

Felix Ludwig

unter Mitarbeit von Prof. Dr. Helmut Bremer

Expertise

Aufsuchende politische Bildung

Im Auftrag von ARBEIT UND LEBEN Sachsen e.v.

Inhalt

Einleitung.....	1
1. Sozial-kulturelle Distanz	2
2. Physisch-räumliche Distanz	4
2.1 Zum Zusammenhang von physischem und sozialen Raum	4
2.1 Territoriale Ungleichheit	5
3. Politische Bildung im ländlichen Raum	8
4. Aufsuchende (politische) Bildung.....	10
4.1 Pädagogische Bezüge	10
4.1 Mobile Beratung gegen Rechtsextremismus	15
4.2 Mobile und aufsuchende politische Bildung.....	16
4.3 Aufsuchende politische Bildung in ländlichen Räumen	17
Literatur.....	19

Einleitung

Die vorliegende Expertise wurde im Auftrag von Arbeit und Leben Sachsen e.V. erstellt, um das Projekt Mobiles Demokratisches Empowerment für den ländlichen Raum (MoDem) im Bereich der aufsuchenden politischen Bildung wissenschaftlich und theoretisch zu flankieren. Dafür wurden Interviews mit den Projektbeteiligten geführt und eine umfangreiche Literaturrecherche durchgeführt. Da aufsuchende Konzepte im theoretischen Diskurs der politischen Bildung bisher wenig elaboriert erscheinen, stützt sie sich auch auf andere pädagogische Handlungsfelder (z.B. Bildungsberatung: Bremer u.a. 2015) und aufsuchende Konzepte der Sozialen Arbeit.

Auf freiwilliger Teilnahme basierende politische Bildung sieht sich seit jeher der Herausforderung gegenüber, Teilnehmende zu gewinnen, die ihr aus unterschiedlichen Gründen ‚fern‘ stehen. Jedoch stellt die Überbrückung von bestehenden Distanzen zu potentiellen Teilnehmenden einen wichtigen Aspekt der politischen Bildung dar (vgl. Widmaier/ Nonnenmacher 2012/, wenn sie den Anspruch hat, gesellschaftliche Trennungen nicht nachzuvollziehen, bestehende Teilnahme- und Beteiligungsstrukturen nicht als „quasi-natürlich“ hinzunehmen und Partizipation umfassend anzustreben (Bremer 2012). Diese Distanzen lassen sich unterscheiden in sozial-kulturelle und physisch-räumliche.

„Aufsuchende“ politische Bildung erscheint als ein tragfähiges Konzept zur Überbrückung beider Ausprägungen von Distanz. Sie lässt sich im Ergebnis wie folgt fassen:

Aufsuchende politische Bildung ist bestrebt, sozial-kulturelle wie physisch-räumliche Distanzen zu potenziellen Teilnehmenden durch aktives Zugehen zu überwinden, wobei ein starker Fokus auf die Entwicklung und Pflege tragfähiger Beziehungen und Netzwerke gelegt wird.

Vorliegender Text nimmt zunächst sowohl die sozial-kulturelle als auch die physisch-räumliche Distanz in den Blick. Anschließend werden die besonderen Herausforderungen an politische Bildung im ländlichen Raum thematisiert, wo sich die Problematik noch einmal in spezifischer Form stellt. Ausgehend von einer Differenzierung von mobiler und aufsuchender politischer Bildung wird unter Bezug auf benachbarte Disziplinen und Diskurse ein Konzept von aufsuchender politischer Bildung und für diese tragfähige pädagogische Ansatzpunkte formuliert und abschließend spezifische Handlungsansätze für aufsuchende politische Bildung in ländlichen Räumen herausgearbeitet.

1. Sozial-kulturelle Distanz

Bei der Betrachtung der Nicht-Teilnahme an politischer Bildung stellt sich heraus, dass diese nicht zufällig verteilt, sondern systematisch mit sozialem Hintergrund der Adressaten, Habitusmustern und Milieuverortungen in Verbindung gebracht werden kann. Es existiert offenbar eine Disparität zwischen einer zugeschriebenen hohen Bedeutung der außerschulischen (politischen) Bildung einerseits, der im Vergleich dann als ‚zu gering‘ beschriebenen Teilnahme und ihrer sozialen Selektivität andererseits nachzugehen. Diese Phänomene werden bezogen auf die Weiterbildung insgesamt etwa beschrieben als „Weiterbildungsschere“ (Schulenberg et al. 1978; Bremer 2007: 22), oder „doppelte Selektivität“ (Faulstich 1981; nach Bremer 2007; vgl. auch Bremer 2017). Für die politische Bildung wird dies beispielsweise von Rudolf Tippelt et al. (2004: 119) verwendet. Ein Erklärungsansatz dafür ist die Annahme einer „Kulturschranke“, d.h., dass zwischen den Institutionen der politischen Bildung (Angebots- und Themenstrukturen, Arbeitsformen, pädagogischen Settings, Lehrenden, Lernorten usw.) und den Habitus der Adressat*innen von (Nicht-)Teilnehmenden (Bremer 2007: 172) bestimmte (Nicht-) Passungsverhältnisse bestehen. Da diese „Kulturschranke“ sowohl aus Perspektive der Einrichtungen als auch aus

Perspektive der Adressat*innen besteht, lässt sich auch von einer „doppelten Distanz“ sprechen (Bremer/ Kleemann-Göhring/ Wagner 2015: 11ff.).

Dieses Phänomen lässt sich auch in anderen Bereichen des Bildungswesens in Form einer allgemeinen Affinität zu formaler Bildung finden und zeigt sich etwa in der Orientierung von Schule an bestimmten kulturellen Praktiken und der Zusammensetzung des Personals von Schule, das diese allgemein gesprochen zu einer Institution der Mittelschicht macht und demzufolge auch unterschiedliche Passungsverhältnisse zu bestimmten Habitus und sozialen Milieus von Schüler*innen ermöglicht (vgl. Kramer/ Helsper 2010, Lange-Vester/Teiwes Kügler 2014). Während jedoch in diesem Feld zumindest die (physische) Anwesenheit der Adressat*innen formal über die Schulpflicht sichergestellt wird, ist dies bei Formaten der außerschulischen (politischen) Bildung nicht möglich (und erscheint auch nicht wünschenswert). Politische Bildung (hier gebraucht im Sinne nicht verpflichtender Angebote) ist dadurch ganz anders damit konfrontiert, die eigenen kulturellen Praktiken und Verortungen dahingehend überprüfen zu müssen, die für einzelne Zielgruppen ansprechend und einladend, für andere jedoch abschreckend und ausgrenzend wirken mögen. Institutionen der politischen Bildung sind dabei aufgefordert, durch ihr Agieren (ihr Personal, ihre Angebots- und Arbeitsformate etc.) eine spezifische Kultur hervorzubringen, die Anschlussmöglichkeiten für einzelne Gruppen eröffnet.

Ähnlich wie es unterschiedlich ausgeprägte Distanzen zur Bildung gibt, existieren diese auch gegenüber Politik. Diese resultiert ähnlich derjenigen zu Bildung aus bestimmten kulturellen und Abgrenzungspraktiken des politischen Feldes; insofern lässt sich von einer „Analogie zwischen Bildungsferne und Politikferne“ (Bremer 2012: 31ff.) sprechen. Das politische Feld beschreibt dabei den sozialen Raum, in dem um politische Entscheidungen gerungen wird, bei dem jedoch auch die Grenzlinien gezogen werden, was als politisches Problem zu gelten hat und welche Akteure legitimiert sind in diesem zu agieren (vgl. Bremer 2008: 267ff.). Die Nicht-Teilnahme an politischen Prozessen wie auch an politischer Bildung kann somit auch als ein Selbstausschluss aufgrund eines antizipierten Fremdausschlusses verstanden werden (vgl. auch Bremer 2012).

