppe und in der Gesellschaft? Anschließend Auswertung in der Gruppe.

Reflexion: Erfahrungen mit der Methode

Der Trainer Florian Wenzel setzte diese Übung 2020 in einem Workshop mit Studienleitenden Evangelischer Akademien ein. Sie folgte auf die Begrüßung und eine Kennenlernrunde mit Bezug zum Thema „Diversität".

Auf den ersten Blick erschien die Gruppe recht homogen: *weiß*, protestantisch, bildungsbürgerlich, ähnliche berufliche Aufgaben und fachliche Themenschwerpunkte. In den Gesprächen traten dennoch Differenzen zutage, die mit Blick auf gesellschaftliche Positionen von Bedeutung sind.

Einige Beispiele:

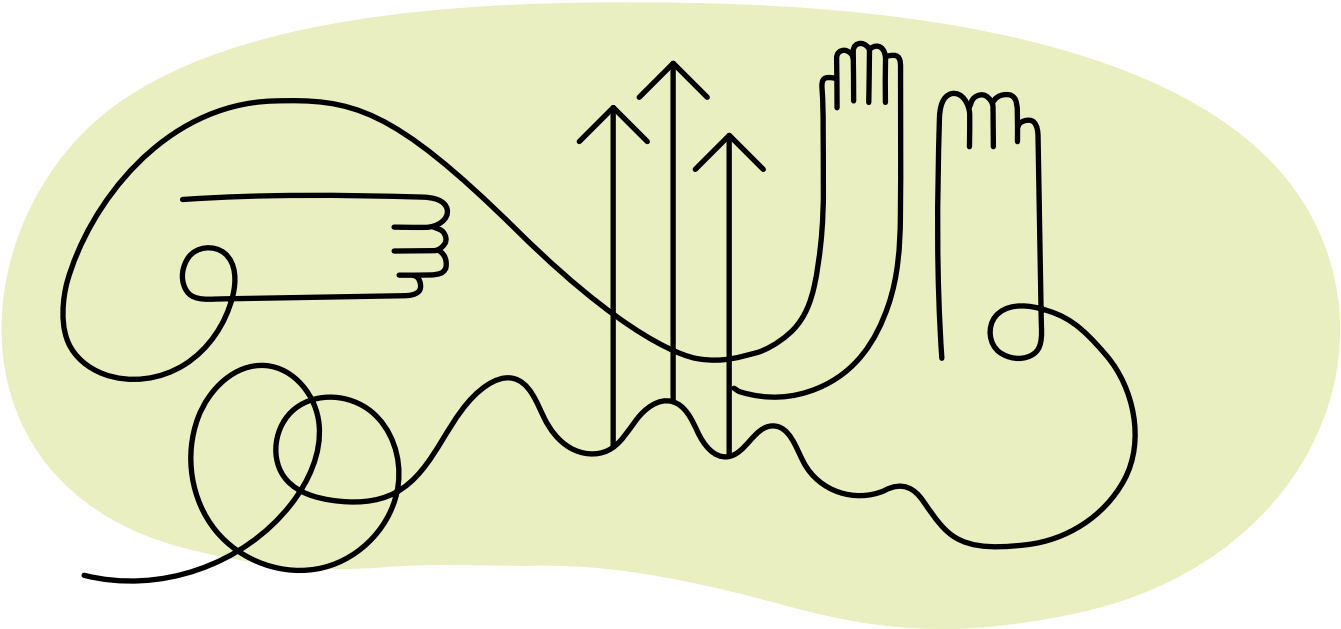
- Alter: Als jüngerer Mensch von Älteren nicht ernstgenommen werden vs. Altersdiskriminierung bei der Jobsuche
- Eigene Kinder: Herausforderung, Arbeit und familiären Aufgaben gerecht zu werden (besonders während pandemiebedingter Schulschließungen) vs. Gefühl der Entschleunigung
- Beschäftigungsverhältnis: Befristete vs. unbefristete Anstellung

In der Auswertungsrunde wurden vor allem die zuvor unsichtbaren Privilegien, Diskriminierungen und Machtasymmetrien thematisiert. Bei der Diskussion, wie damit im Sinne einer gerechten Teilhabe umzugehen sei, kamen Ambivalenzen von Gleich- und Ungleichbehandlungen zur Sprache. Ist die Chancen- oder die Ergebnisgleichheit vorzuziehen? Sind Quoten (auch bei Redner*innenlisten in Gruppendiskussionen) ein geeignetes Instrument? Wann und nach welchen Kriterien sollten marginalisierte Gruppen gezielt unterstützt, also ungleich behandelt werden?

Reflexionsfragen für Bildner*innen: Wahrnehmung von Emotionen

- Haben Teilnehmende die Möglichkeit, ihre Erwartungen, Befürchtungen und Bedarfe schon im Vorfeld der Veranstaltung mitzuteilen?
- Was tue ich dafür, dass sich alle Teilnehmenden wohlfühlen?
- Nehme ich mir bei einer Veranstaltung Zeit für die Gestaltung der Anfangssituation und das Kennenlernen? Gibt es dabei ausreichende Möglichkeiten, persönliche und emotionale Berührungspunkte mit dem Thema zu äußern?
- Knüpfe ich an biografische Erfahrungen der Teilnehmenden an?
- Gebe ich den Teilnehmenden Sicherheit durch einen transparenten Ablauf?
- Verwende ich bewusst Methoden, die vertrauensvolle Beziehungen fördern?
- Ermutige ich die Teilnehmenden, mit Blick auf das Thema Wünsche, aber auch Lernwiderstände, Unsicherheiten und Ängste zu artikulieren? Wie flexibel und ausführlich möchte und kann ich darauf reagieren?
- Inwiefern reagiere ich auf non-verbale Stimmungsäußerungen (Lachen, Blicke, Gähnen etc.)?
- Nutze ich Gefühlsäußerungen (zum Beispiel Irritationen, Begeisterung) als Lernanlässe? Thematisiere ich Gefühlsäußerungen?
- Verwende ich kreative bzw. kulturpädagogische Methoden, die emotionale Zugänge zu einem Gegenstand unterstützen?
- Verwende ich non-verbale Mittel wie Bilder, Gegenstände oder Metaphern?
- Verwende ich Positionierungsübungen?
- Verwende ich Methoden des Perspektivwechsels, damit Teilnehmende die Gefühle anderer besser nachvollziehen können?
- Arbeite ich im Team, um Gefühlsäußerungen der Teilnehmenden eher wahrnehmen zu können?

Als Anregung für die Reflexionsfragen diente eine Online-Umfrage im Rahmen des Projekts „sinnbild“ der Universität Potsdam. Mehr zum Projekt unter: https://www.ludwig-joachim.de



Empowerment

In der politischen Bildung ist immer öfter von „Safer Spaces“ die Rede, in denen Teilnehmende aus marginalisierten Gruppen ohne Leistungs-, Rechtfertigungs- und Diskriminierungsdruck austauschen können. Diese Räume werden bewusst entlang bestimmter Differenzlinien wie Race, Class und Gender homogenisiert und segregiert, um bestimmte Kontroversen eben *hier nicht* austragen zu müssen. Vielmehr steht hier das Empowerment der Teilnehmenden im Zentrum: Sie können ihre Stärken entdecken, sich Wissen aneignen, sich vernetzen und über Diskriminierungserfahrungen und politische Fragen austauschen – und so politisch sprech- und handlungsfähig werden. Empowerment verweist sehr deutlich auf politisches Handeln. Empowermentformate beinhalten aus Sicht der politischen Bildung einige Spannungsverhältnisse:

1. Empowerment vs. Kontroversität

Das Kontroversitätsgebot des Beutelsbacher Konsenses wird bei Empowerment-Angeboten hintangestellt. Empowerment ist parteilich, vor allem die Perspektive der marginalisierten Gruppe soll entwickelt werden. In einem Empowermentworkshop für Geflüchtete würde beispielsweise die deutsche Asylpolitik vermutlich nicht unter ausgewogener Berücksichtigung aller gesellschaftlich relevanten Perspektiven diskutiert.

2. Politisches Handeln vs. politische Bildung

Empowermentansätze wurden in den 1970er Jahren in aktivistischen Kontexten entwickelt und sind konzeptionell sehr eng mit Identitätspolitiken verbunden. Empowermentformate bewegen sich in den Schnittstellen zwischen politischer Bildung und politischer Aktion. Der Fachdiskurs streitet seit Langem über die Abgrenzung politischer Bildung zu politischem Handeln.

3. Strategischer Essenzialismus vs. Dekonstruktion im Kampf um Teilhabe

Ausgehend von einer (selbst-)bestimmten Identität wird beim Empowerment eine Differenz bewusst essenzialisiert. Dadurch ergeben sich neben Emanzipationschancen auch Schattenseiten: Essenzialisierende Zuschreibungen können sich verhärten, „Safer Spaces" zu Abschottung und Gesprächsblockaden führen. Damit würde die Wahrnehmung von Menschen in ihrer individuellen Verschiedenheit erschwert.

Die Spannungsfelder lassen sich wohl nicht grundsätzlich auflösen. Dennoch können auch „Empowermenträume" sehr wohl nach Prinzipien der politischen Bildung gestaltet werden: Das didaktische Prinzip der Handlungsorientierung ist ohnehin angelegt, aber auch das Prinzip der Kontroversität ist zumindest indirekt enthalten. So eröffnet die Homogenität in einem „Safer Space" die Möglichkeit, Kontroversen innerhalb dieser Gruppe zu besprechen, die sie gegenüber anderen Gruppen nicht offenlegen kann oder möchte. Zudem schaffen Empowermenträume mitunter erst die Voraussetzungen, um in anderen, heterogener strukturierten Räumen eine Kontroverse überhaupt führen zu können. So gibt es etwa rassismuskritische Bildungsarrangements, in denen die Gruppe nach einem gemeinsamen Auftakt in einen Empowermentraum für rassistisch markierte Gruppen und ein Critical-Whiteness-Raum für *weiße* Teilnehmende aufgeteilt wird. Anschließend gehen alle Teilnehmenden in einen gemeinsamen, eventuell auch kontroversen Austausch (zu den Erfahrungen mit einem solchen Seminarkonzept vgl. Boger/Simon 2016). Empowerment kann eine wichtige Strategie inklusiver politischer Bildungsarbeit sein – und umgekehrt.

> *„Politische Bildung erwächst oft aus politischem Handeln"*

Dr. Christian Staffa,
Studienleiter Evangelische Akademie zu Berlin

Wie gelingt Empowerment durch politische Bildung?

Durch die enge Verknüpfung von Empowerment mit der Selbstorganisation marginalisierter Gruppen verbietet sich eine Haltung, die Bildungsziele und Formate einseitig vorgibt. Die Verknüpfung von Standards der politischen Bildung mit den didaktischen Strukturwünschen der Teilnehmenden ist daher besonders sensibel.

Inwiefern eine Empowermentstrategie mit politischer Bildungsarbeit zusammengeht, kann nur situativ im jeweiligen Kontext beantwortet werden. Aus der Perspektive eines etablierten Trägers wie der Evangelischen Akademien können folgende Hinweise hilfreich sein:

- Marginalisierten und vulnerablen Gruppen zuhören. Die Fragen: „Was wollt ihr?“ und „Was braucht ihr?“ führen oft weiter. Politische Bildung kann viel vom Wissen marginalisierter Gruppen lernen.
- Räume für eine gemeinsame Professionalisierung etablierter und neuer Akteure schaffen. Hier liegen große Potenziale für die Weiterentwicklung der politischen Bildungsarbeit in der pluralen Demokratie.
- Powersharing und neue Allianzen:

  → Gemeinsam konzipierte und umgesetzte Veranstaltungen mit neuen Akteuren. Keine Instrumentalisierung für die eigenen Ziele!
  → Plattformen und Bühnen bieten für marginalisierte Gruppen: Sichtbarkeit und Repräsentanz unterstützen
  → Diversifizierung der eigenen Teams

Grenzen der Inklusion

a) „Manche wollen einfach nicht…“

Es gibt Personen, die bewusst nicht an Angeboten der politischen Bildung teilnehmen möchten. Nachvollziehbare Gründe kann es durchaus geben: Schamgefühle, Angst, sich zu exponieren oder in die Opferrolle zu geraten, oder schlechte Erfahrungen mit Bildungskontexten. Wenn bestimmte Gruppen aber grundsätzlich nicht teilnehmen können oder wollen, steht die Frage im Raum, wie deren Perspektiven zur Sprache kommen können. Wenn kein*e Vertreter*in der Gruppe im Team ist, können passende Sprecher*innen eingeladen werden. Ist beides nicht möglich und entscheidet sich ein*e politische*r Bildner*in dennoch, die Position selbst in den Bildungsprozess einzubringen, kann das als paternalistisch kritisiert werden. Sie deshalb nicht einzubringen, ist jedoch keine echte Alternative: Die Position würde unsichtbar …

b) Menschenfeindlichkeit und Diskriminierung

Auch in fragilen Räumen kann es zu verletzenden und diskriminierenden Äußerungen kommen. Je sensibilisierter Bildner*innen sind, desto eher können sie Diskriminierungen erkennen und adäquat reagieren. Sprache ist allerdings nicht immer eindeutig und wo Beleidigungen beginnen, hängt stark vom Kontext ab. Diskriminierende Aussagen, unbedacht geäußert, können auch Lernanlässe sein. Entscheidend ist dabei jedoch nicht die Absicht der Sprechenden, sondern immer die Wirkung auf (potenziell) Betroffene und deren Interpretation der Situation.

Aber man muss sich nichts vormachen: Inklusive(re) Räume sind ein Angebot an und für alle, das auch ausgeschlagen werden kann. Wer nicht bereit ist, andere Teilnehmende zu respektieren und/oder sich bewusst diskriminierend verhält, verlässt den Rahmen der politischen Bildung, die nie neutral, sondern immer demokratisch und menschenrechtlich fundiert ist. Dies bedeutet auch, dass menschenverachtende Meinungen nicht gleichberechtigt neben anderen stehen dürfen. Inklusion ist kein simples „Alle dürfen mitmachen und alles unwidersprochen sagen“ – Diversität und Antidiskriminierung gehören zusammen. Oberste Priorität muss haben, alle Teilnehmenden vor Abwertung, Ausgrenzung und Gewalt zu schützen.

Gute Praxis: Innovative Formate an Evangelischen Akademien

Annette Lorenz und Dr. Stina Kjellgren,
Studienleiterinnen
Evangelische Akademie Frankfurt

„Wir sind ein Ort der Begegnung“

„Ort der Begegnung“ – das ist Zustandsbeschreibung der Evangelischen Akademie Frankfurt und zugleich unser Ansporn.
„Super-divers“ – so beschreibt eine Studie aus dem Jahr 2009 unsere „Global City“ Frankfurt und meint damit die Vielfalt an kleinen und kleinsten Herkunftskulturen und die innere Heterogenität der jeweiligen Einwanderergruppen hinsichtlich sozialer Lagen, Rechtsstatus, Bildung etc. Wo so viele unterschiedliche Lebenssituationen zusammentreffen, entstehen neue, transkulturelle Lebensentwürfe. Unsere Stadtgesellschaft ist aber noch in weiteren Hinsichten „super-divers“: Unterschiedliche Religionszugehörigkeit, Sprache, Alter, sozialer Status, sexuelle Orientierung, Geschlechtszugehörigkeit und vieles mehr machen ihre Vielfalt aus.
Das Ziel, die Verschiedenheit von Menschen anzuerkennen und für ihr gleichberechtigtes Miteinander in der Gesellschaft einzutreten, entspricht den grundlegenden Prinzipien von Menschenrechten und Demokratie, aber auch dem christlichen Bekenntnis, für die wir mit unserer Bildungsarbeit eintreten. Entsprechend müssen wir unsere Bildungsangebote hinterfragen: Wer begegnet sich denn eigentlich in unserem Haus am Römerberg und in unseren digitalen Veranstaltungen? Wer steht vorne und spricht und wer hört zu? Wer findet *nicht* den Weg zu uns und was hindert diese Menschen daran zu kommen?