In diesem Kontext haben sich aufsuchende Konzepte der politischen Bildung als fruchtbar erwiesen, indem diese anstreben, die sozialen und kulturellen Voraussetzungen und die damit

verbundenen möglichen Distanzen potentieller Teilnehmer*innen zu berücksichtigen und diese an ihren jeweiligen räumlichen und kulturellen zu erreichen.

2. Physisch-räumliche Distanz

2.1 Zum Zusammenhang von physischem und sozialen Raum

Unter dem Begriff der physisch räumlichen Distanz wird hier die physische Entfernung von Angeboten und den damit verbundenen Lernorten der politischen Bildung gefasst, im Gegensatz zur sozial-kulturellen. Allerdings ermöglichen neuere Ansätze der Relationalität des Raumes im Kontext von Bildungs- und Sozialarbeit, beide Konzepte miteinander in Verbindung zu bringen (grundlegend Kessl/Reutlinger 2019 und für die Erwachsenenbildung Bernhard u.a. 2015; für die sozialraumbezogene „aufsuchende Bildungsarbeit“ Bremer/ Kleemann-Göhring/ Wagner 2015; für die Erwachsenenbildung außerdem Bremer/ Trumann 2019; Mania 2018). Zentral dafür ist die Annahme von einer Korrespondenz von physischem und sozialem Raum. Darauf hat Bourdieu (1991) hingewiesen (vgl. auch unten) und die These vertreten, dass physischer Raum erst dadurch wirklich handlungsrelevant wird, indem er durch die Person angeeignet und zu einem Teil des Habitus wird. Man könne etwa „ein Wohngebiet physisch belegen, ohne wirklich und im strengen Sinne darin zu wohnen“ (ebd.: 31).

Diskutiert werden gerade Sozialraumkonzepte oft im Kontext von städtischer Segregation und Gentrifizierung. Bezogen auf ländlichen Raum stellt sich das Phänomen dann in spezifischer Weise dar. Hier setzt das Erreichen einer Institution der politischen Bildung etwa eine längere Anreise voraus, was in großen Städten in diesem Maße nicht gegeben ist. Diese Distanz trifft auch auf weitere Aspekte des Lebens zu, etwa Einkaufsmöglichkeiten, medizinische Versorgung oder kulturelle Angebote, deren Wahrnehmung und Nutzung ein hohes Maß an Mobilität erfordert. Dieses Phänomen ist eine bereits seit längerem bestehende Herausforderung, die sich etwa in unterschiedliche Strategien politischer Planungen für den ländlichen Raum niederschlägt. Die eingangs umrissene Bedeutung einer möglichen Distanz des Habitus fällt also in sog. strukturschwachen Gebieten mit der physisch-räumlichen Distanz in verschärfter Form zusammen.

Die Bedeutung dieser physisch räumlichen Distanz lässt sich auch mit dem Konzept der territorialen Ungleichheit (Neu 2006) fassen. Dieses Konzept ermöglicht es, die Auswirkungen

des physischen Raumes und die individuelle Verortung in ihm als ein Element ungleicher Teilhabechancen zu fassen. Dabei führt jedoch eine simple Orientierung an einem Stadt-Land-Gefälle vorbei, da sich Abkopplungstendenzen sowohl innerhalb von größeren Städten beobachten lassen (etwa französische Banlieues) als auch im ländlichen Raum und gegenteilig dazu ländliche Regionen mit sozialstrukturell guten Bedingungen existieren (Neu 2006: 9f.). Das Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft (2018: 4) fasst ländliche Regionen für das Bundesprogramm ländliche Entwicklung wie folgt:

„Unter ‚Ländlichkeit‘ wird eine lockere Wohnbebauung, geringe Siedlungsdichte, ein hoher Anteil land- und forstwirtschaftlicher Fläche sowie Randlage zu großen Zentren und geringe Einwohnerzahl im Umfeld verstanden. Die Bandbreite ländlicher Regionen reicht von sehr dünn besiedelten Räumen in Randlagen bis hin zu den florierenden Gebieten im Umland der großen Städte und Ballungsräume.“

Diese Definition beinhaltet bereits Hinweise darauf, dass aus strukturellen Gemeinsamkeiten nicht direkt auf ähnliche Lebensverhältnisse vor Ort geschlossen werden kann.

2.1 Territoriale Ungleichheit

Mit dem Begriff der territorialen Ungleichheit fasst Claudia Neu (2006) den Einfluss des physischen Raumes auf die Möglichkeiten des Zugangs zu Ressourcen: „Sind die Zugangschancen innerhalb eines (zu definierenden) Territoriums ungleich verteilt, so sprechen wir von territorialer Ungleichheit.“ Dabei wird die physische Dimension des Raumes stärker ins Auge gefasst, ohne dabei die Verflechtung mit sozialen Gegebenheiten, wie er etwa im Begriff des ‚Sozialraumes‘ stärker zum Tragen kommt, zu negieren. Neu (2006: 8f.) zufolge sei die Behandlung dieser Dimension von Ungleichheit bisher nur in geringem Maße erfolgt. In den Fokus genommen werden müsse der Einfluss der territorialen Verortung nicht mehr nur als ein Aspekt der Unterschiede zwischen einzelnen Staaten, sondern vielmehr auch innerhalb dieser, wobei ein einfaches Ausgehen vom Stadt-Land-Gefälle zu kurz greife, ebenso wie eine einfache Dichotomisierung neuer und alter Bundesländer (Neu 2006: 8). Für ländliche Räume kämen jedoch im Falle der auch in einigen städtischen Regionen zu beobachtenden „Anzeichen des Niedergangs“ auch „dünne Besiedlung und weite Entfernung zu Agglomerationsräumen, bei ungünstigen naturräumlichen Standortbedingen eine monostrukturelle verarbeitungsarme Landwirtschaft hinzu“ (Neu 2006: 9).

Bezugspunkte für eine theoretische Auseinandersetzung bilden für Neu dabei die Arbeiten Bourdieus (1985) zum sozialen Raum und des Zusammenhangs zwischen der Ausgestaltung der verschiedenen Felder des sozialen Raums und ihrer Manifestation im physischen Raum (Bourdieu 1991) und Reinhard Kreckels Metapher von Zentrum und Peripherie (Kreckel 2004), auf die hier kurz eingegangen wird.

Pierre Bourdieu (1991: 26) schreibt, die Soziologie müsse „zur Kenntnis nehmen, daß menschliche Wesen zugleich biologische Individuen und soziale Akteure sind, die in ihrer und durch ihre Beziehung zu einem sozialen Raum oder ‚besser‘ zu Feldern als solchen konstituiert werden“, wobei sie örtlich gebunden sind. Felder sind in der Theorie Bourdieus gesellschaftliche Teilbereiche in denen unter spezifischen Regeln um Einfluss gerungen wird (vgl. Rehbein 2009), etwa das politische Feld (vgl. Bremer-Ludwig 2015: 30f.) Diese Örtlichkeit kann dabei zum einen absolut gefasst werden als der jeweilige Ort an dem sich etwas befindet, zum anderen jedoch auch relational im Verhältnis zu anderen:

„Dieser Raum, der auf der Basis von Differenzierungs- oder Verteilungsprinzipien konstruiert ist, die sich durch einen Komplex von im Innern des sozialen Universums wirksamen Eigenschaften konstituieren, ist mit einem positiven und einem negativen Pol ausgerichtet, wobei die Individuen in ihm nicht irgendwo und irgendwie situiert sind, sondern einen durch ihre Position bei der Verteilung sozialer Ressourcen bestimmten Platz besetzen“ (Bourdieu 2010: 114).

Der soziale Raum schlägt sich dabei in einer bestimmten Art und Weise im physischen Raum nieder: „Daraus folgt, daß der von einem Akteur eingenommene Ort und sein Platz im angeeigneten physischen Raum hervorragende Indikatoren für seine Stellung im sozialen Raum abgeben“ (Bourdieu 1991: 26). Wie auch im sozialen Raum sind die Positionen im angeeigneten physischen Raum umkämpft (Bourdieu 1991: 29f.), wobei die jeweiligen (auch kollektiven) Akteure ihr Kapital einsetzen und Unterlegene in Richtung Peripherie gedrängt werden und Kapitallosigkeit in Immobilität resultiert (Bourdieu 1991: 30). Die räumliche Positionierung eröffnet damit ein bestimmtes Maß an Möglichkeiten der Teilhabe: „Als sozial ausgewiesener physischer Ort bietet ein Wohngebiet Durchschnittswahrscheinlichkeiten der Aneignung der zu einer gegebenen Zeit verfügbaren materiellen wie kulturellen Güter und Dienstleistungen“ (Bourdieu 1991: 30), wobei sich die Fähigkeit zur Aneignung dieser nicht

allein aus der physischen Anwesenheit ergibt, beispielsweise im Fall von dort tätigem Personal.

Einen weiteren Bezugspunkt Neus bilden die Arbeiten Reinhard Kreckels zum Spannungsfeld von Zentrum und Peripherie. Kreckel entwirft seine Zentrum-Peripherie Metapher ausgehend vom konstatierten „Problem des vertikalen Gesellschaftsbildes in der Theorie der sozialen Ungleichheit“ (Kreckel 2004: 39), womit von „einer Art *bereinigtem ‚gesellschaftlichen Normalfall‘*“ (Kreckel 2004:43; Hervorhebung i.O.) ausgegangen wird. Deren Überbetonung von Vertikalität werde aktuellen Thematisierungen von Ungleichheit nicht mehr gerecht, wohingegen das Begriffspaar von Zentrum und Peripherie es ermögliche, ein Bild eines „asymmetrisch strukturierte[n] Kräftefeld[es]“ (Kreckel 2004: 41f.), welches etwa bei der Betrachtung räumlicher Strukturen bereits üblich sei, aufzurufen. Mit dem so konstruierten Modell lassen sich dann etwa Spannungen abbilden, die durch eine Konzentration von Kräften im Zentrum und ihrer Zersplitterung an ihrer Peripherie gekennzeichnet ist: „Periphere Lagen sind strukturell verankerte Bedingungskonstellationen, aus denen sich für die Betroffenen Benachteiligungen hinsichtlich ihrer Zugangsmöglichkeiten zu allgemein verfügbaren und erstrebenswerten materiellen und/oder symbolischen Gütern und hinsichtlich ihres Spielraums für autonomes Handeln ergeben“ (Kreckel 2004: 43).

In beiden Bezügen spielen Neu (2006: 13) zufolge Machtverhältnisse eine zentrale Rolle, die auch mit Verortungen im physischen Raum zusammenhängen können: „Sich nicht (mehr) gegen Benachteiligungen wehren zu können, das bedeutet Peripherie“ (Neu 2006: 13). Dabei erstreckt sich diese Machtlosigkeit nicht nur auf mangelnde Einflussmöglichkeiten auf politische Entscheidungen, sondern auch auf symbolischer Ebene auf die Darstellung dieser Räume und ihrer Bewohner*innen (Neu 2006: 13). Jedoch verfügen einzelne Personen mit unterschiedlicher Kapitalausstattung im Sinne Bourdieus über unterschiedliche Handlungsspielräume für den Umgang mit der jeweils vorhandenen Situation, etwa indem das Fehlen eines guten Nahverkehrsnetzes über die Nutzung eines Pkws ausgeglichen werden kann und auf diese Weise die Vorteile des Lebens in ländlichen Regionen stärker zum Tragen kommen. Somit tritt territoriale Ungleichheit nicht allein auf, sondern ist im Zusammenhang mit anderen Ungleichheiten zu sehen, welche sich gegenseitig ein Stück weit kompensieren, aber auch zu einer mehrfachen Belastung werden können (Neu:2006: 14). Verfügen Personen

noch über Kapital, das sich anderswo verwenden lässt, wird die Abwanderung zu einer Option, die einzelne Regionen stark belasten kann.

Bezogen auf politische Bildungsarbeit im ländlichen Raum heißt das: Die physisch-räumlichen Verortung potenzieller Teilnehmender kann also als eine zusätzliche Komponente hinzukommen, die die Teilnahme an politischer Bildung, die wahrscheinlich auch eher in Zentren verortet ist, weitergehend erschweren kann. Während ein zur Erklärung der nicht-Teilnahme über ein an Motivationen und kulturelle Distanzen orientiertes Konzept häufig an die zumindest mit verhältnismäßig geringem Aufwand von Zeit oder Geld mögliche Teilnahme anschließt, kann diese Voraussetzung in manchen ländlichen? Regionen deutlich anders gestaltet sein. Während es in einer größeren Stadt zumindest infrastrukturell für nahezu alle möglich ist, mit den öffentlichen Verkehrsmitteln etwa eine Institution der politischen Bildung in verhältnismäßig kurzer Zeit zu erreichen, auch wenn diese außerhalb des eigenen Stadtteils liegt, kann dies in manchen Regionen mit öffentlichen Verkehrsmitteln gar nicht und etwa mit einem eigenen Pkw nur unter großem zeitlichen Aufwand möglich sein. Dieser physisch räumlichen Komponente müsste also speziell eine politische Bildung im ländlichen Raum, die sich als sensibel gegenüber Ungleichheiten begreift, in spezifischen Formen Rechnung tragen, die die negativen Effekte des Wohnortes weniger zum Tragen kommen lässt.

3. Politische Bildung im ländlichen Raum

Ulrich Klemm (2015) konstatiert in seiner Betrachtung der Entwicklung der ländlichen Erwachsenenbildung unter anderem eine Tendenz zum ‚Lernen vor Ort‘ (Klemm 2015: 83), die sich seit Ende der 1980er Jahre entfalte, wobei die regionalen Besonderheiten als etwas ‚Eigenes‘ in Wert gesetzt werden und einen Anschluss an den Ansatz der Gemeinwesenarbeit (Klemm 2015: 84) eröffnen. Dieser schlage sich zum einen in stärker partizipatorischen Ausgestaltungen der Bildungsangebote nieder, als auch in einem Ansatz in dem „allgemeine, berufliche sowie politische Bildung neu miteinander verwoben werden“ (Klemm 2015: 85). Er plädiert unter anderem auch für eine Veränderung der Form von Erwachsenenbildung hin zur Implementierung aufsuchender Formate (Klemm 2015: 95).

Schon in den ersten Jahrzehnten des Bestehens der Bundesrepublik wurde der ländliche Raum als ein spezifischer Orientierungspunkt der politischen Bildung verhandelt. Theodor W.

Adorno etwa plädierte aus einer angenommenen besonderen Sozialisationswirkung hin zu faschistischen Orientierungen der ländlichen Gesellschaft für eine quasi-invasive Form der politischen Bildung im ländlichen Raum als eine Möglichkeit der Intervention:

„Jeder Hochmut gegenüber der Landbevölkerung ist mir fern.[...] Ich registriere dabei nur, daß wahrscheinlich die Entbarbarisierung auf dem platten Land noch weniger als sonstwo gelungen ist.[...] Dann könnte ich mir vorstellen, daß so etwas wie mobile Erziehungsgruppen und -kolonnen gebildet werden, daß sie aufs Land fahren und in Diskussionen, Kursen und zusätzlichem Unterricht versuchen, die bedrohlichsten Lücken aufzufüllen. Ich verkenne dabei freilich nicht, daß solche Menschen sich schwerlich sehr beliebt machen werden. Aber es wird dann doch ein kleiner Kreis sich um sie bilden, der anspricht, und von dort könnte es vielleicht ausstrahlen“ (Adorno 1971: 94).