Wir sind eine lernende Institution

Bei der Suche nach Antworten auf diese Fragen lernen wir ständig dazu. In interreligiösen Veranstaltungen haben wir erfahren, wie wichtig ein koscheres Catering für jüdische Gäste oder das Zur-Verfügung-Stellen von Gebetsräumen für muslimische Teilnehmende sein kann. Vor allem in interreligiösen Kooperationen müssen wir die Feiertage und Fastenzeiten anderer Religionen im Blick haben. Doch ist unsere Zielgruppe per se interreligiös und interkulturell, weswegen eine interreligiöse Sensibilität für alle Veranstaltungen wichtig ist. 2020 haben wir aufgrund der Impulse einer nichtbinären Person, die bei unserem „Arbeitskreis Gender“ zu Gast war, sowohl unser Anmeldeformular umgestaltet (Anredeoptionen „Herr“, „Frau“ und „ohne Auswahl“) als auch eine „All gender welcome“-Toilette eingerichtet. Hiervon profitieren nicht nur trans-, intergeschlechtliche

und nichtbinäre Personen, sondern zum Beispiel auch Menschen, die von einer Assistenzperson eines anderen Geschlechts betreut werden. Bei der Besetzung von Podien ist es uns ein Anliegen, auch gesellschaftlich marginalisierte Perspektiven in den Diskurs einzubringen. Doch wie besetzt man Podien divers, ohne dass es eine Zurschaustellung oder alibimäßige Integration einer „Quotenperson“ wird? 2021 ging es um das Thema „Gender und Verbündet-sein“. Zusammen mit zwei in Deutschland sozialisierten Akademiker*innen und einer Wissenschaftlerin saß eine eingewanderte Nicht-Akademikerin auf dem Podium. Obwohl die Moderatorin sie durchgehend als erfahrene Expertin und Filmemacherin ansprach, blieb die Sache mit der Augenhöhe eine Gratwanderung. Vielleicht hätten wir das Thema enger fassen oder zwei Podien mit verschiedenen Fokussen und Gästen organisieren sollen. Vielleicht hätten wir die „schwächere“ Sprecher*innenposition rein zahlenmäßig verstärken sollen.
Eine lernende Haltung und die Bereitschaft, den Status quo der eigenen Institution immer wieder selbstreflexiv zu hinterfragen – individuell und im Team –, bedeuten mühsame Auseinandersetzungen, zum Teil schmerzhafte Selbsteingeständnisse blinder Flecken, meist aber motivierende Erfolge auf dem Weg hin zu einem immer offeneren „Ort der Begegnung“.

Kleinster gemeinsamer Nenner – größtmögliche Vielfalt in der Beteiligung

Dr. Sabine Zubarik,
Studienleiterin
Evangelische Akademie
Thüringen

Der „Literarische Garten“ – oder: Was liest du gerade so?

Sommer in Neudietendorf: Acht Menschen sitzen um einen Gartentisch in der Abendsonne, jede*r ein Buch oder einige Zettel vor sich, und reden angeregt. Sie haben sich zum „Literarischen Garten“ eingefunden – ein Veranstaltungsformat der Evangelischen Akademie Thüringen, das 2020 unter Pandemiebedingungen entstand, sich rasch als tragfähiges Konzept entpuppte und seither mehrmals pro Jahr in Präsenz, mitunter auch digital, angeboten wird.
Vorgegeben sind beim „Literarischen Garten“ nur wenige Dinge: Jede*r bringt einen kürzlich gelesenen Text mit, über den er/sie sprechen möchte. Die Runde dauert zwei Stunden, jeder Beitrag erhält in etwa den gleichen Zeitanteil; die Gruppengröße liegt zwischen sechs und zehn Personen. Was die Teilnehmenden vorstellen, ob neuester Science-Fiction-Roman, Klassiker der Weltliteratur, Zeitschriftenartikel, philosophische Abhandlung oder ein noch unveröffentlichtes eigenes Manuskript, bleibt ihnen überlassen. Ebenso, ob sie erzählen möchten, was das Buch für sie persönlich bedeutet, worüber sie sich bei der Lektüre ärgerten, warum sie ein Gedicht schön finden oder wie sie die Kritiken in der Presse beurteilen. Sie können eine selbstverfasste Rezension präsentieren, ihre Anekdote zum Fund des Werks erzählen, fachliche Überlegungen anstellen oder einfach Ausschnitte vorlesen. Sie können den Text loben, kritisieren, interpretieren, nicht verstehen oder einfach lieben – und all dies in ihrer je eigenen Redeweise und Sprachlichkeit.

Es fängt an, wer anfangen will. Nach der mehrminütigen Vorstellung des mitgebrachten Werks schließt die Gesprächsrunde an: Nachfragen werden gestellt, thematische Bezüge hergestellt, eventuell eigene Leseeindrücke geschildert, falls man das Buch kennt. Manchmal entstehen Diskussionen zur Bedeutung der Autor*innen oder zum Schreibstil. Selten ist es nötig zu moderieren. Die Anwesenden haben ein gutes Gespür, wann es Zeit für den nächsten Beitrag ist, und die Reihenfolge regelt sich mit etwas Ermutigung meist von selbst.
Am Ende werden oft noch Bücher getauscht, verschenkt und verliehen sowie Lesetipps gegeben. Im Anschluss wurden bereits mehrfach Kontakte zum weiteren Austausch gepflegt. Immer waren die Runden geprägt von thematischer und personeller Vielseitigkeit, wertschätzendem Austausch in geschütztem Rahmen und einem genuinen Interesse des Zuhörens, Mitteilens und Teilens.

Hintergrund: Wo beginnt Teilhabe, Vielfalt und Inklusion?

Bei der Planung von Veranstaltungen beschränken sich Überlegungen zur Inklusion nicht nur auf die Frage, ob Menschen mit Behinderungen oder mit Sprachschwierigkeiten die Teilnahme ermöglicht wird; vielmehr ist es ein grundsätzliches Anliegen, das alle potentiell Angesprochenen – im Bestfall also alle Menschen – betrifft.

Konkret kann die Überlegung lauten: Ist es wahrscheinlich, dass sich im geplanten Veranstaltungsformat eine Person mit niedrigem Schulabschluss ohne Gesichtsverlust genauso äußern kann wie eine Person mit wissenschaftlicher Laufbahn und wird es eine Gesprächsebene geben, auf der beide Wortbeiträge eine gleichwertige Aufmerksamkeit und Anerkennung erfahren? Können Teilnehmende selbst entscheiden, auf welcher Ebene sie etwas beitragen und was sie aus der Veranstaltung mitnehmen möchten? Und ist die daraus entstehende Vielfalt bereits einkalkulierter Bestandteil für das Gelingen des Formats?

Ausgerechnet Literatur?

Oft sprechen Literaturveranstaltungen gerade kein sehr heterogenes Publikum an, denn sie sind entweder thematisch eng gefasst oder publikumsspezifisch ausgerichtet. Der Anteil lesender Menschen in der Bevölkerung Deutschlands ist hoch, er liegt potenziell bei über 90 Prozent (laut der Studie „LEO 2018“ der Universität Hamburg gibt es rund 6,2 Millionen Erwachsene, deren Lesekompetenzen für eine volle berufliche, gesellschaftliche und politische Teilhabe nicht ausreichen). Der kleinste gemeinsame Nenner für eine größtmöglich offene Herangehensweise wäre hier: „Wir alle rezipieren Texte und diese haben eine Wirkung auf uns“. Die Herausforderung besteht darin, mit einer einzigen Veranstaltung unterschiedliche Altersstufen, Herkünfte, kulturelle Hintergründe, religiöse Zugehörigkeiten, politische Einstellungen, Gender-Zuordnungen, Bildungs- und Berufsgruppen anzusprechen. Dies gelingt beim „Literarischen Garten“ durch die Offenheit der Buchwahl und des Präsentationsansatzes sowie durch die freie Vorgehensweise, die weder Lernziele festlegt noch Methoden forciert.

Junge Stimmen als Chance für die Erwachsenenbildung

Die Stimmen junger Menschen sind in der Erwachsenenbildung noch häufig unterrepräsentiert. Kooperative Projekte zwischen der Jugend- und der Erwachsenenbildung können den Diskurs bereichern und Reflexion anregen. Welche Hürden verhindern eine Teilnahme junger Erwachsener? Lassen sich diese durch partizipative Angebote senken? Welche Synergien können zwischen Formaten der Jugend- und Erwachsenenbildung entstehen? Die Evangelische Akademie im Rheinland und die Evangelische Akademie für Land und Jugend haben dazu gemeinsam ein Projekt durchgeführt.

Multiperspektivische Kooperation

Thematischer Ausgangspunkt war die Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus, an beiden Akademien ein Themenschwerpunkt. Die in diesem Bereich bereits im Jahr zuvor angestoßene Kooperation soll Ressourcen bündeln und mehr Möglichkeiten zum Dialog öffnen. Den Wunsch, mehr Jugendbeteiligung zu ermöglichen, brachte Johanna Rohde, Studienleiterin für gesellschaftspolitische Jugendbildung an der Evangelischen Akademie für Land und Jugend, zusätzlich in die Vorbereitungen ein.

Junge Perspektiven im Prozess

Johanna Rohde nutzte ihre Kontakte zu Jugendlichen aus dem Westerwald und lud diese gezielt ein, eine Diskussionsveranstaltung der Erwachsenenbildung zum Thema „Das Netzwerk der Neuen Rechten“ gemeinsam zu gestalten. Die Kooperation mit der Jugendbildung war hier der Schlüssel zum Erfolg der Ansprache junger Interessent*innen. Knapp zehn junge Engagierte zwischen 16 und 21 konnten für die Mitarbeit an dem Projekt gewonnen werden, das alle Schritte von der Planung über die Gestaltung bis hin zur Durchführung der Veranstaltung umfasste. Befähigt durch eine begleitete und intensive thematische Auseinandersetzung, lebensweltliche Bezüge und digitale Planungstools konzipierten die Jugendlichen in regelmäßigen Online-Treffen eine zweistündige Online-Abendveranstaltung. Sie trafen Absprachen mit Referent*innen und machten das Thema in ihren digitalen und analogen Netzwerken bekannt. Dabei setzten sie sowohl auf institutionelle Strukturen wie Netzwerke der Schüler*innenvertretung als auch auf eigene Podcasts und ihre Präsenz in den sozialen Medien. Für die beiden Akademien bot dies eine Chance, neue Interessent*innen zu erreichen und vermeintliche Selbstverständlichkeiten zu reflektieren und transparent zu machen.

Kritische Reflexion

In der Planung stellten die jungen Teilnehmenden kritische Fragen sowohl mit Blick auf bestehende (Macht-)Strukturen als auch auf den Partizipationsprozess selbst, wie zum Beispiel: Warum ist antifaschistisches Engagement in Kirche überwiegend *weiß*? Wieso enthält die Planung bisher keine intersektionale Perspektive? Warum sind manche Aspekte der Veranstaltung vorgegeben? Der Planungsprozess wurde so zum Raum der Reflexion für Engagierte und Veranstalter*innen, beanspruchte jedoch auch mehr Zeit als üblich.

Till Kiehne,
Studienleiter Evangelische Akademie im Rheinland

Johanna Rohde,
Studienleiterin Akademie für Land und Jugend

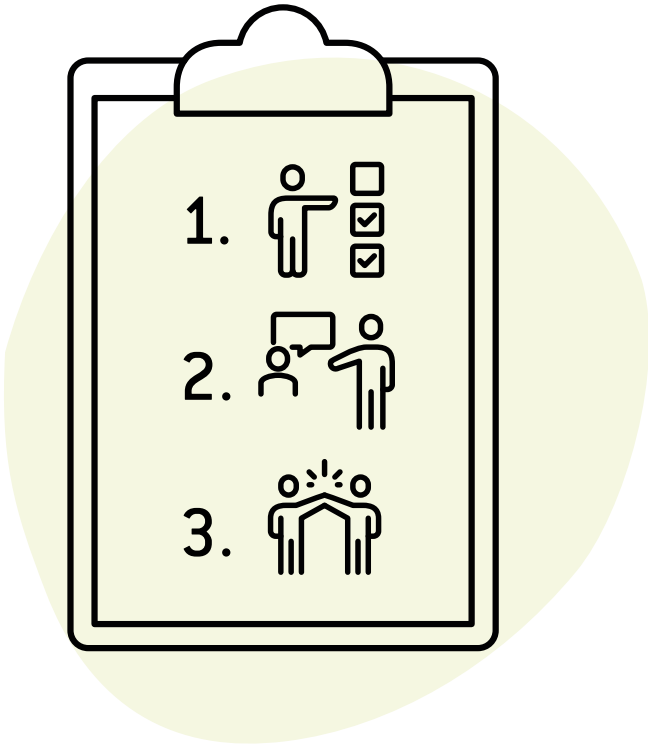
Das Steuer loslassen

Mit der Übernahme der Moderation des Abends wurden die jungen Engagierten sichtbar und ihre Perspektiven im Dialog mit Referent*innen und Teilnehmenden hörbar. Für die Veranstalter*innen bedeutete dies mehr als den Raum zu öffnen. Sie traten selbst einen Schritt zurück und legten das Gelingen des Abends weitgehend in die Hände der Jugendlichen. Es gelang, einen Lernprozess zu gestalten, bei dem politische Bildung über einen „einseitigen „Vermittlungsprozess“ von Wissen, Kompetenzen und Werten durch „Expertinnen“ und „Experten“ an „ungebildete“ Laiinnen und Laien“ (Deutscher Bundestag 2020, S. 129) hinausging und zu einem Prozess der Aneignung und politischer Selbstbildung wurde. Das Ergebnis und die positiven Reaktionen der Veranstaltungsteilnehmer*innen ermutigen dazu, dieses Spannungsfeld aus Dominanzverzicht und Ergebnisoffenheit weiter zu erproben, zu reflektieren und Partizipationsmöglichkeiten regelmäßig mehr Raum zu geben.

Mehr Aufmerksamkeit für Materialien lohnt sich!

Eine sorgfältige Auswahl von Materialien und Arbeitsmitteln unterstützt die inklusive Bildungsarbeit. Die Stichworte dabei sind: Entlastung und Wertschätzung. Geeignete Materialien entlasten das Team, das sich dann besser auf die Gruppe konzentrieren kann. Inklusive politische Bildung sollte möglichst leicht durchführbar sein.

In Bildungsmaterialien sollten Sprache und Texte klar und allgemein verständlich sein, zum Beispiel durch die Verwendung von einfacher oder sogar Leichter Sprache. Auf eine ausreichende Schriftgröße und barrierefreie Schriftart ist zu achten. Mehrsprachige Materialien werden nicht nur von mehr Menschen verstanden, sondern senden auch eine Botschaft aus: Hier sind alle Sprachen willkommen. Technische Hilfsmittel wie Vorlese- und Diktierfunktionen, mehrsprachige Apps und Untertitel können hilfreich sein. Der Einsatz von Fotos, Zeichnungen, Piktogrammen, Karikaturen und Videos bietet Alternativen zu Texten oder Lautsprache. Besonders wenn Sprachbarrieren eine Rolle spielen, erleichtern visuelle Materialien die Kommunikation. Werden Arbeitsaufträge oder Programmabläufe zum Beispiel im Stil von IKEA-Anleitungen verständlich dargestellt, braucht es keine langwierigen Übersetzungen, um für alle Teilnehmenden eine sichere Orientierung zu schaffen.



Tipp

Die Regeln für Leichte Sprache
Auf wenigen Seiten führt die Broschüre in die Leichte Sprache ein – und ist selbst in Leichter Sprache geschrieben. Für mehrere Gruppen kann Leichte Sprache Zugänge eröffnen, zum Beispiel für Menschen mit Lern- und Leseschwierigkeiten oder mit geringen Deutschkenntnissen.
Online abrufbar unter: https://www.leichte-sprache.org/wp-content/uploads/2017/11/Regeln_Leichte_Sprache.pdf

Besand/Hölzel/Jugel (2018) weisen nachdrücklich darauf hin, dass aufwändige, liebevoll gestaltete Materialien Wertschätzung ausdrücken und darüber inklusiv wirken können. Das gleiche gilt für Arbeitsmittel, von den Stiften bis hin zu Kameras oder Computern: Neues und Hochwertiges signalisieren Wertschätzung und Vertrauen.

Auswahlkriterien für Materialien

Die Zahl der Methoden- und Materialsammlungen ist schier unüberschaubar. Wer mit einer diversitätsorientierten Brille sucht, kann schnell fündig werden. Um die Auswahl zu erleichtern, folgen einige machtkritische Kriterien aus dem *Rassismuskritischen Leitfaden*:

- Wer macht wem welche bildungsrelevanten Wissensangebote?
- Wer spricht?
- Wessen Perspektiven werden dargestellt bzw. gehört?
- Wessen Perspektiven werden nicht repräsentiert?
- Wer darf entscheiden/mitbestimmen? Auf welchen Ebenen?
- Wie wird über wen geredet?
- Wer wird wie repräsentiert? Zum Beispiel: Sind Schwarze Menschen als Wissensträger*innen sichtbar und ganz selbstverständlich, beiläufig ein Teil des Geschehens bzw. autonome Akteur*innen?
- Wer wird nicht repräsentiert?
- Welche Ziele hat wer für wen?
- Wo bewegt sich wer und mit wem?
- Wie offen darf gesprochen werden? (Wer darf sprechen?)
- Wer hat welchen (selbst gewählten) Raum?
- Welches/wessen Wissen wird als relevant erachtet bzw. wie viel Raum wird welchem Wissen gegeben? Was fehlt?
- Was (und wer) wird als „wissenschaftlich“ und was als allgemeinbildender Wissenskanon angesehen, was (und wer) als unwissenschaftlich oder weniger wichtiges Spezialwissen abgewertet/ausgeschlossen?
- Welche Kategorien/Begriffe, um die Welt zu erklären/einzuteilen, werden wie benutzt?
- Welche unhinterfragten Normalitäten weist das angebotene Wissen auf?
- Was/wer wird als normal angesehen/dargestellt? Was/wer als abweichend/anders?
- Oder auch: Ermöglicht die Methode eine kritische Positionierung/einen kritisch-reflexiven Blick/einen Kompetenzerwerb von Lehrenden und Lernenden?