Unterschieden von diesem Konzept der punktuellen Einflussnahme von außen wurden auch Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt, die eine stärkere institutionalisierte Verankerung von politischer Bildung in ländlichen Regionen forderten, häufig angelehnt an Konzepte der nordischen Landvolkshochschulen, die abgestimmt auf die lokal vorhandenen Bedürfnisse und Orientierungen in diesen Regionen politische Bildung anbieten sollten. Winfried Schlau (1971) formulierte im Anschluss an seine langjährige Erfahrung der Tätigkeit an Volkshochschulen im ländlichen Raum Hessens und umfassende Erhebungen zu Historie und Sozialstruktur der hessischen Landbevölkerung die Aufgabe der politischen Bildung für die Landbevölkerung: „Sie besteht in der geistigen Bewältigung einer mehrhundertjährigen Vergangenheit, die ihre tiefen Spuren gerade im ländlichen Bereich auf allen Lebensgebieten hinterlassen hat und die es den ländlichen Gemeinden und ihren Menschen auch heute noch oft so schwer macht, den Anschluß an die Gegenwart und Zukunft zu gewinnen.“(Schlau 1971: 902f.), weiter ausgeführt wird dazu etwa die Bearbeitung von patriarchalen Verhältnisse und Untertanendenken sowie die Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Einzel- und Gesamtinteressen, was für den Aufbau einer offenen demokratischen Gesellschaft auch in den ländlichen Regionen notwendig sei (Schlau: 1971:905).

Daraus folgt für Schlau die durch eine Umfrage gestützte Forderung, dazu fähige junge Menschen sollten an mindestens einem mehrwöchigen Kurs an einer Heimvolkshochschule teilnehmen und die Existenz der dafür nötigen Heimvolkshochschulen solle staatlicherseits

sichergestellt werden (Schlau 1971: 903). Dies stehe jedoch in starkem Kontrast zu den wirklichen Möglichkeiten (Schlau 1971: 905; vgl. dazu auch Klemm 2015:92 für Sachsen).

Kurz erwähnt seien hier auch die Arbeiten Paolo Freires (1971) in Brasilien, die zwar als Bezugspunkt häufiger genannt werden (etwa Bremer u.a. 2015: 25; Siebert 2008: 20), deren Anschlussfähigkeit aufgrund sehr unterschiedlicher Voraussetzungen aber möglicherweise eher gering ist, auch wenn der Ansatz, Literalisierung mit politischer Emanzipation zu verknüpfen, nachvollziehbar erscheint und in manchen Bereichen anschlussfähig ist. Aufsuchende Bildungsarbeit wird im Diskurs um politische Bildungsarbeit zwar durchaus häufig erwähnt und gefordert, die konzeptionelle Ausbuchstabierung erscheint dabei aber häufig wenig elaboriert. Zwar wird diese häufig als eine Möglichkeit genannt, wie der Zugang zu sowohl physisch-räumlich als auch bezüglich des Habitus distanzierter Zielgruppen gelingen kann, gelangt jedoch dann oft in seiner Konkretisierung nicht darüber hinaus, als die klassische Komm-Struktur der institutionalisierten politischen Bildung durch eine Geh-Struktur zu ersetzen bzw. zu ergänzen, wobei weitere Ansatzpunkte fehlen.

4. Aufsuchende (politische) Bildung

4.1 Pädagogische Bezüge

Im Kern geht es bei aufsuchender Bildung darum, dass die Teilnehmer*innen nicht selbst auf die Bildungsinstitutionen zukommen müssen, sondern sich diese selbst zu den potenziellen Teilnehmenden hin bewegen, auf den Punkt gebracht in der Formulierung, die klassische Komm-Struktur in eine Geh-Struktur zu überführen (vgl. Siebert 2008: 19ff). Aufsuchende Konzepte finden sich häufig als eine Strategie, Distanzen zu bestimmten Zielgruppen zu überbrücken, die mit dem üblichen Konzept einer Komm-Struktur nur schwer zu erreichen sind. Klassischerweise wird dieser Ansatz häufig in der Sozialen Arbeit verfolgt (Becker/ Simon 1995), beispielsweise im Bereich des Streetworks: „Darunter [aufsuchender Arbeit, d.A.] versteht sich das kontinuierliche und gezielte Aufsuchen von Menschen in ihren selbstgewählten Räumen. Diesem Begriff liegt dabei ein erweitertes Raumverständnis zu Grunde“ (Bundesarbeitsgemeinschaft Streetwork/Mobile Jugendarbeit e.V. 2018: 8).

Im Bildungsbereich findet diese Herangehensweise zumeist Anwendung in der Arbeit in schwierig zu erreichenden Gruppen und Adressat*innen, etwa in der interkulturellen Arbeit,

der Familienbildung (Mengel 2007), der Alphabetisierung oder auch beim Anbieten von Bildungsberatung, wobei dies häufig noch verknüpft wird mit der Kooperation mit intermediären Akteuren, die als sog. Brückenmenschen zu bestimmten Zielgruppen bezeichnet werden können (für die Alphabetisierungsarbeit Wagner 2011; für die politische Bildung haben Reiter/ Wolf 2006 bereits auf die Bedeutung von „Mittlerpersonen“ in der Arbeit mit Migrant*innen hingewiesen). Helmut Bremer, Mark Kleemann-Göhring und Farina Wagner (2015) nahmen im Kontext einer wissenschaftlichen Begleitung Praxisprojekte zu Weiterbildung und Weiterbildungsberatung in NRW insbesondere unter dem Fokus des Erreichens ‚Bildungsferner‘ in den Blick. Einen Bezugspunkt bildete dabei auch die Beachtung aufsuchender Konzepte, da häufig bestehende Vorbehalte gegenüber institutionalisierter Bildung als tief sitzend beschrieben werden können und nicht etwa durch oberflächliche Werbung überwunden werden können. Die Autor*innen plädieren vielmehr dafür, über die Veränderung im Hinblick auf eine Orientierung an einer Geh-Struktur hinaus dafür, Nähe zu den Lebenswelten der Teilnehmenden herzustellen. Da sich jedoch die Bildungsinstitutionen und die potenziellen ‚bildungsfernen‘ Teilnehmenden an unterschiedlichen sozialen Orten befinden, ist es geboten, zu diesen einen Zugang zu gewinnen. Dies kann etwa geschehen über den Aufbau von lokalen Netzen und durch den Zugang über Institutionen, in denen sich die potenziellen Teilnehmenden bereits bewegen. Hier werden Anschlüsse zur sozialraumorientierter Arbeit sichtbar.

Einen wichtigen Baustein bilden die dabei intermediär verorteten „Brückenmenschen“ oder „Vertrauenspersonen“ (Bremer u.a. 2015: 67ff.), zusammenfassend als Beziehungsarbeiter*innen bezeichnet. Sie verfügen, sei es beruflich oder privat, über Kontakte zu den Zielgruppen und müssen für die Ansprache dieser gewonnen und qualifiziert werden. Vertrauenspersonen verfügen dabei über Kontakte zur Zielgruppe durch ehrenamtliches Engagement oder berufliche Tätigkeit und genießen Vertrauen. Für die Aktivität als Vertrauensperson verfügen sie über Kenntnisse zu Weiterbildungsmöglichkeiten. Brückenmenschen demgegenüber sind lebensweltlich in der Zielgruppe bzw. dem Milieu verankert; sie verfügen von daher über Nähe dazu und genießen Ansehen und Anerkennung. Um diese gewinnen zu können, ist jedoch eine detaillierte Kenntnis von den vor Ort gegebenen Strukturen notwendig, um diese Personen identifizieren und gewinnen zu können. Dieser aufwändige Prozess ermöglicht es dann, tragfähige Zugänge zu entwickeln.

Übertragen auf die längerfristige Implementierung solcher Strukturen auf die politische Bildung bedeutet dies also auch, dass unter Beachtung sowohl der physisch-räumlichen wie sozial-kulturellen Voraussetzungen konstante personelle Strukturen auf Seite der Bildungsinstitutionen geschaffen werden müssen, die langfristig an der Etablierung und Pflege der Beziehung zu den Vertrauens- und Brückenmenschen arbeiten und dort als Ansprechpartner*innen wahrgenommen werden. Dies kann bestehenden Förderlogiken und systemischen Strukturen zuwiderlaufen, da sich diese häufig nur an der tatsächlichen Teilnahme an Bildungsveranstaltungen orientieren und wenig Spielraum für die vorgelagerte Beziehungsarbeit lassen.

Im Kontext von Alphabetisierungsprozessen beziehen sich Giesela Pfaff und Andreas Dölle (2011) auf aufsuchenden Strategien der Bildungsarbeit, ausgehend von der Frage, wie Menschen geholfen werden könne, „die nie von sich aus auf die Idee kommen würden eine Bildungseinrichtung aufzusuchen“ (Pfaff/Dölle 2011: 207). Dabei sollte ein sensibler und rücksichtsvoller Weg gefunden werden, Zugang zu diesen Personen zu finden, wofür mit zwei sozialen Einrichtungen kooperiert wurde. Ein eingeschlagener Weg, der auf die Ansprache junger Frauen zielte, war der häufige Aufenthalt in einem Mädchen-Café einer der beteiligten Institutionen, wo bei Gesprächen eine vertrauensvolle Beziehung aufgebaut werden und der vertraute Raum des Cafés für Unterricht in Lesen und Schreiben genutzt werden konnte (Pfaff/Dölle 2011: 208ff.). Im anderen Fall wurde ein Zugang über die Egotherapeutin in einer Maßnahme für Arbeitslose aufgebaut, die für die Teilnahme an einer Veranstaltung der Volkshochschule warb und die Teilnehmenden auch zunächst dorthin begleitete (Pfaff/Dölle 2011: 210ff.). Auch hier wird auf den großen Aufwand aufsuchender Strategien verwiesen und auch die Möglichkeit der funktionalen Trennung zwischen aufsuchender Ansprache und Durchführung der längerfristigen Bildungsveranstaltungen hingewiesen (Pfaff/Dölle 2011: 211ff.).

Melanie Mengel (2007) formulierte für das Handlungsfeld der Familienbildung Strategien der aufsuchenden Arbeit für benachteiligte Zielgruppen. Ausgehend vom Befund der geringeren Beteiligung von benachteiligten Familien an Familienbildung (Mengel 2007: 11) plädiert sie zunächst für eine andragogische Perspektive, in der „ihre [der Adressat*innen; d.A.] Interessen und ihre jeweiligen Lebens- und Lernkontexte [...] relevant“ (Mengel 2007: 12) sind. Aufbauend auf einer Analyse des Diskurses um Familienbildung unter Berücksichtigung der

Situation Benachteiligter und unter Einbezug der Perspektive der Adressat*innen formuliert sie Möglichkeiten für Bildungskonzeptionen zur Arbeit mit dieser Zielgruppe (Mengel 2007: 109ff.). Dabei bezieht sie sich auf subjektorientierte und lebensweltorientierte Ansätze, denen in der didaktischen Umsetzung [...] beiden [...] die soziale Bedingtheit von Lernen und Bildung gemeinsam“ (Mengel 2007: 109) ist. Zunächst kann dies anknüpfend an die Pen-Green-Zentren umgesetzt werden. In diesen werden soziale Dienste gebündelt angeboten, darunter auch Erwachsenenbildung mit dafür ausgebildetem Personal, das den Kontakt zu den Anwesenden auch bezüglich der Wahrnehmung von Bildungsangeboten herstellen kann (Mengel 2007: 110ff.), ähnlich den ‚Vertrauenspersonen‘ bei Bremer u.a. (2015: 67ff.; s.o.). Ebenfalls erfolgversprechend erscheint die Etablierung einer Geh-Geh Struktur, beispielsweise in Form von Eltern-Cafés, oder das gezielte Aufsuchen und Ansprechen durch Professionelle eines Familientreffs (Mengel 2007: 112f.). Auch verweist sie auf die Einbindung „lebensweltlicher Mittler“ (Mengel 2007: 113ff.), ähnlich zu den Brückenmenschen aus Bremer u.a. (2015: 67ff.).

Eine mittlerweile recht etablierte Form der politischen Bildung im Kinder- und Jugendbereich ist die der Kooperation von politischen Bildungsträgern mit Schulen. Diese bietet, neben auch problematischen Implikationen wie etwa der Frage nach der Freiwilligkeit der Teilnahme, eine Möglichkeit sowohl physisch-räumliche als auch sozial-kulturelle Distanzen zu der betreffenden Altersgruppe zumindest für die Kontaktaufnahme zu überwinden, da die Schulpflicht für die Anwesenheit aller zur betreffenden Altersgruppe Gehörigen an einem Ort verlässlich sorgt. Beispielsweise konnten im Kontext des Projektes ‚Jugend für Demokratie gewinnen‘ bzw. ‚Jugend partizipiert‘ über die Kooperation von Schulen mit Trägern der politischen Bildung Teilnehmende gewonnen werden, die zumindest in Teilen nicht zur klassischen Klientel außerschulischer politischer Bildung gehören würden (vgl. Bremer-Ludwig 2014). Dabei konnte jeweils zielgruppengerecht an die in der jeweiligen Schüler*innenschaft vorhandenen politischen Vorstellungen und Orientierungen angeknüpft werden (Bremer/Ludwig 2015: 31ff.) Voraussetzung für eine solche ‚ungleichheitssensible politische Bildung‘ (Bremer/Ludwig 2015: 35ff) ist dabei neben einer vertrauensvollen pädagogischen Beziehung auch die Kenntnis der jeweiligen Klientel und ihrer Haltungen.

Eine solche professionelle Haltung lässt sich unter dem Begriff der Habitussensibilität fassen. Andrea Lange-Vester und Christel Teiwes-Kügler (2014: 177) beschreiben diese, auf den

Handlungsraum Schule bezogen, so: „Habituussensibilität verstehen wir als eine Art ausgeprägtes Gespür für das Gegenüber, als eine Schlüsselkompetenz und Voraussetzung im pädagogischen Alltag von Lehrkräften, die dem „Verstehen“ im Sinne von Pierre Bourdieu (1997/[2008]) sehr nahe kommt. Gemeint ist die Fähigkeit und Bereitschaft, sich gedanklich an den Ort zu versetzen, den ein Schüler oder eine Schülerin im sozialen Raum einnimmt.“ Dieses erfordert von den pädagogisch Tätigen jedoch auch die Reflexion der eigenen Positionen und Haltungen (Lange-Vester/Teiwes Kügler 2014: 178). Übertragen auf die politische Bildung würde dies bedeuten, sich den Haltungen und Praxen der potentiellen Teilnehmenden mit einem verstehenden Ansatz zu nähern und sie in ihrer Genese anzuerkennen und den jeweiligen politischen Bildungsinteressen Rechnung zu tragen, um nicht bei einer rein physisch-räumlichen Praxis aufsuchender Bildungsarbeit stehen zu bleiben.