Quelle:
Autor*innenKollektiv Rassismuskritischer Leitfaden 2015: 20 f.

Ausgewählte Material- und Methodensammlungen

politischbilden.de
Die Plattform des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten (AdB) stellt Hintergrundinformationen und methodische Zugänge zu vielfältigen Themenbereichen der politischen Bildung frei zur Verfügung. Sie adressiert Multiplikator*innen der politischen Bildung unterschiedlicher Praxisfelder, die zugleich eingeladen sind, auch selbst Beiträge zuzuliefern.
Online abrufbar unter: https://politischbilden.de

profession-politischebildung.de
Die Website des Bundesausschusses Politische Bildung (bap) führt grundlegend in die Profession der politischen Bildung ein: Die*der Leser*in lernt zentrale Begriffe und die Geschichte der politischen Bildung in Deutschland kennen. Schwerpunkte liegen zudem auf den Themen „Diversitätsorientierung" und „digitale Bildung".
Online abrufbar unter:
https://profession-politischebildung.de

mangos & bullets. Materialien für rassismus- und herrschaftskritisches Denken und Handeln
Die Website bietet eine Vielzahl an unterschiedlichen Materialien: Filme, Lieder und Gedichte, aber auch Informationen über politischen Aktivismus. Vieles davon ist geeignet, sich im Rahmen der politischen Bildung kritisch mit Machtverhältnissen, besonders Rassismus, auseinanderzusetzen.
Betrieben wird die Website vom Berliner Verein glokal e. V., der seit 2006 in der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung tätig ist.
Online abrufbar unter:
www.mangoes-and-bullets.org

Methodensammlung im Portal Intersektionalität
Das Online-Portal beleuchtet intersektionale Ansätze in Forschung und Praxis. Es enthält auch eine kleine Sammlung bewährter Methoden für die Bildungsarbeit mit Hinweisen zu Zielgruppe, Rahmenbedingungen und möglichen Problemen. Betreiberin der Website ist Katharina Walgenbach, Professorin an der FernUniversität in Hagen.
Online abrufbar unter:
http://portal-intersektionalitaet.de/forum-praxis/methodenpool

07 Teilnehmende – unbekannte Wesen? Diagnostische Verfahren entwickeln und erproben

Für die Entwicklung inklusiver Angebote braucht es ein fundiertes und möglichst breites Wissen über erreichte und bisher nicht erreichte Teilnehmende. Um ihre Zielgruppen zu erreichen, nutzt die Erwachsenenbildung klassischerweise Ergebnisse der Adressat*-innenforschung. Diese analysiert in teilweise groß angelegten Studien Lernausgangslagen, thematische Interessen, Erwartungen und Bedarfe entlang sozialstruktureller Kategorien wie Alter, Geschlecht oder Schulbildung und seit den 1980er Jahren auch soziale Milieus (für einen Überblick vgl. Bremer 2007: 31 ff.). Ihre zum Teil repräsentativen Erkenntnisse bieten makrodidaktische Anknüpfungspunkte für Zielgruppenarbeit und Teilnehmenden-orientierung. In der Praxis werden sie von Bildungsträgern zum Beispiel für das Marketing und die Angebotsplanung genutzt.

Aber: Die Adressat*innenforschung kann Erkundungen im konkreten Kontext eines spezifischen Bildungsakteurs nicht ersetzen. Bei der diversitätsorientierten Planung eines Angebots und der prozesshaften Gestaltung eines Bildungsraums sind genauere Informationen erforderlich. Die zielgerichtete und systematische Erhebung eines solchen unmittelbar praxisrelevanten Wissens bezeichnen wir im Folgenden als Diagnostik. Besand/Hölzel/Jugel (2018) verstehen Diagnostik als elementare Daueraufgabe jeder inklusiven politischen Bildungsarbeit. Sie unterscheiden zwei Formen: Gerichtete Diagnostik ist geplant. Klassische Instrumente sind Befragungen im Vorfeld und der Einsatz von Feedbackmethoden während und nach einer Veranstaltung oder eines Bildungsprojekts. Situative Diagnostik hingegen meint vor allem die sensible Wahrnehmung von (Selbst-)Ausschlüssen bis hin zu Diskriminierungen während des Bildungsprozesses selbst (vgl. Kapitel 6). Ein ganzheitlicher Blick auf Teilnehmende, der die folgenden Dimensionen berücksichtigt, kann die Gestaltung inklusiver Bildungsräume befördern:

a) Vorerfahrungen und Umgang mit Anerkennung und Nicht-Anerkennung, Ausschluss und Diskriminierung

- → Wie gehen die Teilnehmenden mit Anerkennung und Ablehnung um?
- → Wie werden Emotionen geäußert?
- → Welche Selbst- und Fremdbilder werden kommuniziert?
- → Gibt es Konflikte in der Lerngruppe?
- → Gibt es „schwierige“ Themen, die ein vertrauensvolles Gesprächsklima gefährden?

b) Aneignungs- und Lernvorlieben

- → Welche Aneignungs- und Lernvorlieben gibt es unter den Teilnehmenden?
- → Welches Sprachniveau und welcher Sprachstil werden sicher und gerne genutzt?
- → Wie hoch ist die technische bzw. digitale Affinität?
- → Wie ist der Umgang mit Texten?

c) Sinn und Bedeutungsstrukturen: persönliche Interessen, thematische Vorlieben und Motivationshaltung/Erfahrungen gegenüber bestimmten Inhalten

- → Welche Erwartungen bestehen hinsichtlich Ablauf, Themen und Umgang?
- → Welche Themen sind interessant?
- → Welche Themen sind emotional aufgeladen und/oder sensibel?
- → Bei welchen Themen fühlen sich die Teilnehmenden sicher?

Während gerichtete diagnostische Verfahren im Schul- und Hochschulbereich aufgrund fester Klassen und Kurse einigermaßen leicht einsetzbar sind, hat es die non-formale Erwachsenenbildung schwerer: Die Anmeldung ist freiwillig und es können sich völlig Unbekannte anmelden.

Hilfreich ist es, zumindest einen Teil der Teilnehmenden bereits vor Beginn des eigentlichen Bildungsprojekts kennenzulernen. In Vorabtreffen, aber auch mit Hilfe digitaler Tools wie Videokonferenzsystemen und Umfrage-Apps können Teilnehmende partizipativ in die Entwicklung des Bildungsangebots einbezogen werden. Gerade jüngere Menschen sind es heute gewohnt, Aktivitäten in ihrer Freizeit selbst (mit-)gestalten zu können.

Wem das zu aufwändig ist, kann mit einigen Fragen in der Anmeldemaske oder in der Anmeldebestätigungsmail etwas mehr über die Teilnehmenden erfahren und zugleich Sensibilität für Diskriminierung und Barrieren signalisieren. Allerdings ist darauf zu achten, dass zu umfangreiche Abfragen nicht wieder selbst zur Hürde werden.

Beispielfragen:

- → **Wie möchten Sie angesprochen werden? (Bei „Anrede"-Optionen nicht nur „Herr" und „Frau" zur Auswahl stellen)**
- → **Was motiviert Sie zur Anmeldung?**
- → **Was wünschen Sie sich für die Veranstaltung (Inhalte, Lern-/Gesprächsformen)?**
- → **Haben Sie bestimmte Wünsche an das Team?**
- → **Wünschen Sie eine Übersetzung in Gebärdensprache? (Ja/nein)**
- → **Haben Sie Assistenzbedarf? Welchen? (Ja/nein)**
- → **Benötigen Sie eine Kinderbetreuung? (Ja/nein)**
- → **Gibt es sonst noch etwas, das Sie uns mitteilen möchten?**

Systematische diagnostische Verfahren sind ein fundamentales Qualitätsmerkmal einer inklusiven politischen Bildung. Sie können Diversität, Differenzen und auch Dominanzverhältnisse nicht nur in abstrakten Kategorien, sondern auch im Konkreten sichtbar machen (vgl. Kapitel 8). Idealerweise begleiten sie das gesamte Angebot – von der Planung über den eigentlichen Bildungsprozess bis zur Nachbereitung.

Vier Akademien, vier Sozialraumanalysen

Das Projekt „Zukunft inklusive?“ erprobte ein etwas umfangreicheres diagnostisches Instrument, das Sozialräume in den Blick nimmt. Sozialräume wurden dabei nicht im engeren Sinne als Nachbarschaften oder Wohnquartiere verstanden, wie es etwa in der Sozialarbeit verbreitet ist. Vielmehr versuchten vier Evangelische Akademien, ihr für sie jeweils bedeutsames Umfeld mit Blick auf Teilnehmende, potenzielle Teilnehmende, und (mögliche) Kooperationspartner*innen näher auszuleuchten. Als eine Art praxisbezogene Sozialforschung gaben die durchgeführten Analysen wichtige Hinweise für eine adäquate Ansprache von Teilnehmenden, den Abbau von Zugangsbarrieren und der diversitätssensiblen Entwicklung von Angeboten. Die Herangehensweisen waren dabei sehr unterschiedlich, denn die Akademien unterscheiden sich nicht nur institutionell voneinander, auch ihre Themenschwerpunkte und Arbeitsweisen sind durchaus heterogen. Das gleiche gilt für die Sozialräume, in denen sie ihre Angebote unterbreiten und die umgekehrt auch ihre Bildungsarbeit prägen. So sind vier völlig unterschiedliche Sozialraumanalysen entstanden, zwei davon mit hauptsächlich quantitativem, zwei mit qualitativem Ansatz. Vielleicht ist es gerade diese Mischung aus Zählen und Erzählen, die Anregungen für die politische Bildungsarbeit und für weitere Sozialraumanalysen liefern kann. Im Folgenden werden die jeweiligen Forschungsdesigns sowie zentrale Ergebnisse vorgestellt.

Sozialraumanalyse der Evangelischen Akademie Hofgeismar/Hessen

Ziele und Erkenntnisinteressen:

- Datengewinnung zu Diversität und den Erwartungen von Teilnehmenden, Nicht-Teilnehmenden und (möglichen) Kooperationspartner*innen
- Partizipative Entwicklung von Zukunftsvisionen und Handlungsschritten zu mehr Inklusivität

Vorgehen

Drei strukturierte Workshops mit den Mitarbeitenden der Akademie:

1. **Nutzer*innen, Herausforderungen, Visionen, Prozess**
   - → IST-Analyse: Welche Teilnehmenden erreichen wir gegenwärtig? Wie divers sind wir schon aufgestellt? Wie erreichen wir unsere Teilnehmenden?
   - → Wo sehen wir aktuelle Herausforderungen?
   - → Zukunftsvisionen: Welche Teilnehmenden wollen wir zukünftig (besser) erreichen?
   - → Prozessentwicklung: Welche Ansätze wollen wir entwickeln? Was müssen wir dazu von unseren Teilnehmenden wissen?
2. **Analyse von Netzwerken und Kooperationen**
   - → Inhaltliche und geografische Verortung der bestehenden Kooperationspartner*innen
   - → Form der Kooperation: Wer übernimmt welche Aufgaben?
   - → Welchen Nutzen ziehen die Akademie und die Partner*innen aus der Kooperation?

3. Perspektive Verwaltung und Organisation

- → Welche Herausforderungen sehen wir im Bereich Verwaltung und Organisation?
- → Welche Grenzen und Barrieren gibt es für Teilnehmende?
- → Welche Wünsche und Zukunftsvorstellungen haben wir?

Quantitative Online-Befragung von 820 Personen: 651 Teilnehmende, 169 Nicht-Teilnehmende
Soziodemografische Datenerhebung: Geschlecht, Alter, Bildungsabschluss, beruflicher Status, Religion, Postleitzahl, Migrationshintergrund, Behinderung, ehrenamtliches Engagement

Fragen an Teilnehmende:
Wie oft teilgenommen? Zu welchen Themen? Mit welchen Formaten? Wie oft an digitalen Veranstaltungen? Wie von den Veranstaltungen erfahren? Präsenz- oder digitale Veranstaltungen bevorzugt? Was ist Ihnen wichtig? Wünsche für die Zukunft?

Frage an 169 Nicht-Teilnehmende: Warum noch nicht an einer Veranstaltung teilgenommen?

Online-Befragung von 26 Kooperationspartner*innen

- → Dauer der Zusammenarbeit
- → Wirkungsraum und Zielgruppen der Kooperationspartner*innen
- → Orte der Kooperationsveranstaltungen
- → Wahrnehmung der Akademie durch die Kooperationspartner*innen
- → Interessen, Wünsche und Erwartungen der Partner*innen an die Kooperation

Kommunikative Auswertung im Team der Akademie, Schlussfolgerungen und Entwicklung von Handlungsempfehlungen

Verantwortlich für die Analyse:
Karl Waldeck, Akademiedirektor

Umsetzung durch:
Institut für sozialraumorientierte Praxisforschung und Entwicklung e. V., Haan/NRW

Ausgewählte Ergebnisse:

Die Teilnehmenden: 40 plus, hoher sozialer Status, evangelisch, engagiert
Die deutlich überwiegende Mehrheit der Teilnehmenden sind 40 Jahre oder älter (dabei zu beachten: Die Befragung richtete sich an Erwachsene; Teilnehmende der Schüler*innenangebote konnten aufgrund fehlender Kontaktdaten nicht berücksichtigt werden). Männer und Frauen sind etwa gleich häufig vertreten, 5 Befragte nannten als Geschlecht „divers". Ein hoher Anteil kommt aus bürgerlichen, eher privilegierten Gesellschaftsschichten. Rund zwei Drittel der Teilnehmenden gaben an, evangelisch zu sein; andere religiöse Gruppen sind unterrepräsentiert. Zwei Drittel engagieren sich ehrenamtlich. Die Teilhabe von Menschen mit Behinderung (knapp 10 Prozent) gelingt. Menschen mit Migrationshintergrund sind deutlich unterrepräsentiert.

Es sind die Themen und der Ort
Der wichtigste Teilnahmegrund sind die interessanten Themen, dicht gefolgt vom schönen, inspirierenden Ort.

Die Wünsche: Mehr Beteiligung und Anerkennung als Bildungsurlaub
Die Teilnehmenden wünschen sich vor allem Formate, die Partizipation ermöglichen. An zweiter Stelle steht die Anerkennung von Veranstaltungen als Bildungsurlaub oder Fortbildung.

Digital ist nicht besser, passt aber auch
58 Prozent der Befragten in Hofgeismar bevorzugen präsentische Veranstaltungen vor Ort, gleichzeitig finden ungefähr 42 Prozent gleichfalls die digitalen Angebote passend.

Nicht-Teilnehmende: Keine Zeit, Anreise beschwerlich
Als bedeutende Gründe für die Nicht-Teilnahme wurden die beschwerliche Anreise und fehlende Zeit genannt. Dazu passt, dass die beruflich und familiär oft stark eingebundene Altersgruppe der 30- bis 40-Jährigen unterrepräsentiert ist.

Mehr Vielfalt bei klarem evangelischen Profil
Das Akademieteam steht vor der Aufgabe, zukünftig eine größere Vielfalt an Themen abzudecken, das Team diverser aufzustellen und eine breitere Teilnehmendenkreise (vor allem auch Menschen mit Migrationshintergrund) zu erreichen. Dabei soll das „evangelische Profil" bewahrt werden – dies ist für viele Teilnehmende von Bedeutung. In diesem Zusammenhang zu klären: Welche Zielgruppen sollen mit welchen Angeboten adressiert werden?

Beteiligung ermöglichen, Kooperationen ausbauen
Eine bedeutsame Frage für die zukünftige Bildungsarbeit: „Wie können wir die Menschen, die wir gewinnen möchten, schon viel eher beteiligen und darüber einen Zugang eröffnen?" Das Team diskutierte lebensweltorientierte, aufsuchende Ansätze: Mit niedrigschwelligen Bildungsangeboten an verschiedenen Orten („wo die Menschen leben") sollen neue Kontakte geknüpft werden, die Teilnahmebarrieren dauerhaft senken – auch für Folgeveranstaltungen in der Akademie. Das Akademiekollegium findet es hilfreich, mit möglichst vielen gesellschaftlichen Gruppen sowohl als Teilnehmende als auch als Kooperationspartner*innen in Kontakt zu stehen.

Sozialraumanalyse der Evangelischen Akademie Sachsen

Ziele und Erkenntnisinteressen:

- Ermittlung bedeutsamer Themen für Menschen im Umfeld der Akademie
- Erkenntnisse über die Außenwahrnehmung der Akademie und über eventuelle Zugangsbarrieren
- Entwicklung inklusiver und interdisziplinärer Antworten auf die Bedarfssituation in Dresden und im ländlichen Raum Sachsens

Ansatz

Nicht vom bestehenden Bildungsangebot ausgehen, sondern Menschen als Expert*innen ihrer Lebensräume ernst nehmen. Eine selbst- und institutionenkritische Haltung einnehmen. Einbeziehung konkreter Handlungsansätze.