Ein mittlerweile weit verbreiteter Bezugsbegriff pädagogischer Arbeit ist der des Empowerments, und findet sich auch als Bezugspunkt in der politischen Bildung (vgl. etwa bap e.V. 2018 oder das Projekt MODEM von Arbeit und Leben) jedoch ist er nach Lambers (2016: 298) „in Mode gekommen und daher unscharf“. Lambers (2016: 294) charakterisiert ihn als „Leitorientierung“ für die Soziale Arbeit, wobei sowohl er (Lambers 2016: 296) als auch Bakic (2013: 175) seine Entstehung im Kontext der us-amerikanischen Bürgerrechtsbewegung der 1960er und 70er Jahre verorten; er sei in seiner Entstehung zunächst ein Begriff für „Gegenhandeln auf politischer Ebene“ gewesen und beschrieb „Selbstermächtigungsprozesse“ (Bakic 2013: 176), die später in eine programmatische Ebene überführt wurden (Bakic 2013: 176.) Während Bakic (2013: 186f.) für eine Rückbesinnung auf Theorietraditionen rund um Emanzipation plädiert, verweist Lambers (2016: 297ff.) auch auf die politische Dimension des Begriffes, ohne auch die Nutzarmachung des Konzeptes für die Rückverlagerung von Verantwortung für das eigene Wohlergehen ins Individuum zu negieren (Lambers 2016: 302f.). Die politische Implikation des Begriffs verweist auf die Unterstützung von Personen bei der Erlangung politischer Handlungsmöglichkeiten, Befähigung „zu politischem Bewußtsein und politischem Handeln“ (Lambers 2016: 296) und bei der Erweiterung der Zugriffsmöglichkeiten auf politische Entscheidungsprozesse und die Förderung „der Einrichtung von Handlungsräumen, in denen Partizipation möglich wird“(Lambers 2016: 296).

Hier ergeben sich Anschlussmöglichkeiten an die von Helmut Bremer und Jana Trumann (2013) im Anschluss an Pierre Bourdieu und Klaus Holzkamp formulierten Position, in der „politisches Lernen [...] eine Vergrößerung politischer Partizipation zum Ziel“ (Bremer/Trumann 2013: 336) hat. Ausgehend von den Arbeiten der beiden Bezugsautoren wird es damit möglich, sowohl Lernen als „eine spezifische, von anderen unterscheidbare Form sozialen Handelns zu identifizieren“ (Bremer/Trumann 2013: 334), das eine aktive Form subjektiven Handelns darstellt und zugleich das Subjekt als eingebunden in soziale Strukturen zu verstehen (Bremer/Trumann 2013: 334).

4.1 Mobile Beratung gegen Rechtsextremismus

Ein mittlerweile in der Praxis der politischen Bildung flächendeckend etabliertes Konzept der aufsuchenden oder mobilen politischen Bildung ist die mobile Beratung gegen Rechtsextremismus (vgl. Klare/Becker 2019). Diese basiert auf einer verhältnismäßig klaren Zielbestimmung: „Das Leitziel Mobiler Beratung ist es daher, Beratungsteilnehmer/innen in der Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus und im Engagement für eine demokratische Alltagskultur zu unterstützen“ (Klare/Becker 2019:25). Es orientiert sich dabei an den Gegebenheiten vor Ort und der Betrachtung von Rechtsextremismus im Kontext der lokalen Strukturen (Klare/Becker 2019: 26ff.), um Engagierte vor Ort bei der Mitgestaltung demokratischer Verhältnisse vor Ort zu unterstützen (Klare/Becker 2019: 35.). Neben der Fokussierung auf Rechtsextremismus wird offenbar auch der zuletzt sich manifestierende Rechtspopulismus als bearbeitungswürdiges Problem angenommen (Schmitt/Becker 2019:12; Quent 2019; Becker 2019: 358f.; Bundesverband Mobile Beratung e.V. 2017:18). Damit könnte eine Problematik einhergehen, die Michael Kohlstruck (2013) als „ein Selbstverständnis der politischen Bildungsarbeiter, das sie in großem Abstand und vielleicht auch in einer moralischen Überlegenheit gegenüber der Mehrheitsbevölkerung zeigt“, und in einen „verdeckt ausgetragenen Konflikt zwischen Deutungseliten und der Mehrheitsbevölkerung“ (Kohlstruck 2013:309) verstrickt, d.h. die Bildungsarbeiter*innen finden sich in einem Spannungsfeld wieder, in dem aus ihrer möglicherweise machtvollen Position heraus gegen weitverbreitete Haltungen arbeiten. Lynen von Berg u.a. (2007: 32ff.) fassen eine mögliche Manifestation dieser Haltung als „gegnerschaftsfixierte[n] Ansatz“, in dem die Berater*innen auch als politische Akteur*innen auftreten: „Eine Beratung im Sinne des Self-Empowerment dürfte allerdings schwerlich

möglich sein, wenn den Klienten bestimmte Handlungsstrategien aufoktroiert werden sollen“(Lynen von Berg u.a. 2007: 34).

Der Ansatz verfügt möglicherweise über eine quasi verdeckte Komm-Struktur. Die Beratungsteams sind zwar in ihrem jeweiligen Aktionsraum mobil und bieten vor Ort Unterstützung bei der Auseinandersetzung mit Phänomenen aus dem Kreis des Rechtsextremismus an, jedoch erfordert dies eine Form der Kontaktaufnahme aus der betroffenen Region (vgl. Bringt/Klare 2019: 46; Becker 2019: 370ff.; Bundesverband Mobile Beratung e.V 2017:27; Lynen von Berg u.a. 2007: 20)).Allerdings wird sich gleichzeitig auch auf aufsuchende (etwa Bundesverband Mobile Beratung e.V 2017: 33) Arbeit bezogen. Aus der eigenen Aufgabenbeschreibung heraus ergibt sich dabei auch eine gewisse thematische Einschränkung dahingehend, für welche Bildungs- oder Beratungsbedarfe der Menschen im Raum Kapazitäten zur Verfügung gestellt werden können: „Die Mobile Beratung ist in erster Linie eine professionelle Beratungsstruktur für alle, die sich mit Rechtsextremismus, Rassismus, Antisemitismus und anderen Ungleichwertigkeitsvorstellungen auseinandersetzen wollen oder müssen“ (Bundesverband Mobile Beratung e.V 2017: 21). Die Zielsetzung der als Intervention zu betrachtenden Aktivitäten der Bildungsbemühungen ist dabei eine Überwindung der ursprünglichen Probleme, nach denen die Bildungsarbeiter*innen nicht mehr vor Ort präsent sind. Im Kontext der aufsuchenden politischen Bildung kann die mobile Beratung gegen Rechtsextremismus also als ein hochprofessioneller Akteur insbesondere in seinem Kernbereich der Unterstützung bei der Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus und Ungleichwertigkeitsvorstellungen betrachtet werden, dessen Arbeit als komplementär aber dennoch teilweise distinkt von ‚allgemeineren‘ Formen der politischen Bildung betrachtet werden müssen.?-

4.2 Mobile und aufsuchende politische Bildung

Es scheint an dieser Stelle geboten, zwischen aufsuchender Bildung und mobiler Bildung zu unterscheiden. Während beiden Ansätzen, die durchaus miteinander verknüpft sind, gemeinsam ist, dass sich ein Teil der Bildungsarbeit von ihrer physisch-räumlichen Gebundenheit löst, ist die Komponente der aufsuchenden Bildungsarbeit dadurch gekennzeichnet, dass sie auch aktiv die Gewinnung von Teilnehmenden betreibt, die sich in physisch-räumlicher oder sozial-kultureller Distanz zu ihr befinden.

Mobile Bildungsarbeit ist in einer solchen idealtypischen Trennung dadurch gekennzeichnet, dass Bildungsveranstaltungen an die Orte verlagert werden, wo für diese Bedarf besteht. Ein Beispiel dafür wäre der als typisch vorgestellte Fallablauf des Bundesverbandes mobile Beratung gegen Rechtsextremismus (2017:27), der von einer Problemanzeige vom jeweiligen Ort her erfolgt, woraufhin das Beratungsteam dort tätig wird. Wenn auch aufsuchende Konzepte zustimmend referiert werden, impliziert dieses jedoch nicht nur, dass die Initiative (die Problemwahrnehmung vorausgesetzt) vor Ort bekannt sein muss, sondern dass auch die anderen Voraussetzungen, diese anzusprechen, gegeben sein müssen, damit sich die Aktivitäten der Initiative vor Ort entfalten können.

Anett Heil und Kerstin Weirauch (2012) verweisen im Kontext der Grundbildung im ländlichen Raum auf die Notwendigkeit des Aufbaus und der Pflege von Vernetzungen. Dafür wurde unter anderem auch hier auf den Teilnehmenden bereits vertraute Orte zurückgegriffen und mit den Trägerinstitutionen zusammengearbeitet (ebd.: 159ff.) und ein vertrauensvolles Verhältnis zu potenziellen Teilnehmenden aufgebaut. Auf einer strukturellen Ebene sei es geboten, einen Rahmen dafür zu finden, wie mit der für ländliche Räume üblichen Verteilung von Kompetenzen auf unterschiedliche Institutionen transparent umzugehen und diese nutzbar zu machen sind (Heil/Weirauch 2011: 160f.).

Aufsuchende politische Bildung lässt sich also wie folgt fassen: *Aufsuchende politische Bildung ist bestrebt, sozial-kulturelle wie physisch-räumliche Distanzen zu potenziellen Teilnehmenden durch aktives Zugehen zu überwinden, wobei ein starker Fokus auf die Entwicklung und Pflege tragfähiger Beziehungen und Netzwerke gelegt wird.*

4.3 Aufsuchende politische Bildung in ländlichen Räumen

Beim Etablieren von Beziehungen im ländlichen Raum sind schließlich auch die jeweiligen Besonderheiten zu berücksichtigen, die sich wie oben umrissen von denen in größeren Städten unterscheiden. Gerhard Litges (2012) verweist für die Soziale Arbeit auf die Bedeutung lokaler Autoritäten, etwa Pfarrer, die einen Zugang zur Gemeinde ermöglichen können (Litges 2012:84), jedoch auch auf Probleme, die abgeschiedenere Regionen aufgrund höherer sozialer Kontrolle und möglichen paternalistischen Orientierungen aufweisen (Litges 2012:85f.). Auf die hohe Bedeutung persönlicher Kontakte zu ‚wichtigen‘ Personen verwiesen auch die für die Expertise interviewten pädagogischen Professionellen von MODEM: „Das merke ich gerade. Im ländlichen Raum hängt VIELES an Personen. Da gibt es quasi

Vorbildfunktion von Personen und Personen nehmen eine bestimmte Rolle ein“ (Interview B: 6).

Anknüpfungspunkte für die Engagementförderung sieht Anke Strube (2012: 240f.) in der Möglichkeit, sowohl an traditionelle Organisationen in Form von Vereinen als auch in Traditionen der gegenseitigen Hilfe. Sozialraumorientierte Arbeit in ländlichen Regionen erfordere jedoch auch auf Seiten der Professionellen bestimmte Kompetenzen (Litges 2012: 89f.), die sich sowohl darauf erstrecken, (kommunikative) Prozesse zu gestalten, als auch Sozialstrukturen analysieren zu können. Jedoch sei es auch auf der strukturellen Ebene wünschenswert, Strukturen zu schaffen, in denen Mitarbeitende lange genug verbleiben, um in der Neuem gegenüber eher skeptischen Bevölkerung produktiv arbeiten und Vertrauensbeziehungen zu wichtigen Akteuren aufbauen zu können (Litges 2012: 90f.)

Insbesondere der ländliche Raum bietet sich offenbar für eine spezifische Form der aufsuchenden politischen Bildungsarbeit an, aufgrund derer Ausgestaltung die physisch-räumliche Distanzen zu einer weniger relevanten Dimension für die Teilhabe an politischer Bildung wird. Da eine flächendeckende Etablierung von Institutionen der politischen Bildung im ländlichen Raum, wie noch in den 1970ern gefordert, aufgrund begrenzter Ressourcen als unrealistisch erscheint und aufgrund einer zu erwartenden geringeren Auslastung möglicherweise auch gar nicht wünschenswert ist, eröffnet eine spezifische Ausgestaltung der aufsuchenden politischen Bildungsarbeit Möglichkeiten, die Teilhabechancen der dort lebenden Menschen zu erhöhen und der politischen Bildung den Zugang zu potentiellen Teilnehmer*innen zu eröffnen. Eine ähnliche Form der Bereitstellung für andere Dienstleistungen wurde etwa auch als ein Ergebnis von Gruppendiskussionen für die Entwicklung des ländlichen Raumes dokumentiert (Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft 2017: 3). Die lokale Verankerung kann dabei über einzelne politische Bildner*innen in spezifischen Aktionsräumen ermöglicht werden, in denen sich diese mit Brückenmenschen der lokalen Gemeinden vernetzen und als Ansprechpartner*innen für politische Bildung wahrgenommen werden und bekannt sind:

„Natürlich bin ich erstmal viel rumgefahren. Viel wo man Ansatzpunkte hat. Personen, die man über andere Wege kennt, über andere inhaltliche Strukturen; Angebote; Interviews, Fragen (...) dann mit denen gemeinsam herausfiltern wo es vielleicht einen [Konflikten?] -Bedarf und wo bräuchten sie Unterstützung und dass natürlich verbunden“ (Interview A: 3f.).

An diese herangetragene politische Bildungsinteressen können dann mit mobilisierten Professionellen aus einem Pool heraus bedient werden und dann möglichst nah für die Teilnehmenden in vor Ort vorhandenen Räumlichkeiten durchgeführt werden. Das hat auch den Zusatzeffekt, dass diese Räumlichkeiten bereits von den Teilnehmer*innen angeeignet sind und dadurch Fremdheitseffekte minimiert werden können. Damit einher ginge auch ein Stück weit ein anderes Anforderungsprofil der vor Ort verankerten politischen Bildner*innen. Hauptaufgabe wäre für diese weniger die konkrete Ausgestaltung der politischen Bildungsveranstaltungen, sondern vielmehr die Arbeit in Netzwerken und Beziehungen. Diese Bildungsarbeiter*innen fungieren dabei quasi als Vertrauensmenschen im Sinne von Bremer u.a. (2015, s.o.) und nehmen eine intermediäre Position zwischen den lokalen Bezugspersonen und ihren Bildungsinteressen und einem Pool von politischen Bildner*innen, die spezifische Bildungsveranstaltungen durchführen und dabei von der Personen vor Ort unterstützt werden, ein. Durch bestehende Vertrauensverhältnisse kann auch dadurch möglicherweise bestehenden Habitus-Distanzen entgegen gewirkt werden.

Literatur

Adorno, Theodor W. (1971): Erziehung nach Auschwitz. In: Gerd Kadelbach (Hg.): Theodor W. Adorno-Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969. Frankfurt (Main): Suhrkamp, S. 88–104.

Bakic, Josef (2013): Resilienz und Empowerment. In: Josef Bakic, Marc Diebäcker und Elisabeth Hammer (Hg.): Aktuelle Leitbegriffe der Sozialen Arbeit. Ein kritisches Handbuch. [Neuauf]. 2 Bände. Wien: Löcker (2), S. 174–190.

Becker, Reiner (2019): Fragmente zu einer Ethik in der Mobilen Beratung. In: Reiner Becker und Sophie Schmitt (Hg.): Beratung im Kontext Rechtsextremismus. Felder - Methoden-Positionen. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag (Politik und Bildung), S. 358–376.