Vorgehen

Ermittlung relevanter Personengruppen für eine qualitative Befragung im Kollegium der Akademie: Bewohner*innen des ländlichen Raums, Personen mittleren Alters mit Kind(ern), Nicht-Teilnehmer*innen, Teilnehmer*innen der Online-Reihe, Nachbar*innen der Akademie, Kooperationspartner*innen, Personen aus der alternativen Szene, Personen aus einer migrantischen Community.

Sieben qualitative Interviews: Kein statischer Fragenkatalog, aber thematische Struktur, die die Vergleichbarkeit der Gespräche gewährleisten. Wichtiger Aspekt: Atmosphäre, die auch Kritik an der Akademie und ihrer Bildungsarbeit ermöglicht.

Vier Themenkomplexe:

- → Verortung im Sozialraum
- → Vorstellungen und Erfahrungen mit politischer Bildungsarbeit
- → Diversität, mögliche Barrieren und Hürden
- → Assoziationen mit und Erwartungshaltungen an die Institution „Evangelische Akademie“

Auswertung in einem Workshop im Kollegium der Akademien und Formulierung von Thesen für die diversitätsorientierte politische Bildungsarbeit.

Verantwortlich für die Analyse:

Stephan Bickhardt, Akademiedirektor und Dr. Panja Lange, Referentin

Umsetzung/Autorin:

Dr. Panja Lange, Referentin

Ausgewählte Ergebnisse:

„Evangelisch ist ein aufmerksamer Gesprächspartner, der etwas zu sagen hat“
Anders als erwartet nahmen die Interviewten das Wort „evangelisch“ nicht als exkludierende Kategorie wahr. Im Gegenteil assoziierten sie damit positiv empfundene persönliche Begegnungen, und weniger die Kirche als Institution. Dies gilt vor allem für Befragte ohne kirchliche Bezüge. Das Evangelische als persönliche Botschaft mit Inhalt zu füllen, kann zu einer einladenden, glaubhaften Außenwirkung der Akademie beitragen.

Die elitäre Akademie
Die Vokabel „Akademie“ verbinden die Befragten mit eher negativen Gefühlen und mit elitären Institutionen, die nicht für alle Menschen gedacht sind. Die Analyse empfiehlt ein Verständnis von Akademie, das unter Bezug auf den Forum-Gedanken das eigene Gewordensein im Diskurs kritisch reflektiert.

Politische Bildung als Begegnungsraum
Als drängendste politische Themen wurden mehrheitlich Kapitalismuskritik und gesellschaftliche Spaltungen genannt. Politische Bildungsarbeit sollte daher ihren Schwerpunkt weniger auf Wissensvermittlung legen, sondern sie sollte Begegnungsräume schaffen, die die Entwicklung elementarer demokratischer Fähigkeiten unterstützen: Einfühlungsvermögen, Ambivalenztoleranz, Fähigkeit zu Perspektivwechseln, zu Kommunikation und Meinungsbildung. Die zentrale Frage lautet dabei: (Wie) Können wir auch mit unseren Gegner*innen reden?

Reflexion des eigenen Standpunkts im Sozialraum
Eine sozialräumliche Haltung schärft den Blick dafür, wie stark Bewertungen räumlicher Zuordnungen vom eigenen Standpunkt abhängen. Dies gilt beispielsweise für die Wahrnehmungen ländlicher Räume oder den digitalen Raum. Die Analyse wertet letzteren aufgrund seiner Zweidimensionalität gar nicht als Raum im engeren Sinne. Er wird zudem als wenig geeignet für eine Bildungsarbeit eingeschätzt, die aufreißende gesellschaftliche Spaltungen überwinden möchte.

Überwindung weltanschaulicher Blasen durch Kooperation
Das Erreichen diverserer Teilnehmendenkreise beginnt gerade nicht mit Zielgruppendenken. Mehr Erfolg verspricht, zunächst das eigene Profil und den eigenen Standpunkt zu klären. Davon ausgehend sollte die Akademie diversitätsorientierte Angebote gemeinsam mit Kooperationspartner*innen entwickeln. Partner*innen mit ähnlicher inhaltlicher Ausrichtung und ähnlichen Adressat*innen führen allerdings nur bedingt weiter. Kooperation ermöglicht die Überwindung weltanschaulicher Blasen, auch wenn und gerade weil Reibungspunkte zu erwarten sind. Notwendig dafür: Ein geschützter Raum, der offenen Austausch und die Verständigung über kontroverse Themen begünstigt. Gerade hier könnte die Akademie ihre besonderen Stärken ausspielen.

Sozialraumanalyse der Evangelischen Akademie Sachsen-Anhalt

Ziele und Erkenntnisinteressen:

- Bildungsangebote entwickeln, deren Inhalte und Formen für die Bevölkerung im Dreieck zwischen den Städten Wittenberg, Bitterfeld-Wolfen, Dessau-Rosslau relevant und interessant sind
- Dazu Ermittlung der relevanten Themen, Fragestellungen, Probleme und Lösungsressourcen vor Ort. Was denken die Leute?
- Mapping geeigneter Kooperationspartner*innen

Ansatz

Verständnis von Bildungsarbeit als lebendige Aushandlungsprozesse über bestehende Grundprobleme und -themen vor Ort. Zielgruppenbezüge durch sozialräumlich relevante Akteur*innen und ihre Initiativen, die sich mit den Problemen beschäftigen. Das Bestehen der Initiativen legt nahe, dass die Probleme relevant sind und es ein Umfeld von Interessierten gibt: Zum einen die involvierten Personen im „Raum" (verstanden als kommunikativ erzeugter Deutungs-, Beziehungs- und Konfliktraum), der durch das Problem entsteht, und auf das die Initiativen antworten. Zum anderen die Beteiligten der Initiativen und ihre Adressat*innen.

Vorgehen

Literaturstudien: Regionenbeschreibung, Erfassung von Problemen und Akteur*innen

Qualitative Interviews mit 8 Schlüsselakteuren in der Region aus den Bereichen Wissenschaft, Wirtschaft, Naturschutz, Vereine, Politik, Jugend, Soziales

- Annäherung über Probleme und Handlungsfelder: Was sind die zentralen Herausforderungen vor Ort?
- Lösungsstrategien und Potenziale: Was kann und sollte man tun?
- Best-Practice: Welche Projektbeispiele und Initiativen gibt es schon mit Blick auf die genannten Herausforderungen?
- Wo liegen Anknüpfungspunkte und Kooperationsbereiche für Bildungsaktivitäten?

Auswertung

- Transkription, Themenclusterung und Kommentierung: Die Interviewten sind thematische Impulsgeber
- Einordnung in die wissenschaftliche Literatur
- Abgleich mit der bereits durchgeführten Online-Umfrage zum Thema „Vertrauen"

Verantwortlich für die Analyse:

Christoph Maier, Akademiedirektor

Umsetzung/Autor:

Dr. Torsten Reinsch, freiberuflicher Wissenschaftler

Ausgewählte Ergebnisse:

Herausforderungen und Themen in der Region
Als Hauptproblem macht die Analyse eine „gespaltene Modernisierung" aus. Trotz positiver wirtschaftlicher Entwicklung kommt es zu soziokulturellen Verwerfungen: Mangelnder sozialer Zusammenhalt, Vertrauensdefizite, fehlende Freiräume der Mit- und Selbstgestaltung, negative demographische Entwicklung, soziokultureller Attraktivitätsverlust des ländlichen Raums, Kommunikationsblasen und dogmatische Weltbilder (zum Beispiel Verschwörungsideologien). Bildungsaktivitäten sollten diese Problemlagen weiter erkunden und spezifisch adressieren. Es sind die lebensweltlich bedeutsamen Themen vieler unterschiedlicher Menschen und Gruppen im Sozialraum. Folgende, unterschiedlich kombinierbare Strategien erscheinen geeignet:

Räume der Selbstwirksamkeitserfahrung schaffen
Bildungsarbeit kann einen Beitrag leisten, Freiräume gemeinschaftlicher Gestaltung zu schaffen und zu entwickeln. Damit würden Selbstwirksamkeitserfahrungen möglich, die sich positiv auf den sozialen Zusammenhalt und das wechselseitige Vertrauen in der Region auswirken. Erst auf dieser Grundlage können konkrete Themen und Probleme gemeinsam identifiziert und bearbeitet werden.

Kunst und Kultur als wichtige Zugänge
Kunst und Kultur bieten besondere Potenziale, solche Freiräume der Selbstwirksamkeitserfahrung einzurichten und damit Kommunikation und Beteiligung zu fördern. Ideologische Verhärtungen erscheinen möglicherweise in einem neuen Licht und können kreativ bearbeitet werden, Sprachbarrieren und kognitive Unterschiede spielen eine geringere Rolle.

Aufsuchende Bildungsarbeit
Solche Bildungsangebote suchen Menschen in ihren Lebenswelten auf und beziehen die verschiedenen Perspektiven vor Ort wertschätzend mit ein. Mit einer zuhörenden Haltung werden Zusammenhänge und Problemstellungen gemeinsam erkundet, zum Beispiel bei Exkursionen mit partizipativen Elementen. Ziel ist es, Vertrauen zu schaffen und Kommunikation zu fördern.

An Engagement und Netzwerke andocken
Regional bedeutsame Akteure und Netzwerke bieten vielschichtige Anknüpfungspunkte für Bildungsangebote in ländlichen Räumen. Wenn beispielsweise Wirtschaftvertreter*innen, kirchliche Akteure und/oder freiwillig Engagierte in freiwilligen Feuerwehren oder Sportvereinen in die Angebotsentwicklung einbezogen werden, können Zugangshemmnisse aufgebrochen werden. Vertrauensfördernde, wertschätzende Bildungsräume ermöglichen dabei neue Perspektiven und Verbindungen.

Bildungsarbeit mit zwei Brennpunkten
Eine Schlussfolgerung: Die Evangelische Akademie Sachsen-Anhalt ergänzt die klassische Tagungsarbeit (Diskursraum) mit Projektarbeit (Sozialraum). So ergibt sich ein kreatives Spannungsfeld in der Bildungsarbeit, die als Ellipse mit zwei Brennpunkten beschrieben werden kann.

Sozialraumanalyse der Evangelischen Akademie Tutzing/Bayern

Ziele und Erkenntnisinteresse:

- Systematisches Kennenlernen der bisher erreichten Teilnehmenden mit repräsentativen Daten
- Untersuchung von digitalen Zugangsmöglichkeiten verschiedener Zielgruppen und Akteure im sozialräumlichen Umfeld der Akademie
- Analyseschwerpunkt: Zugang, selbsteingeschätzte Kompetenz sowie der Einstellung zu digitalen Bildungsformaten der Teilnehmenden in urbanen und ländlichen Regionen Bayerns

Vorgehen

Entwicklung eines standardisierten Fragebogens im Kollegium der Akademie mit Unterstützung der Ludwig-Maximilians-Universität München

Quantitative Datenerhebung mit Online- und Papierfragebögen. Rücklauf: 827 Datensätze

- Soziodemographische Datenerhebung: Alter, Geschlecht, Wohnsitz, Bildungsabschluss, beruflicher Status, Religionszugehörigkeit, freiwilliges Engagement
- Zusammenhänge zwischen Soziodemographie und digitaler Offenheit der Teilnehmenden
- Abgleich der Einstellung zu digitalen Bildungsangeboten mit der Zusatzstudie „Digitalisierung in der Weiterbildung“ des Adult Education Survey (AES)
- Selbsteinschätzung der digitalen Medienkompetenz der Teilnehmenden, unter Berücksichtigung der Corona-Pandemie
- Vorlieben bezüglich verschiedener Veranstaltungsformate
- Thematische Interessen
- Bedeutung von Ländlichkeit: Welche Unterschiede gibt es zwischen Teilnehmenden aus München und dem restlichen Bayern mit Blick auf ihre Bildungsinteressen?
- Wünsche und Anregungen der Teilnehmenden mit Blick auf Bildungsangebote

Auswertung und Interpretation der Daten, Schlussfolgerungen für die Bildungsarbeit

Verantwortlichkeit, Umsetzung und Autor*innenschaft:
Dorothea Grass, Studienleiterin und Referentin für Presse- und Öffentlichkeitsarbeit,
sowie Dr. Martin Waßink, Studienleiter

Partnerin bei der Umsetzung:
Ludwig-Maximilians-Universität München, Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Weiterbildung

Ausgewählte Ergebnisse:

Die Teilnehmenden: Älter, formal gebildet, freiwillig engagiert – und nicht nur Protestant*innen.
Die klare Mehrheit der Teilnehmenden gehören der Altersgruppe 55 plus mit Hochschulabschluss an. Die Bildungsangebote erreichen zwar mehrheitlich Christ*innen, jedoch nicht nur evangelische. Etwa ein Drittel der Teilnehmenden sind katholisch. Konfessionslose werden durchaus erreicht (fast 25 Prozent), Muslime sind deutlich unterrepräsentiert. Manche Gruppen, wie Personen ohne Berufsabschluss, waren in der Stichprobe praktisch nicht vorhanden. Teilnehmende der Evangelischen Akademie Tutzing sind überdurchschnittlich freiwillig engagiert. Es ist davon auszugehen, dass die Angebote der Akademie dieses Engagement bereichert – und umgekehrt.

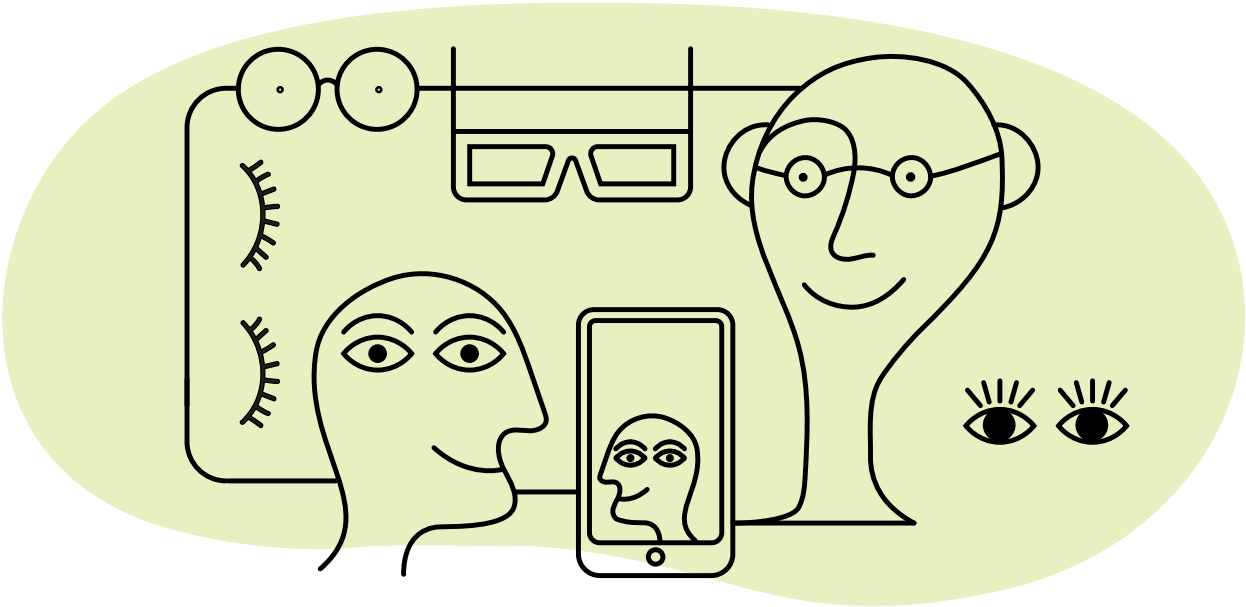
Stadt oder Land nicht entscheidend
Die Analyse konnte mit Blick auf Bildungsinteressen und Affinitäten keine relevanten Unterschiede zwischen Teilnehmenden aus der Stadt und aus ländlichen Regionen feststellen.

Hohe Bindung an die Akademie
Die offenen Fragen nach Anregungen, Wünschen und Kritik wurden von vielen Teilnehmenden sehr ausführlich beantwortet. Die Mühe, die sie für ihr Feedback, ihre konkreten Ideen und Erfahrungen aufwendeten, lässt auf eine hohe Bindung an die Akademie schließen.

Digitale Angebote: eine Bereicherung
Den Teilnehmenden in Tutzing liegt viel an der sozialen Begegnung. Für sie sind digitale Angebote zwar kein Ersatz für Präsenzangebote, dennoch eine Bereicherung. Im Vergleich mit der bundesweiten Erwachsenenbildung sind Teilnehmende in Tutzing überdurchschnittlich offen für digitale Angebote. Bildungsangebote via Internet werden überwiegend als „selbstverständlicher Weg der Bildung“ sowie als willkommene Ergänzung zu präsentischen Bildungsformaten erachtet.

Ressourcen meist vorhanden, aber auch eine digitale Kluft
Die übergroße Mehrheit der Teilnehmenden verfügt über internetfähige Endgeräte und ausreichende Medienkompetenz, um an digitalen Angeboten teilzunehmen.62 Prozent geben an, digitale Medien häufiger zu nutzen als vor der Corona-Pandemie. Aber: Während bis zum Alter von 44 Jahren alle Befragten ein internetfähiges Endgerät besitzen, verfügt etwa ein Viertel der Teilnehmenden über 75 Jahren über kein solches Gerät bzw. nutzt es nicht – und kann keine Aussage zur digitalen Medienkompetenz treffen.

Druckprodukte weiterhin beliebt
Wenn es darum geht, sich über Angebote zu informieren, liegen gedruckte Produkte weit vorne: Etwa 80 Prozent nutzen am liebsten Flyer und Broschüren. Darauf folgen die E-Mail-Verteiler, Newsletter und die Homepage der Akademie. Viele Teilnehmende informieren sich bereits während Veranstaltungen vor Ort schon über die nächsten Angebote der Akademie.



08 Brillen und Spiegel: Selbstreflexion und machtkritische Professionalisierung

Wenn es um Inklusion und Diversität geht, steht das pädagogische Personal nicht außerhalb des Spiels. Im Gegenteil: Das Verhältnis zwischen Bildner*innen und Teilnehmenden ist vielleicht sogar die wichtigste Gelingensbedingung einer inklusiven politischen Bildung. Bildner*innen sind maßgebliche Gestalter*innen von Bildungsräumen. Wo Bildner*innen und Teilnehmende keine gemeinsame Ebene finden, bleiben Bildungsräume unter ihren Möglichkeiten. Und die Umsetzung einer inklusiven Didaktik ist ohne entgegenkommende Haltungen und Kompetenzen des Bildungspersonals undenkbar.

Was können Bildner*innen tun, um ihre Professionalität unter inklusiven Vorzeichen weiterzuentwickeln? Das Erlernen neuer Methoden, der Einsatz geeigneter Medien und die Entwicklung neuer Formate sind wichtig, treffen aber womöglich nicht den Kern. Nicht zufällig drehten sich daher viele Diskussionen der Studienleitenden im Projekt „Zukunft inklusive?“ um die Selbstreflexion der eigenen Positionierung und Haltung – und der daraus resultierenden Wahrnehmungschemata.

> ***„Selbstreflexion verstehe ich als Kernmomentum meiner Bildungsarbeit“***
>
> **Dr. Thomas Haas,**
> Studienleiter Evangelische Akademie Bad Boll

Grundlegend ist die Erkenntnis, dass soziale Wahrnehmung standortgebunden funktioniert – die meisten Dinge kann man auch ganz anders sehen, fühlen, verstehen. Die Gestaltung von Bildungsräumen und -prozessen erfordert besondere Kompetenzen in der komplexen Wahrnehmung von Diversität, Differenzen und Machtverhältnissen – innerhalb einer Teilnehmendengruppe und auch im Verhältnis von Bildner*innen und Teilnehmenden.

Die Qualität professionellen Handelns in der politischen Bildung hängt eng mit der Fähigkeit zur Reflexion des eigenen Habitus zusammen. Zu reflektieren wäre zunächst der professionelle, in Ausbildung und Berufspraxis erworbene Habitus. Mit Habitus sind von sozialen Verhältnissen und persönlichen Erfahrungen geformte Wahrnehmungs-, Denk-, Handlungs- und emotionale Schemata gemeint. Ihre Reflexion beinhaltet auch, alte Gewissheiten und festgefahrene Routinen („das haben wir schon immer so gemacht") zu überdenken und möglicherweise zu verändern. Überlegene Selbstverständnisse als „Bescheidwisser", als Vermittlerin „objektiven Wissens", als stets souveräne*r Profi oder auch als Teil einer emanzipierten Avantgarde sind mit einer selbstreflexiven Haltung nicht kompatibel, sie verhindern sie geradezu. Spivaks Diktum „learn to learn from the below" (vgl. Kapitel 3.) greift diesen Gedanken machtkritisch auf. Eine selbstreflexive Professionalität ist kein irgendwann erreichter Zustand, sondern ein nie endender Prozess.

> ***… und wenn dann Menschen zusammenkommen, die sich ansonsten ‚kulturell gegenüberstehen' und gemeinsam an etwas arbeiten, dann ist das genial"***
>
> **Meike-Mirjam Drey**, Leiterin Evangelische Akademie für Land und Jugend

Wie der Bildungsforscher Helmut Bremer (2007) darlegt, wird ein professioneller Habitus nicht im luftleeren Raum erworben, sondern formt sich klassen- und milieuspezifisch aus: Bildungsziele, methodische Vorlieben und Vorstellungen von gelungenen Bildungsprozessen hängen mit der gesellschaftlichen Positionierung des*der Bildner*in zusammen. Diese Dimension macht besonders anfällig für blinde Flecken und fehlende Passungen mit den Wahrnehmungen und Vorstellungen von Teilnehmenden: „*Wer* in *welchem* Setting *was* lernt, hängt davon ab, welche Habitusschemata aufeinandertreffen" (Bremer 2007: 273).

Aufgrund der pluralen Trägerlandschaft und der ungeordneten Wege in die Profession der politischen Bildung kann man in Deutschland nicht von der einer homogenen Gruppe der politischen Bildner*innen sprechen. Die Bildungsbereiche von Gewerkschaften, Migrant*innenorganisationen und konfessionellen Trägern bilden unterschiedliche habituelle Formen aus. Bestimmte Träger – wie auch die Evangelischen Akademien – sind aber durchaus in bestimmten Milieus verankert, ihr Bildungspersonal blickt in der Regel durch eine ähnliche Brille auf die Welt. Gerade etablierte Träger laufen dabei Gefahr, gesellschaftlich dominante Deutungen zu reproduzieren. Diese symbolische Herrschaft wirkt subtil: Sie erzeugt auf „weiche", kaum sichtbare Weise Ausschlüsse, oft unbeabsichtigt hinter dem Rücken der Akteur*innen.

Durch welche Brille schaue ich gerade?

Die Verstrickung in Machtverhältnisse, in kulturelle und soziale Muster ist unvermeidlich; sie prägt auf unterschiedliche Weise jeden Habitus. Um die damit verbundenen Wahrnehmungsschemata zu bearbeiten und zu verändern, braucht es einen langen Atem. Foitzik/Holland-Cunz/Riecke (2019) schlagen dafür ein „Brillenmodell" vor. Ausgangspunkt ist die Erfahrung, dass das Thema „Diversität" und auch inklusive Prozesse sehr oft durch eine kulturelle Brille betrachtet werden (vgl. Kalpaka 2005). Zahlreiche Konzepte zur „interkulturellen Öffnung" von Institutionen legen davon Zeugnis ab. Während kulturelle Unterschiede ausführlich diskutiert werden, herrscht über Strukturen und symbolische Ordnungen oft eisernes Schweigen (vgl. Eggers 2012). Machtverhältnisse und die eigene Positionierung geraten damit gar nicht erst in den Blick.

Ein multiperspektivischer Ansatz betrachtet Situationen, Räume und Personen durch verschiedene Brillen. Jede Brille für sich ist einseitig, mehrere Brillen ergeben ein vielschichtigeres Bild. Machtkritische Brillen sind geeignet, nicht nur Differenzen besser zu erkennen, sondern auch Ausschlüsse und Dominanzen sicht- und bearbeitbar zu machen. Einige Beispiele zur Illustration:

Kulturbrille: Kultur spielt natürlich eine Rolle. Sie aber bloß entlang nationaler oder ethnischer Kategorien zu fassen, greift zu kurz. Das Ergebnis sind oft undifferenzierte Projektionen und Zuschreibungen: Die „anderen" sind halt so. Ein neugieriger, fragender Blick auf kollektiv geteilte Normalitätsvorstellungen, Wahrnehmungs- und Deutungsmuster ermöglich hingegen ein differenzierteres Verständnis des Gegenübers.

Subjektbrille: Erfahrungen, Bedarfe und Interessen gehen nicht in geteilten kulturellen Bezügen auf. Die Brille fokussiert das Individuum und sein besonderes Gewordensein. Welche Selbstbilder werden kommuniziert?

Gefühlsbrille: Welche Gefühlsäußerungen sind im Raum wahrnehmbar? Wie beeinflussen sie den Lernprozess? Welche Hintergründe haben sie?

Soziale (Ungleichheits-)Brille: Diese Brille analysiert Positionen in Strukturen. In welcher sozialen Lage befindet sich eine Person? Welche Ressourcen stehen ihr zur Verfügung? Wo kann sie teilhaben, wo nicht? Wo wird sie diskriminiert?

Genderbrille: Genderfragen spielen in vielen Bildungssituationen eine Rolle. Welche geschlechterbezogenen Normalitätsvorstellungen treten zutage? Welche Geschlechterrollen werden von wem auf welche Weise eingenommen?

Rassismusbrille: Die Brille nimmt sowohl Rassismuserfahrungen als auch rassistische Muster in den Blick. Bietet der Bildungsraum Möglichkeiten, Rassismus zu thematisieren? Wird (unreflektiert) rassistisches Wissen reproduziert? Kommt es zu rassistischen Äußerungen?

?

Reflexionsfrage:

Welche weiteren Brillen können meine Wahrnehmung erweitern und schärfen?

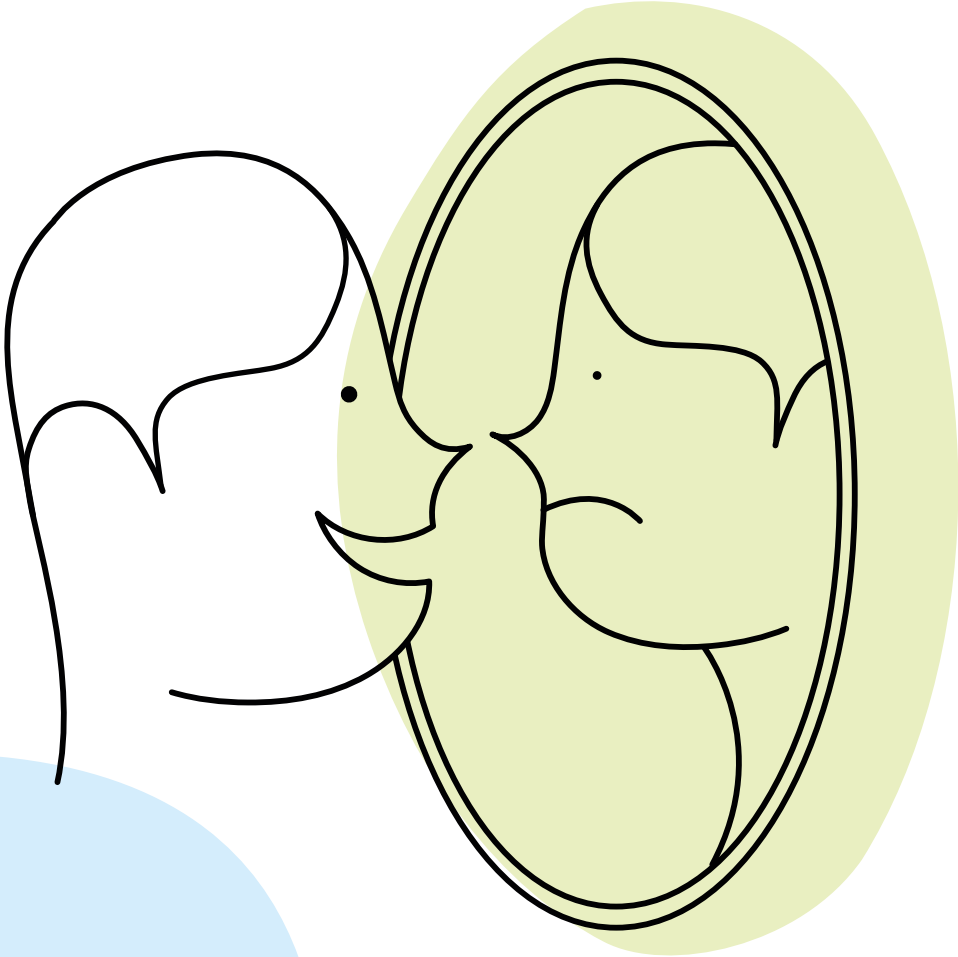
Übung „Brillen“

Die Teilnehmenden bilden Kleingruppen mit je vier bis fünf Personen. Sie erhalten die Aufgabe, sich wechselseitig Situationen aus ihrer Bildungspraxis zu schildern, die explizit unter dem Thema „Kultur“ verhandelt wurden und bei denen ein Unbehagen zurückgeblieben ist, weil auch andere Aspekte von Bedeutung waren. Jede Kleingruppe wählt ein Beispiel aus, das sie im Plenum kurz vorstellt. Die Gesamtgruppe bearbeitet die Beispiele anschließend nacheinander. Die Teilnehmenden werden eingeladen, die jeweilige Beispielsituation zunächst durch die Kulturbrille zu betrachten und den Fragen nachzugehen, was dadurch jeweils in den Blick gerät und was nicht, welche (unintendierten) Effekte dies zur Folge haben kann und inwiefern dieser Blick durch die kulturelle Brille auch funktional und gewinnbringend für jemanden sein kann. Anschließend besprechen die Teilnehmenden, welche weiteren Aspekte (zum Beispiel soziale Herkunft, Wohnsituation, Geschlecht) in der Situation eine Rolle spielen könnten (nicht müssen!). Die neuen Brillen werden auf Moderationskarten geschrieben und für einen alternativen Blick auf die Situation genutzt. Welche Vermutungen können mit Hilfe der neuen Brillen mit Bezug zur Situation angestellt werden? Ergeben sich mit neuen Brillen auch neue Zuschreibungen? Wie können diese reflektiert werden?

Reflexion

In der Reflexion der Übung ist es hilfreich, vor allem nach Aha-Effekten und Überraschungsmomenten zu fragen. Wo lagen Schwierigkeiten? Welche neuen Fragen haben sich ergeben? In intersektionaler Perspektive bietet die Übung durch den Einbezug weiterer Brillen die Möglichkeit, einen mehrdimensionalen Blick auf Situationen einzuüben, verschiedene Differenzlinien und deren Überkreuzungen mit einzubeziehen. Die Übung eignet sich gut als Methode für die Analyse von Situationen in Teamsitzungen und anderen Settings, in denen es um kollegialen Austausch und Beratung geht. Sie kann auch ausschließlich in Kleingruppen durchgeführt werden.

Quelle: Reindlmeier 2010.



Intersektionalität

Eine im deutschsprachigen Raum einflussreiche Definition von Intersektionalität: „Unter Intersektionalität wird dabei verstanden, dass soziale Kategorien wie Gender, Ethnizität, Nation oder Klasse nicht isoliert voneinander konzeptualisiert werden können, sondern in ihren ‚Verwobenheiten' oder ‚Überkreuzungen' (intersections) analysiert werden müssen. Additive Perspektiven sollen überwunden werden, indem der Fokus auf das gleichzeitige Zusammenwirken von sozialen Ungleichheiten gelegt wird. Es geht demnach nicht allein um die Berücksichtigung mehrerer sozialer Kategorien, sondern ebenfalls um die Analyse ihrer Wechselwirkungen"
(Walgenbach 2012: 81).

Der Blick in den Spiegel: intersektionale Selbstreflexion

Mit den verschiedenen Brillen geraten Bildungsräume differenzierter in den Blick: das Handeln der Teilnehmenden, die Themen, Methoden, Materialien – und selbstverständlich auch das bildnerische Handeln und die*der Bildner*in selbst. Solch ein Blick in den Spiegel wäre Teil einer „involvierten Professionalisierung" (vgl. Messerschmidt 2016), die die eigene Verstrickung in Machtverhältnisse, soziale Positionierung und das eigene Selbstbild kritisch reflektiert.

In diesem Zusammenhang verdient die in der Übung angesprochene intersektionale Perspektive eine genauere Betrachtung. Dieser explizit machtkritische Ansatz verspricht viel: Er berücksichtigt nicht nur verschiedene „Machtbrillen“ mit Kategorien wie Class, Race und Gender gleichzeitig, sondern adressiert vor allem ihre Schnittpunkte (Intersections) und ihr Zusammenspiel (vgl. Crenshaw 1989; Walgenbach 2012). In kritischen wissenschaftlichen und aktivistischen Kreisen wird er breit diskutiert, und auch viele Bildungsakteure nennen ihn als wichtige Grundlage ihrer Arbeit. Jenseits einzelner weniger Methoden bleibt aber oft unklar, wie er für die Bildungspraxis fruchtbar gemacht werden kann. Schon die Frage, welche Kategorien von Bedeutung sind, ist schwer zu beantworten: Genügt die Betrachtung der „großen drei“: Race, Class und Gender? Oder sind es die sechs Diskriminierungskategorien des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes (AGG)? Die Liste der machtrelevanten Differenzen kann durchaus lang werden – so lang, dass sie kaum mehr für die Praxis taugt. Konzentriert sich die Reflexion umgekehrt auf wenige Kategorien, bleiben andere Dominanzen und Ausschlüsse womöglich unerkannt. Der Umgang mit diesem Dilemma muss in der Praxis entschieden werden.

Konkret und Relational

Festzuhalten bleibt: Ohne Vorstellungen von benennbaren gesellschaftlichen Machtstrukturen und -verhältnissen sind weder Privilegien noch Marginalisierungen in angemessener Weise zu verstehen. Wie sie sich in einem konkreten Bildungsraum materialisieren und überschneiden, kann aber nicht theoretisch und vorab entschieden werden. Jürgen Budde schlägt eine Sichtweise vor, die Kontexte und Relationen ins Zentrum stellt. Ein Bildungsraum mit seinen vielschichtigen Verhältnissen von Gegenständen, Personen, Kommunikationen und Bedeutungen eröffnet demnach einen bestimmten Kontext. Die großen gesellschaftlichen Machtverhältnisse übersetzen sich nicht unvermittelt in diesen Raum, sie materialisieren und überkreuzen sich entlang der *konkreten* Verhältnisse und Beziehungen. Ein Bildungsraum ist insoweit in einem inklusiven Sinne gestaltbar, wie es den Bildner*innen gelingt, ihn machtkritisch in seiner Komplexität zu lesen (vgl. Kapitel 7).

Dies erfordert eine spezifische, intersektional inspirierte Hermeneutik, die – und das ist entscheidend – auch die eigenen pädagogischen Praktiken, Deutungsmuster und Sinnstrukturen kontextbezogen reflektiert (Budde 2012: 12). Machtkategorien geraten dann nicht essenzialistisch und additiv als Eigenschaften von Personen in den Blick, sondern als in der konkreten Situation relevante und auch beinflussbare Verhältnisse. Auf der professionellen Habitusebene wären etwa Vorstellungen von gelungener inklusiver Bildungspraxis, von diskriminierungs- und gewaltfreier Kommunikation und professionellen Selbstbildern situationsbezogen zu reflektieren:

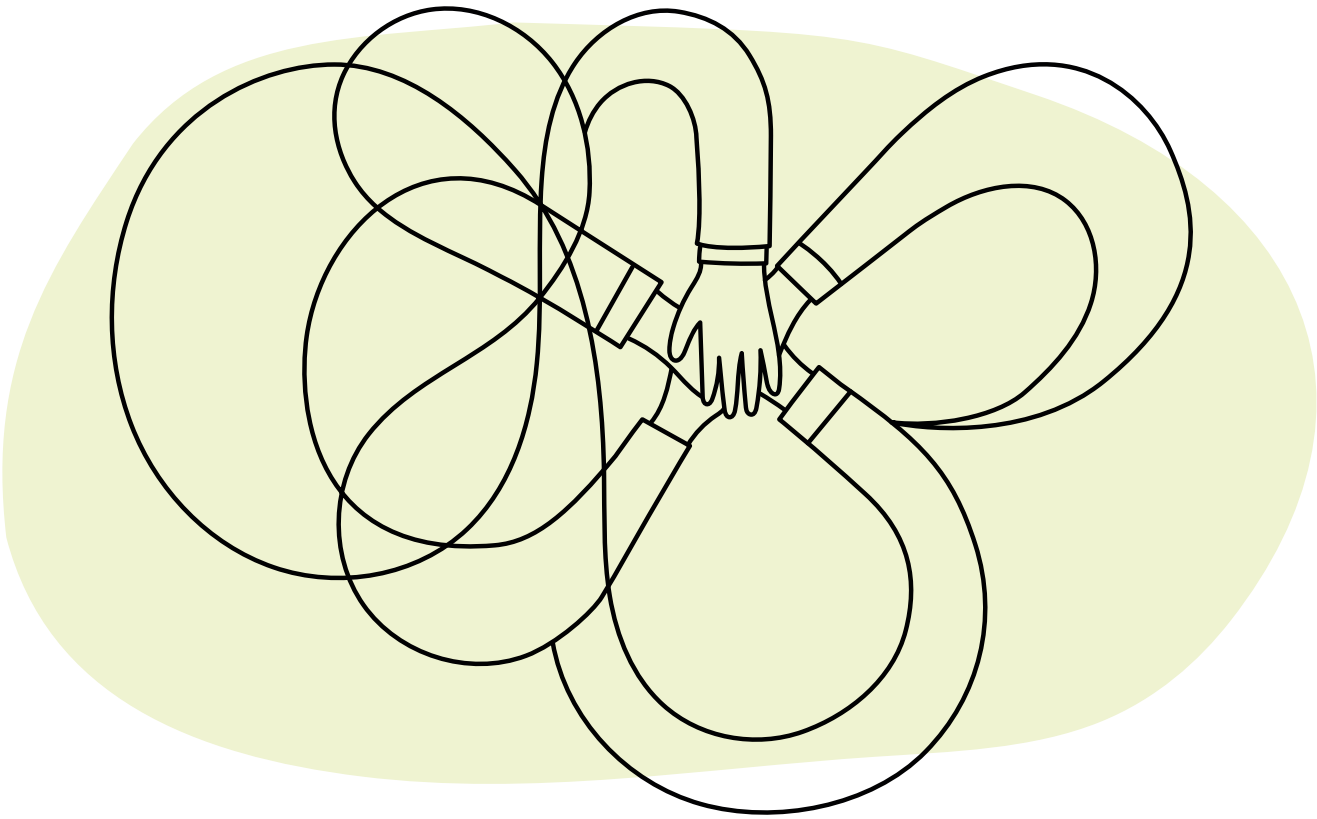
- Welche Bilder und Gefühle lösen bestimmte Aussagen (zum Beispiel ethnisierende Äußerungen) oder ein bestimmtes Äußeres (zum Beispiel Kopftuch) in mir aus?
- Welche gesellschaftlichen Diskurse (zum Beispiel „Sprache ist der Königsweg zur Integration“) spielen in der Handlungssituation eine Rolle? Welche Machtkategorien werden in der Situation wirksam? Wie ist meine Haltung?
- Welche Begehren leiten mein Handeln?
- Welche machtrelevanten Wirkungen hat mein Handeln?
- Welchen Erwartungen sehe ich mich gegenüber (zum Beispiel möglichst viele Teilnehmende für eine Veranstaltung zu gewinnen)?
- Innerhalb welcher rechtlichen und institutionellen Rahmenbedingungen bewege ich mich und welche pädagogischen Handlungsmöglichkeiten habe ich innerhalb derselben?
- Wie stelle ich mir ein*e gute*n politische*n Bildner*in vor? („sehe“ ich dabei zum Beispiel immer eine *weiße* Person?)
- Was für ein politische*r Bildner*in bin ich und möchte ich sein? Und was bedeutet das für die konkrete Situation?

Quelle: Foitzik/Holland-Cunz/Riecke, Clara 2019.

Gerade im Bereich der politischen Bildung, in der professionelle Selbstbilder oft stark mit intrinsischen Motivationen und normativen Leitbildern verknüpft sind, lohnt sich auch die Auseinandersetzung mit der eigenen (Bildungs-) Biografie:

- Welche Bildungserlebnisse haben mich nachhaltig beindruckt? Warum?
- An welche „Sternstunden" und „Katastrophen" meiner eigenen Bildungsarbeit erinnere ich mich? Wie habe ich mich dabei gefühlt? Was fällt mir daran unter intersektionaler Perspektive auf?
- Wann habe ich mich als privilegiert oder diskriminiert/marginalisiert/ausgeschlossen wahrgenommen?
- In welchem Kontext habe ich meine Vorstellungen von Bildung und dem Politischen entwickelt? Wie offen bin ich für andere Zugänge?
- Unter welchen Bedingungen ist mein Habitus entstanden und wie wirkt er sich in der Praxis aus?

Selbstreflexion braucht Zeit und den Austausch mit anderen. Förderlich sind dauerhaft etablierte Räume und Formate, in denen Bildner*innen Wissen und Erfahrungen teilen und Innovationen in geschütztem Rahmen erproben können. Diese Räume bieten Gelegenheiten, Privilegien zu reflektieren, Diversität unter Kolleg*innen wahrzunehmen und sich gemeinsam machtkritische Konzepte anzueignen. Die Auseinandersetzung mit diesen Themen kann emotional, mitunter auch schmerzhaft sein. Gelingensbedingung ist daher eine wertschätzende Atmosphäre, in der unterschiedliche Erfahrungen und Wissensstände kein Hindernis darstellen, in der auch Unsicherheiten besprochen und Fehler gemacht werden dürfen. Eine geeignete, bereits erprobte Form stellen einrichtungsübergreifende, fachliche Austauschgruppen dar. Sie können bewusst und nachhaltig Lerngelegenheiten in Netzwerken und Verbänden wie der EAD institutionalisieren. Denn es „zeigt sich, dass kein Patentrezept existiert, nach dem inklusive (politische) Bildung ‚einfach' gelingt. Sie ist immer Ergebnis eines gemeinsamen Suchprozesses'" (Ratz/Stegkemper/Ullrich 2020: 146) In diesem Prozess führen kleine Schritte oft eher zum Ziel als die Überforderung mit großen Würfen.



09 Netzwerkpflege und -ausbau: eine Regelaufgabe

Aktuell nehmen etablierte Akteure der politischen Bildung die politischen Aktivitäten und auch die Bildungsarbeit von Selbstorganisationen immer noch zu wenig wahr. Die bestehenden Förderstrukturen sind noch nicht ausreichend inklusiv und Austauschprozesse finden eher punktuell statt. Das Feld der politischen Bildung kann in vielerlei Hinsicht von einer stärkeren Zusammenarbeit vielfältiger Akteure profitieren. Der Austausch mit benachbarten Praxisfeldern wie der Sozialen Arbeit oder der kulturellen Bildung ist ohnehin fließend und sollte intensiviert werden. Besondere Chancen liegen in einer stärkeren Einbeziehung (post-)migrantischer Initiativen und anderer Selbstorganisationen marginalisierter Gruppen. Angebote der politischen Bildung können dadurch teilhabeorientierter gestaltet und qualitativ weiterentwickelt werden: Eine inklusiv agierende politische Bildung wirkt breiter in die diversen Communities der Gesellschaft und kann dort Empowermentprozesse und demokratisches Handeln unterstützen. Nur indem sie vielfältige Perspektiven aufnimmt, kann sie den Anforderungen einer hoch diversen Gesellschaft gerecht werden.

Inklusionsfördernde, vertrauensbasierte Netzwerke müssen auf Dauer angelegt sein. Sie binden damit auch dauerhaft Ressourcen und sind nicht immer „wirtschaftlich". Oftmals werden sie in Projekten aufgebaut, können aber nach Projektende nicht mehr im erforderlichen Maße gepflegt werden. Denn entscheidend für die Qualität ist eine partnerschaftliche, nicht instrumentalisierende Gestaltung die Kooperationsbeziehungen, verbunden mit der Bereitschaft, sich aufeinander einzulassen und voneinander zu lernen. Dieser Prozess ist aufwändig, nie abgeschlossen und erfordert Zeit, die in der Regelarbeit eingeplant werden muss. Fördernde Institutionen und Träger, die vor allen quantitative Kriterien an Bildungsmaßnahmen anlegen, haben diese „weichen" qualitätsrelevanten Prozesse noch zu selten im Blick.

Die Frage „Mit wem arbeite ich zusammen?" ist im Bereich der politischen Bildung jedoch nicht rein fachlich zu beantworten, sondern beinhaltet immer auch eine mehr oder minder ausgeprägte politische Komponente. Politische Bildung in Deutschland handelt in dem Auftrag, die Menschenrechte zu stärken und demokratische Teilhabe zu unterstützen. Ihre Qualität ist nur vor dem Hintergrund dieses Auftrags zu beurteilen. Ihre Angebote werden in einem Feld heterogener zivilgesellschaftlicher und staatlicher Akteure gestaltet, die die politische Kultur des Landes mitprägen. Etablierte Akteure der politischen Bildung können einen inklusiven Ansatz nur dann glaubwürdig verfolgen, wenn sie vertrauensvolle, solidarische Allianzen mit vielfältigen, insbesondere auch mit marginalisierten Akteuren anstreben. Entscheidend ist dabei ihre Bereitschaft, Ressourcen zu teilen und auch ein Stück weit Macht und Kontrolle abzugeben – kurz: Powersharing zu betreiben. Dazu gehört, selbstreflexiv eigene Haltungen und Arbeitsweisen zu überprüfen und auch die bestehenden Förderstrukturen stärker für neue Akteure zu öffnen. Mindestens ebenso wichtig ist es, sich nicht „neutral" zu verhalten, sondern öffentlich Position zu beziehen gegen jegliche Ideologien der Ungleichwertigkeit.

Was können etablierte staatliche und nichtstaatliche Träger der politischen Bildung tun, um neue Allianzen voranzubringen? Hinweise gibt erneut der Empowerment-Ansatz. Ausgangspunkte sind dabei nicht Defizite, die ausgeglichen werden müssen, sondern immer Stärken und Ressourcen. Für die etablierten Träger gilt es, mit einem solchen Ressourcenblick Räume zu öffnen für eine partnerschaftlich gestaltete Bildungsarbeit mit möglichst vielfältigen Akteuren. Eine gemeinsam konzipierte Veranstaltung verläuft dann möglicherweise ganz anders als bisher gewohnt – mit neuen Chancen und Lerngelegenheiten für alle Beteiligten. Aber: Das Eingehen neuer Kooperationen kann auch eine Herausforderung sein. Unterschiedliche Vorstellungen von politischer Bildungsarbeit, aber auch verschiedene Organisationskulturen und Zielgruppen erfordern möglicherweise einige zusätzliche Abstimmungsschleifen. Aber der Aufwand lohnt: Politische Bildung könnte noch stärker als Triebkraft einer inklusiven Gesellschaft wirken und demokratische Allianzen knüpfen gegen Verschwörungsmythen und Ideologien der Ungleichwertigkeit.

10 Diversitätsorientierte Organisationentwicklung

Diversifizierungsprozesse können an ganz unterschiedlichen Punkten beginnen: bei einer Leitungsentscheidung, in einer Reflexionsrunde im Team, mit einer anregenden Fortbildung oder mit einem*einer neuen Kolleg*in im Team, der*die eine andere Perspektive einbringt. Wer sich auf den Weg macht, Räume der politischen Bildung inklusiv und diversitätssensibel zu gestalten, gelangt irgendwann an den Punkt, an dem Fragen an die Trägerorganisation als Ganzes gestellt werden müssen.

Ob der Prozess dauerhaft erfolgreich ist, hängt stark davon ab, ob er sich in der ganzen Organisation verbreitet und nachhaltig in Regelabläufe integriert wird. Verschiedene Konzepte beschreiben, wie dies gelingen kann. Sehr bekannt sind die Ansätze „Interkulturelle Öffnung“ und „Diversity Management“. Ersterer geht von verschiedenen national oder ethnisch geprägten Kulturen aus, deren wechselseitige Verständigung befördert und verbessert werden soll. Letzterer kommt aus dem kommerziellen Bereich und nimmt vor allem die Nützlichkeit vielfältiger Belegschaften für den Unternehmenserfolg in den Blick.

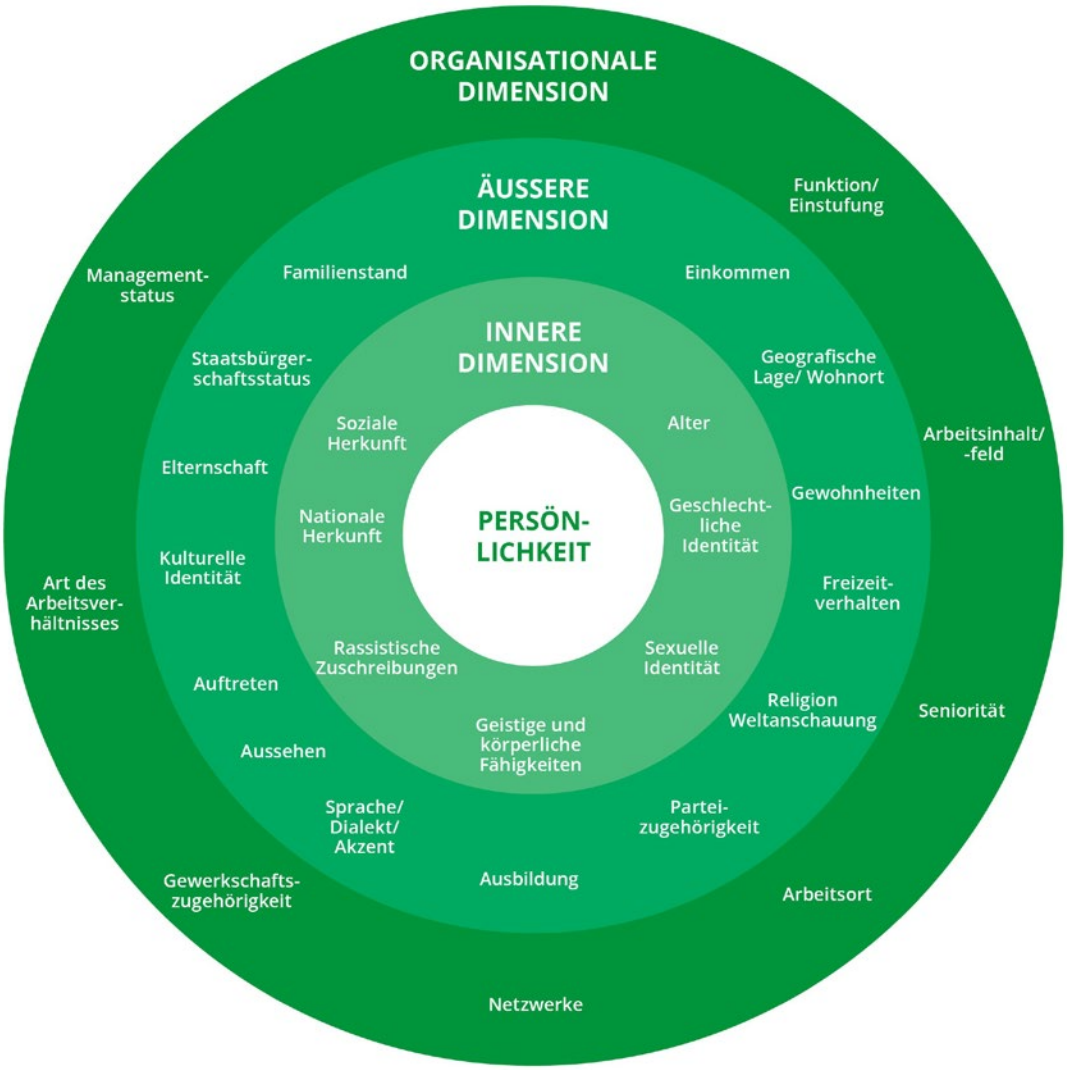
Hier soll ein Ansatz vorgestellt werden, der diese Einseitigkeiten überwinden möchte, indem es ein ganzheitliches Verständnis von Diversität zu Grunde legt, das sich vor allem für staatliche und zivilgesellschaftliche Einrichtungen eignet: die „diversitätsorientierte Organisationsentwicklung“. Sie wurde maßgeblich von der Regionalen Arbeitsstelle für Bildung, Integration und Demokratie (RAA) Berlin entwickelt und in einer Broschüre unter dem gleichen Titel veröffentlicht.

Der diversitätsorientierten Organisationsentwicklung geht es nicht um bunte Vielfalt als Selbstzweck oder als Verkaufsargument. Es handelt sich vielmehr um eine „präventive Strategie, um Benachteiligungen in allen Bereichen von vornherein zu verhindern (RAA Berlin 2017: 3).

Diversitätsorientierte Organisationsentwicklung nimmt Diversität immer vor der Folie einer intersektional informierten Diskriminierungskritik in den Blick. Sie schärft damit die Wahrnehmung von Zugangsbarrieren und ermöglich so ihren Abbau. Zugleich versteht der Ansatz Organisationen als „flexible, lernende Struktur“ (RAA Berlin: 5), die in einem gesteuerten Prozess veränderbar ist. Dieser Prozess berücksichtigt mehrere Dimensionen:

- Organisationskultur: Arbeitsklima, Reflexionformate und -prozesse
- Organisationsstrukturen: Gestaltung von Arbeitsplätzen und -zeiten
- Personal: Auswahl und -entwicklung
- Kommunikation: Respektvolle, diversitätssensible Sprache und Bilder
- Angebots- und Projektwicklung: Prinzip der Gleichbehandlung, Partizipation der Zielgruppen

In der Broschüre der RAA sind für jede Dimension Qualitätskriterien aufgelistet. Im Zentrum steht dabei immer die*der Mitarbeiter*in als Individuum in seiner vielschichtigen Komplexität.



Quelle: RAA Berlin 2017.

Abb.1: Persönlichkeitsdimensionen innerhalb einer Organisation
Die Merkmale, die die Persönlichkeit eines Menschen im Kontext einer Organisation beschreiben, werden in dieser Grafik entlang von drei Dimensionen erfasst:

- Die „innere Dimension“ führt die Merkmale auf, die (eher) unveränderbar sind.
- Die „äußere Dimension“ enthält Merkmale, die in der Regel veränderbar sind.
- Die „organisationale Dimension“ bezieht sich auf Merkmale der Arbeitsstelle innerhalb der Organisation.

Anregungen und Hinweise für die Praxis:

- Die Repräsentation marginalisierter Gruppen im Team (zum Beispiel durch Neueinstellungen) reicht nicht aus, wenn Organisationskultur und -struktur unverändert bleiben. Schlimmstenfalls kommt es dabei zu „Tokenism“, dem Missbrauch von Mitarbeitenden als „Diversity-Feigenblatt“.
- In homogenen Belegschaften hat es der*die erste „andere“ Mitarbeiter*in besonders schwer. Damit sie*er ein Standing bekommt und dauerhaft bleibt, braucht es Unterstützungsmaßnahmen. Dieses Problem verringert sich bei zunehmender Diversität.
- Kommunikationsflüsse zu verlangsamen, kann die Verständigung fördern.
- Reflexive Formate sind für ein diverses Team von großer Bedeutung. Sie ermöglichen es, verschiedene Positionen zu benennen und zu besprechen. In kollegialen, fehlerfreundlichen Räumen können auch Unsicherheiten und Widersprüche zur Sprache kommen.
- Empowermentformate wie „Safer Spaces“ für Marginalisierte können sinnvoll sein, um deren Sprechfähigkeit zu unterstützen.
- Die parteiliche Haltung zu Diskriminierung und Gewalt sollte unabhängig von konkreten Vorfällen klar kommuniziert werden. Es ist notwendig, sich in der ganzen Organisation mit verschiedenen Formen von Diskriminierungen zu befassen.
- Ohne die Unterstützung der Leitungsebene wird es schwierig. Aber jede*r kann Verbündete suchen und eigene Handlungsspielräume nutzen und erweitern.
- Starre Hierarchien erschweren den Prozess.
- Die Beauftragung einzelner Mitarbeitender („Diversity-Beauftragte“ o. ä.) muss nicht immer produktiv sein – die Gefahr, in die „Einzelkämpfer*innenrolle“ zu geraten, ist groß. Wenn sich aber ein ganzes Team, inklusive der Leitung, für einen solchen Prozess entscheidet und ihn gemeinsam vorantreibt, steigen die Erfolgsaussichten enorm.
- Ein Organisationsentwicklungsprozess braucht Zeit und Ressourcen.

> *„Für mehr Inklusion in der politischen Bildung braucht es Vertrauen und Mut“*
>
> **Hanna-Lena Neuser,** Direktorin Evangelische Akademie Frankfurt

Bei all dem ist zu beachten, dass es die eine richtige Strategie nicht gibt. Was in einer Organisation funktioniert, geht vielleicht in einer anderen völlig schief. Sich auf einen Diversitätsprozess einzulassen, birgt eben auch ein Risiko. Es braucht wohl tatsächlich eine Portion Vertrauen und Mut. Diese emotionalen Ressourcen sind der politischen Bildung reichlich zu wünschen, will sie glaubwürdig demokratisierende Impulse in die plurale Gesellschaft senden.

15 Thesen für die inklusive politische Bildung

1.

Inklusion ist ein Prozess und ein Qualitätsmerkmal der politischen Bildung.

Gute politische Bildung ist kein Elitenkonzept, sondern muss potenziell attraktiv für alle Menschen in der pluralen Gesellschaft sein. Etablierte Träger wie die Evangelischen Akademien setzen sich zwar für Vielfalt ein – ihre Organisationsstrukturen und -kulturen, das pädagogische Personal und die Teilnehmenden spiegeln dies aber noch nicht ausreichend wider. Es gilt, inklusive Perspektiven für die politische Bildung zu entwickeln. Inklusion ist dabei nicht als utopischer Zustand, sondern als kontinuierlich laufender Qualitätsentwicklungsprozess zu verstehen.

2.

Ein inklusives Bildungsverständnis ist machtkritisch, weit gefasst und offen für Veränderung.

Wer politische Bildung für alle anbieten möchte, kommt nicht umhin, sich das eigene Bildungsverständnis immer wieder neu zu erarbeiten. Politische Bildung ist dabei niemals „neutral", sondern mit den Prinzipien der Aufklärung, mit Demokratie und Menschenrechten untrennbar verbunden. Machtkritik und auch die Kritik an realen demokratischen Verhältnissen sind Bestandteile einer inklusiven politischen Bildung.

3.

Mit dem Blick auf Zugangsbarrieren lassen sich Bildungsräume erschließen.

Individuelle, soziale, institutionelle und strukturelle Barrieren können Menschen von politischer Bildung ausschließen. Nicht selten spielen für eine Person mehrere Barrieren eine Rolle, die sich gegenseitig verstärken. Auch scheinbar „weiche" Faktoren wie ein aufgrund von Diskriminierungserfahrungen erworbener „Habitus der Nicht-Zugehörigkeit" produzieren auf kaum sichtbare Weise harte (Selbst-)Ausschlüsse.

4.

Inklusive Angebote gelingen, wenn sie von Anfang an und ganzheitlich unter Diversitätsgesichtspunkten geplant werden.

Verschiedene Teilnehmendengruppen mit Angeboten „für alle“ ins Gespräch zu bringen gelingt am besten, wenn Teilnehmende und Partner*innen bereits bei der Planung partizipativ einbezogen werden. Bildung wird dann nicht als vorgefertigtes Angebot unterbreitet, sondern entwickelt sich kollaborativ als Koproduktion aller Beteiligten. Vernetzungen mit diversen Akteur*innen eröffnen fruchtbare Möglichkeiten, die Expertise einzelner Teams durch themen- und zielgruppenbezogene Konsultationen zu ergänzen.

5.

Um Brücken zu bauen, helfen aufsuchende Arbeit und digitale Bildungsformate.

Mitunter kann es erst mit Geh-Strukturen und im persönlichen Kontakt gelingen, Interesse und Motivation an politischer Bildung zu wecken. Vermittelnde, milieusensible Personen und Netzwerke helfen dabei weiter. Online-Angebote können ebenfalls Brücken bauen, müssen sich aber an der Technikausstattung und dem Technikwissen der Teilnehmenden orientieren. Generell sind Formate förderlich, die den Aufbau vertrauensvoller Beziehungen und einer wertschätzenden Atmosphäre unterstützen.

6.

Neben neuen Zugängen zu politischer Bildung braucht es eine inklusive Didaktik.

Repräsentation ist nicht nur als physische Anwesenheit von (zum Beispiel Schwarzen, queeren, proletarischen) Personen zu verstehen, sondern als tatsächliches Einbringen ihrer inhaltlichen Perspektiven und Interessen. Geboten ist eine Didaktik, die dazu beiträgt, inklusive Räume zu erzeugen. Ziel ist es, dass Teilnehmende mit ihren Differenzen, unterschiedlichen Ressourcen und Positionierungen selbstbestimmt und gleichberechtigt am Bildungsgeschehen teilhaben können.

7.

Gefühle und körperliche Wahrnehmungen sind wichtige Ausgangspunkte bei der Gestaltung von Bildungsräumen.

Emotionen und Leiblichkeit sind nicht irrational und dem rationalen Verstand gegenüberzustellen. Sie folgen eigenen Rationalitäten, die politisches Denken und Handeln entscheidend mitbestimmen. Gleichzeitig sind sie selbst Ergebnis und Ausdruck gesellschaftlicher Verhältnisse. Auch Bildungsräume werden von Begehren, Erfahrungen und Emotionen entscheidend geformt. Bildner*innen sollten aktiv Gelegenheiten schaffen, diese zu artikulieren.

8. Eine inklusive Didaktik ist fragil und intersektional.

Wenn Gefühle und (Macht-)Positionen bewusst besprechbar gemacht werden, wird ein Bildungsraum „fragil". Denn nicht nur Diversität und Differenzen, sondern auch Dominanzen treten damit in ihrer komplexen Verschränkung eher zutage. Wenn Meinungen und Argumente an die jeweiligen Standpunkte der Sprecher*innen rückgekoppelt werden, wird jede vermeintliche „objektive Wahrheit" der eigenen Perspektive leichter kritisierbar. Ein fauler Konsens, ein machtblindes „Wir" und gesellschaftliche Widersprüche treten in fragilen Räumen eher zutage.

9. Empowerment kann eine Strategie inklusiver politischer Bildungsarbeit sein.

In Empowermenträumen können marginalisierte Gruppen ihre Stärken entdecken, sich Wissen aneignen, sich vernetzen und über Diskriminierungserfahrungen und politische Fragen austauschen. Geschlossene Empowermenträume schaffen mitunter erst die Voraussetzungen, um in anderen, heterogener strukturierten Räumen sprech- und handlungsfähig zu sein. Die politische Bildungsarbeit kann mit Empowermentformaten viel gewinnen; bestehende Spannungsfelder zu didaktischen Prinzipien sind dabei zu reflektieren.

10. Diversität und Antidiskriminierung gehören zusammen.

Inklusion ist kein simples „Alle dürfen mitmachen und unwidersprochen alles sagen." Menschenverachtende Meinungen dürfen nicht gleichberechtigt neben anderen stehen. Oberste Priorität muss haben, alle am Bildungsprozess Beteiligten vor Abwertung, Ausgrenzung und Gewalt zu schützen. Entscheidend ist dabei jedoch nicht die Absicht der Sprechenden, sondern die Wirkung auf (potenziell) Betroffene und deren Interpretation der Situation.

11. Mehr Aufmerksamkeit für Materialien!

Inklusive politische Bildung sollte möglichst leicht umsetzbar sein. Geeignete, diversitätssensible Materialien entlasten das Bildungsteam, das sich so besser auf die Gruppe und den Prozess konzentrieren kann. Liebevoll gestaltete Materialien und Arbeitsmittel drücken Wertschätzung aus und tragen zu einer inklusiven Atmosphäre bei.

12. Systematische diagnostische Verfahren sind wichtige Grundlagen einer inklusiven politischen Bildung.

Mit einer gerichteten Diagnostik (zum Beispiel Befragungen im Vorfeld) können Vorerfahrungen, Aneignungsvorlieben, Interessen und Motivationen von Teilnehmenden ermittelt werden. Eine situative Diagnostik hingegen erleichtert die sensible Wahrnehmung von (Selbst-)Ausschlüssen und Diskriminierungen während des Bildungsprozesses selbst. Besondere Potenziale bieten Sozialraumanalysen, die das Umfeld von Bildungseinrichtungen mit Blick auf (potenzielle) Teilnehmende und Kooperationspartner*innen untersuchen.

13. Die Qualität inklusiven Bildungshandelns hängt eng mit der Fähigkeit zur Selbstreflexion zusammen.

Soziale Wahrnehmung funktioniert standortgebunden – die meisten Dinge kann man auch ganz anders sehen, fühlen, verstehen. Ein Bildungsraum ist insoweit in einem inklusiven Sinne gestaltbar, wie es Bildner*innen gelingt, ihn machtkritisch in seiner Komplexität zu lesen. Dies erfordert eine intersektional inspirierte Hermeneutik, die besonders auch die eigenen pädagogischen Praktiken, Deutungsmuster und Sinnstrukturen kontextbezogen reflektiert.

14. Netzwerkpflege und -ausbau sind eine Regelaufgabe.

Für die etablierten Träger gilt es, Räume zu öffnen für eine partnerschaftlich gestaltete Bildungsarbeit mit möglichst vielfältigen Akteuren. Entscheidend ist dabei ihre Bereitschaft, Ressourcen zu teilen und auch ein Stück weit Macht und Kontrolle abzugeben – kurz: Powersharing zu betreiben. Inklusionsfördernde, vertrauensbasierte Netzwerke müssen auf Dauer angelegt sein. Sie binden damit auch dauerhaft Ressourcen und können nur als institutionalisierte Regelaufgabe erfolgreich sein.

15. Nachhaltige Inklusion braucht einen Organisationsentwicklungsprozess.

Diversifizierungsprozesse können an unterschiedlichen Punkten beginnen. Ob sie dauerhaft erfolgreich sind, hängt davon ab, ob sie sich in der ganzen Organisation verbreiten und nachhaltig in Regelabläufe integriert werden. Dies bedeutet Veränderung auf mehreren Ebenen: der gelebten Organisationskultur, der Strukturen, der Personalauswahl und -entwicklung, der Kommunikation und der Angebots- und Projektwicklung. Wenn sich ein ganzes Team, inklusive der Leitung, für einen solchen Prozess entscheidet und ihn gemeinsam vorantreibt, kann er gelingen.

Literaturverzeichnis

Auma, Maisha M.; Kinder, Katja; Piesche, Peggy (2019): Diversitätsorientierte institutionelle Restrukturierungen – Differenz, Dominanz und Diversität in der Organisationsweiterentwicklung. Berlin.
Online verfügbar: https://www.deutsch-plus.de/wp-content/uploads/2019/12/ifv-1903-auma-kinder-piesche.pdf, Zugriff: 7.9.2022.

Autor*innenKollektiv Rassismuskritischer Leitfaden (2015): Rassismuskritischer Leitfaden. Hamburg, Berlin.

Becker, Helle (2022): Wir brauchen Perspektivwechsel: Politische Erwachsenenbildung als Koproduktion.
Online verfügbar: https://wb-web.de/aktuelles/wir-brauchen-perspektivwechsel-politische-erwachsenen-bildung-als-koproduktion.html, Zugriff: 7.9.2022.

Besand, Anja; Jugel, David (2015a): Inklusion und politische Bildung – gemeinsam denken! In: Dönges, Christoph; Hilpert, Wolfram; Zurstrassen, Bettina (Hrsg.): Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bonn, S. 45–59.
Online verfügbar: https://www.bpb.de/shop/buecher/schriftenreihe/210959/didaktik-der-inklusiven-politischen-bildung,
Zugriff: 7.9.2022.

Besand, Anja; Jugel, David (2015b): Zielgruppenspezifische politische Bildung jenseits tradierter Differenzlinien. In: Dönges, Christoph; Hilpert, Wolfram; Zurstrassen, Bettina (Hrsg.): Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bonn, S. 99–109.

Besand, Anja; Hölzel, Tina; Jugel, David (2018): Inklusives politisches Lernen im Stadion. Politische Bildung mit unbekanntem Team und offenem Spielverlauf. Dresden.

Bielefeldt, Heiner (2009): Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention. Berlin.
Online verfügbar: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Essay/essay_zum_innovationspotenzial_der_un_behindertenrechtskonvention_auflage3.pdf, Zugriff: 7.9.2022.

Boger, Mai-Anh (2019): Theorien der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken. Münster.

Boger, Mai-Anh; Simon, Nina (2016): Zusammen – Getrennt – Gemeinsam. Rassismuskritische Seminare zwischen Nivellierung und Essentialisierung von Differenz. In: Movements. Journal für kritische Migrations- und Grenzregimeforschung. Heft 1/2016, S. 163–175.

Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M.

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

Bremer, Helmut; Wagner, Farina; Kleemann-Göhring, Mark (2014): Weiterbildungsberatung im sozialräumlichen Umfeld. Abschlussbericht.
Online verfügbar: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/politische-bildung/abschlussbericht.pdf, Zugriff: 7.9.2022.

Brüning, Gerhild (2002): Weiterbildung von Migrantinnen und Migranten – eine Leerstelle der Integration. In: Deutsch als Zweitsprache. Heft 1/2002, S. 18–26.

Brüning, Gerhild; Kuwan, Helmut (Hrsg.) (2002): Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung. Bielefeld.

Budde, Jürgen (2012): Das Kategorienproblem. Intersektionalität und Heterogenität? In: Kleinau, Elke; Rendtorff, Barbara (Hrsg.): Differenz, Diversität und Heterogenität in erziehungswissenschaftlichen Diskursen. Leverkusen-Opladen, S. 27–46.
Online verfügbar: https://www.researchgate.net/publication/331764141_Das_Kategorienproblem_Intersektionalitat_und_Heterogenitat, Zugriff: 7.9.2022.

Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2020): Bevölkerung mit Migrationshintergrund I.
Online verfügbar: https://www.bpb.de/kurz-knapp/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61646/bevoelkerung-mit-migrationshintergrund/, Zugriff 7.9.2022.

Crenshaw, Kimberlé (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. In: University of Chicago Legal Forum. Volume 1989/1 Article 8.

Deutscher Bundestag (Hrsg.) (2020): Bericht über die Lage junger Menschen und die Bestrebungen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe – 16. Kinder- und Jugendbericht – Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter und Stellungnahme der Bundesregierung. Deutscher Bundestag, Drucksache 19/24200.

Eggers, Maureen Maisha (2012): Diversität und Intersektionalität – Thematisierungen von Gleichheit und Differenz in der rassismuskritischen Jugend- und Bildungsarbeit. In: Benbrahim, Karima (Hrsg.): Diversität bewusst wahrnehmen und mitdenken, aber wie? Düsseldorf, S. 28–37.

Eis, Andreas et al. (2015): Frankfurter Erklärung. Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung.
Online verfügbar: https://sozarb.h-da.de/fileadmin/documents/Fachbereiche/Soziale_Arbeit/Politische_Jugendbildung/Dokumente/Frankfurter_Erklaerung.pdf, Zugriff: 7.9.2022.

Evangelische Akademien in Deutschland (Hrsg.) (2012): Diskurskultur. Ein Positionspapier der Evangelischen Akademien in Deutschland.
Online verfügbar: https://www.evangelische-akademien.de/wp-content/uploads/2016/11/Positionspapier_der_Ev_Akademien.pdf, Zugriff: 7.9.2022.

Evangelische Akademien in Deutschland (Hrsg.) (2019): Antisemitismus und Protestantismus. Impulse zur Selbstreflexion.
Online verfügbar: https://www.evangelische-akademien.de/wp-content/uploads/2019/05/EAD_Broschu%CC%88re_antisemitismus_online.pdf, Zugriff: 7.9.2022.

Evangelische Kirche in Deutschland (Hrsg.) (2014): Es ist normal, verschieden zu sein. Inklusion leben in Kirche und Gesellschaft. Gütersloh, München.
Online verfügbar: https://www.ekd.de/ekd_de/ds_doc/orientierungshilfe_inklusion2105.pdf, Zugriff: 7.9.2022.

Flaig, Berthold Bodo; Meyer, Thomas; Ueltzhöffer, Jörg (1993): Alltagsästhetik und politische Kultur. Zur ästhetischen Dimension politischer Bildung und politischer Kommunikation. Bonn.

Foitzik, Andreas; Holland-Cunz, Marc; Riecke, Clara (2019): Praxisbuch Diskriminierungskritische Schule. Weinheim.
Online verfügbar: https://adis-ev.de/wp-content/uploads/2020/05/Praxisbuch_Diskriminierungskritische_Schule-1.pdf, Zugriff: 7.9.2022.

Gill, Thomas (2021): Die Grundlagen politischer Bildung durchdenken und weiterentwickeln.
Online verfügbar: https://profession-politischebildung.de/grundlagen/diversitaetsorientierung/grundlagen-durchdenken/, Zugriff: 7.9.2022.

Heinemann, Alisha (2014): Teilnahme an Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft. Perspektiven deutscher Frauen mit »Migrationshintergrund«. Bielefeld.

Holz, Klaus; Haury, Thomas (2021): Antisemitismus gegen Israel. Hamburg.

Hölzel, Tina; Jugel, David (2019): „Da kannst du Freunde verlieren!". Politische Bildung, Emotionen und Bindung – Zur Aufklärung eines fachdidaktischen Irrtums. In: Besand, Anja; Overwien, Bernd; Zorn, Peter (Hrsg.): Politische Bildung mit Gefühl. Bonn, S. 246–266.

Hufer, Klaus-Peter (2016): Politische Erwachsenenbildung. Plädoyer für eine vernachlässigte Disziplin. Bonn.

Illouz, Eva (Hrsg.) (2018): Wa(h)re Gefühle. Authentizität im Konsumkapitalismus. Berlin.

Initiative D 21 (Hrsg.) (2022):
D21 Digital Index 2021/2022,
Online verfügbar: https://initiatived21.de/app/uploads/2022/02/d21-digital-index-2021_2022.pdf, Zugriff: 7.9.2022.

Kalpaka, Annita (2005): Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle – Über den Umgang mit ‚Kultur' in Verhältnissen von Differenz und Dominanz. In: Leiprecht, Rudolf; Kerber, Anne (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach/Taunus, S. 387–405.

Kinder, Katja; Piesche, Peggy (2020): Wahrnehmung. Wahrnehmung – Haltung – Handlung. Berlin.
Online verfügbar: https://raa-berlin.de/wp-content/uploads/2021/02/RAA-BERLIN-DO-WAHRNEHMUNG.pdf, Zugriff: 7.9.2022.

Krämer, Anna Maria (2021): Politische Bildung online: all inclusive? Ein- und Ausschlüsse in digitalen Formaten der außerschulischen politischen Bildung – eine Studie aus machtkritischer und intersektionaler Perspektive. Berlin.
Online verfügbar: https://www.adb.de/download/publikationen/Politische_Bildung_online_Studie_Anna_Kraemer.pdf, Zugriff: 7.9.2022.

Krämer, Anna Maria (2022): Politische Online-Bildung zwischen Digital Diversity und Digital Divide. In: Journal für politische Bildung. Heft 2/2002, S. 10–13.

Löw, Martina; Sturm, Gabriele (2005): Raumsoziologie. In: Kessl, Fabian et al. (Hrsg.): Handbuch Sozialraum. Wiesbaden, S. 31–48.

Medebach, Mark (2022): Politische Erwachsenenbildung für alle? Vom Versuch, das Zielgruppendilemma zum Tanzen zu bringen. In: Journal für politische Bildung 01/2022, S. 38–42.

Messerschmidt, Astrid (2016): Involviert in Machtverhältnisse. In: Doğmuş, Aysun; Karakaşoğlu, Yasemin; Mecheril, Paul (Hrsg.): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden, S. 59–70.

Negt, Oskar (2010): Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform. Göttingen.

RAA Berlin (Hrsg.) (2017): Diversitätsorientierte Organisationsentwicklung. Grundsätze und Qualitätskriterien.
Online verfügbar: https://raa-berlin.de/wp-content/uploads/2018/12/RAA-BERLIN-DO-GRUNDSAETZE.pdf, Zugriff: 7.9.2022.

Ratz, Christoph; Stegkemper, Jan Markus; Ullrich, Manuel (2020): Didaktik der inklusiven Schulbildung. In: Meyer, Dorothee; Hilpert, Wolfram; Lindmeier, Bettina (Hrsg.): Grundlagen und Praxis inklusiver politischer Bildung, Bonn, S. 133–150.

Reindlmeier, Karin (2010): Create your space. Impulse für eine diversitätsbewusste internationale Jugendarbeit. Eine Handreichung für Teamer_innen der internationalen Jugendarbeit. Köln.

Schiele, Siegfried (2009): Elementarisierung politischer Bildung. Politische Bildung ohne
Tiefen- und Breitenwirkung. In: Kursiv. Heft 1/2009, S. 38-43.

Spivak, Gayatri (2004): Righting Wrongs.
In: The South Atlantic Quarterly 103 (2/3), S. 523–581.

Tominski, Katrin (2021): Gesellschaftliche Polarisierung: „Politische Bildung ist keine Feuerwehr“.
Online verfügbar: https://www.mdr.de/wissen/polarisierung-gesellschaft-politische-bildung-keine-feuerwehr-100.html, Zugriff: 7.9.2022.

Walgenbach, Katharina (2012): Intersektionalität – eine Einführung.
Online verfügbar: http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/walgenbach-einfuehrung/, Zugriff: 7.9.2022.

Wehling, Hans-Georg (1977): Konsens a la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In: Schiele, Siegfried; Schneider, Herbert (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart, S. 178–180.

Zentralen für politische Bildung (Hrsg.) (2020):
Neue Rechte – Rassismus – Diskursverschiebungen – Gewalt. Was passiert gerade in unserem Land und was bedeutet dies für die politische Bildung?
Stellungnahme der Zentralen für politische Bildung.
Online verfügbar: https://www.bap-politischebildung.de/wp-content/uploads/2020/10/Rechtsextremismus-und-politische-Bildung-Stellungnahme-der-Zentralen.pdf, Zugriff: 7.9.2022.

Die Evangelischen Akademien in Deutschland

Evangelische Akademie für Land und Jugend
Dieperzbergweg 13
57610 Altenkirchen
www.lja.de

Evangelische Akademie Bad Boll
Akademieweg 11
73087 Bad Boll
www.ev-akademie-boll.de

Evangelische Akademie Baden
Blumenstraße 1
76133 Karlsruhe
www.ev-akademie-baden.de

Evangelische Akademie zu Berlin
Charlottenstraße 53/54
10117 Berlin
www.eaberlin.de

Evangelische Akademie Abt Jerusalem
Alter Zeughof 1
38100 Braunschweig
www.abt-jerusalem-akademie.de

Evangelische Akademie Frankfurt
Römerberg 9
60311 Frankfurt/M.
www.evangelische-akademie.de

Evangelische Akademie Hofgeismar
Gesundbrunnen 11
34369 Hofgeismar
www.akademie-hofgeismar.de

Evangelische Akademie Loccum
Münchehäger Straße 6
31547 Rehburg-Loccum
www.loccum.de

Evangelische Akademie der Nordkirche
Königstraße 52
22767 Hamburg
www.akademie-nordkirche.de

Am Ziegenmarkt 4
18055 Rostock
www.akademie-nordkirche.de

Evangelische Akademie der Pfalz
Luitpoldstraße 10
76829 Landau/Pfalz
www.eapfalz.de

Evangelische Akademie im Rheinland
Friedrich-Breuer-Straße 86
53225 Bonn
www.ev-akademie-rheinland.de

Evangelische Akademie Sachsen
im Forum Dreikönig Dresden
Hauptstraße 23
01097 Dresden
https://ea-sachsen.de

Evangelische Akademie Sachsen-Anhalt
Schlossplatz 1d
06886 Lutherstadt Wittenberg
www.ev-akademie-wittenberg.de

Evangelische Akademie Thüringen
Zinzendorfplatz 3
99192 Neudietendorf
www.ev-akademie-thueringen.de

Evangelische Akademie Tutzing
Schlossstraße 2+4
82327 Tutzing
www.ev-akademie-tutzing.de

Evangelische Akademie Villigst
Iserlohner Straße 25
58239 Schwerte
www.kircheundgesellschaft.de

Außerordentliche Mitglieder der EAD

Deutscher Evangelischer Kirchentag
Magdeburger Straße 59
36037 Fulda
www.kirchentag.de

Forschungsstätte der Evangelischen Studiengemeinschaft e. V. (FEST)
Institut für interdisziplinäre Forschung
Schmeilweg 5
69118 Heidelberg
www.fest-heidelberg.de

Evangelische Akademien in Deutschland e. V.

Die 16 Evangelischen Akademien haben sich im Dachverband „Evangelische Akademien in Deutschland e. V." (EAD) zusammengeschlossen. Der Dachverband unterhält eine Geschäftsstelle mit Sitz in Berlin. Damit verfolgen die Akademien die Präsenz und öffentliche Artikulation auf Bundesebene, die Akquisition und Realisierung Akademie übergreifender und interdisziplinärer Projekte und die Netzwerkbildung zwischen den Akademien.

Die Evangelischen
Akademien
in Deutschland

Impressum

Herausgeberin
Evangelische Akademien in Deutschland e. V.
Auguststraße 80
10117 Berlin

Tel: 030/28 39 54 03
Fax: 030/28 39 54 70
office@evangelische-akademien.de
www.evangelische-akademien.de

V.i.S.d.P.
Dr. habil. Klaus Holz
Generalsekretär der Evangelischen Akademien in Deutschland

Konzept
Mark Medebach
Bereichsleiter politische Bildung und Öffentlichkeitsarbeit, Evangelische Akademien in Deutschland

Autor*innen
Mark Medebach

Christine Dotterweich und Mark Medebach
(Was bedeutet inklusive politische Bildung in der pluralen Gesellschaft?, S. 8-15)

Annette Lorenz und Dr. Stina Kjellgren
(Praxisbeispiel „Wir sind ein Ort der Begegnung“, S. 50/ 51)

Dr. Sabine Zubarik
(Praxisbeispiel „Kleinster gemeinsamer Nenner – größtmögliche Vielfalt in der Beteiligung“, S. 51/ 52)

Till Kiehne und Johanna Rohde
(Praxisbeispiel „Junge Stimmen als Chance für die Erwachsenenbildung“, S. 53/ 54)

Redaktion
Dr. habil. Klaus Holz, Mark Medebach

Gestaltung
Simpelplus, Berlin

Lektorat
Anke Ziemer

Druck
Druckerei Arnold

© 2022 Evangelische Akademien in Deutschland e. V., Berlin

Bildnachweise

Seite 16: Kerstin John
Seite 17: EAD
Seite 50: Evangelische Akademie Frankfurt (oben), Pan Springer (unten)
Seite 51: J M Mendizza
Seite 53: Jun Fukuda, Fotostudio Menke (oben), privat (unten)
Seite 78: RAA Berlin

Die Illustrationen sind inspiriert von Jonathan Calugi.

www.evangelische-akademien.de

Die Evangelischen
Akademien
in Deutschland

Gefördert
durch die

Bundeszentrale für
politische Bildung