Becker, Gerd; Simon, Titus (Hg.) (1995): Handbuch aufsuchende Jugend- und Sozialarbeit. Theoretische Grundlagen, Arbeitsfelder, Praxishilfen. Weinheim: Juventa-Verl.

Bernhard, Christian; Kraus, Katrin; Schreiber-Barsch, Silke; Stang, Richard (Hg.) (2015): Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven - professionelles Handeln - Rahmungen des Lernens. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung).

Bourdieu, Pierre (1985): Sozialer Raum und "Klassen". 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1991): Physischer, sozialer und angeeigneter physischer Raum. In: Martin Wentz (Hg.): Stadt-Räume. Frankfurt/Main: Campus-Verl. (Die Zukunft des Städtischen, 2), S. 25–34.

Bourdieu, Pierre (2008): Verstehen. In: Pierre Bourdieu, Alain Accardo und Gabrielle Balasz (Hg.): Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Unveränd. Nachdruck der dt. Erstausg. Konstanz: UVK Verl.-Ges (Edition discours, 9), S. 779–822.

Bourdieu, Pierre (2010): Sozialer Raum und politisches Feld. In: Franz Schultheis und Stephan Egger (Hg.): Pierre Bourdieu. Politik. Schriften zur Politischen Ökonomie 2. Konstanz: UVK Verlagsges, S. 113–116. Zuerst erschienen in: Bourdieu, Pierre (2001): Das politische Feld. Zur Kritik der politischen Vernunft.

Bremer, Helmut (2007): Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung. Univ., Habil.-Schr.--Hamburg, 2005. Dr. nach Typoskript. Weinheim: Juventa-Verl. (Bildungssoziologische Beiträge).

Bremer, Helmut (2008): Das "politische Spiel" zwischen Selbstausschließung und Fremdausschließung. In: Außerschulische bildung (3-2008), S. 266-272.

Bremer, Helmut (2012): „Bildungsferne“ und politische Bildung. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit durch das politische Feld. In: Benedikt Widmaier und Frank Nonnenmacher (Hg.): Unter erschwerten Bedingungen. Politische Bildung mit bildungsfernen Zielgruppen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl. (Wochenschau Wissenschaft), S. 27–41.

Bremer, Helmut (2017): Selektive Weiterbildungsbeteiligung und (Bildungs-)Gerechtigkeit. In: Hessische Blätter für Volksbildung (2), S. 115–125.

Bremer, Helmut; Kleemann-Göhring, Mark; Wagner, Farina (2015): Sozialraumorientierung im Kontext aufsuchender Bildungsarbeit und –beratung. In: Christian Bernhard, Katrin Kraus, Silke Schreiber-Barsch und Richard Stang (Hg.): Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven - professionelles Handeln - Rahmungen des Lernens. Bielefeld: Bertelsmann (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung), S. 105–116.

Bremer, Helmut; Kleemann-Göhring, Mark; Wagner, Farina (2015): Weiterbildung und Weiterbildungsberatung für "Bildungsferne". Ergebnisse, Erfahrungen und theoretische Einordnungen aus der wissenschaftlichen Begleitung von Praxisobjekten in NRW. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.

Bremer, Helmut; Ludwig, Felix (2015): Inklusion und Exklusion im politischen Feld. Einsichten und Einblicke aus der Perspektive Bourdieus. In: Journal für politische Bildung (1), S. 28–37.

Bremer, Helmut; Trumann, Jana (2013): Politisches Lernen zwischen Holzkamp und Bourdieu. In: Helmut Bremer (Hg.): Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen. Beiträge für eine soziologische Perspektive. 1. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa (Bildungssoziologische Beiträge), S. 315-338.

Bremer, Helmut; Trumann, Jana (2019): Erwachsenenpädagogik. In: Fabian Kessl und Christian Reutlinger (Hg.): Handbuch Sozialraum. Grundlagen für den Bildungs- und Sozialbereich. 2. Auflage. Wiesbaden, Germany: Springer VS (Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit, 14), S. 581–598.

Bringt, Friedemann; Klare, Heiko (2019): Mobile Beratung als Gemeinwesenarbeit. In: Reiner Becker und Sophie Schmitt (Hg.): Beratung im Kontext Rechtsextremismus. Felder - Methoden- Positionen. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag (Politik und Bildung), S. 39–58.

Bundesarbeitsgemeinschaft Streetwork/ Mobile Jugendarbeit e.V. (2018): FACHLICHE STANDARDS 2018. Streetwork und Mobile Jugendarbeit. Bundesarbeitsgemeinschaft Streetwork/ Mobile Jugendarbeit e.V. Online verfügbar unter https://irp-cdn.multiscreensite.com/5c840bc2/files/uploaded/Fachstandards_BAG_2018_final.pdf, zuletzt geprüft am 03.03.2019.

Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft (2017): Regional vernetzt-gemeinsam stark. Ergebnisse der Zukunftswerkstätten des BMEL zur Entwicklung ländlicher Räume. Online verfügbar unter https://www.bmel.de/SharedDocs/Downloads/Landwirtschaft/LaendlicheRaeume/zukunftswerkstatt_ergebnisse.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 03.04.2019.

Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft (2018): Bundesprogramm Ländliche Entwicklung. Ideen und Impulse für die Zukunft unserer ländlichen Räume. Online verfügbar unter https://www.bmel.de/SharedDocs/Downloads/Broschueren/Bundesprogramm_Laendliche_Entwicklung_2018.pdf;jsessionid=04FB240782E19505ABF2FFB470AE82AE.2_cid288?__blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 03.04.2018.

Bundesverband Mobile Beratung e.V (2017): Mobile Beratung gegen Rechtsextremismus. Inhaltliche und methodische Grundsätze. Online verfügbar unter http://www.bundesverband-mobile-beratung.de/wp-content/uploads/2018/03/bmb_grundsaeetze_DinA5_web.pdf, zuletzt geprüft am 21.02.2019.

Freire, Paulo (1973): Pädagogik der Unterdrückten. 3. Aufl., 10.-12. Tsd. Stuttgart: Kreuz-Verl.

Heil, Anett; Weirauch, Kerstin (2011): Grundbildung im ländlichen Raum über Netzwerkarbeit etablieren. In: Karsten Schneider, Annegret Ernst und Johanna Schneider (Hg.): Ein Grund für Bildung?! Konzepte, Forschungsergebnisse, Praxisbeispiele. Bielefeld: Bertelsmann, S. 155–162.

Kessl, Fabian; Reutlinger, Christian (Hg.) (2019): Handbuch Sozialraum. Grundlagen für den Bildungs- und Sozialbereich. 2. Auflage. Wiesbaden, Germany: Springer VS (Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit, 14).

Klare, Heiko; Becker, Reiner (2019): Mobile Beratung - Entwicklung, Grundlagen und Spannungsfelder. In: Reiner Becker und Sophie Schmitt (Hg.): Beratung im Kontext Rechtsextremismus. Felder - Methoden- Positionen. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag (Politik und Bildung), S. 21–35.

Klemm, Ulrich (2015): Eigenständige Regionalentwicklung als Leitidee für die Erwachsenenbildung im ländlichen Raum: Erfahrungen seit den 1980er Jahren und Perspektiven für das 21. Jahrhundert. In: Ekkehard Nuißl und Henning Nuißl (Hg.): Bildung im Raum. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, 80), S. 75–100.

Kohlstruck, Michael (2013): Bildung "gegen rechts". In: Benno Hafener (Hg.): Handbuch außerschulische Jugendbildung. Grundlagen, Handlungsfelder, Akteure. 2. erg. und überarb. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl. (Reihe Politik und Bildung, Bd. 60), S. 307–324.

Kramer, Rolf-Torsten; Helsper, Werner (2010): Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potentiale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In: Heinz-Hermann Krüger, Ursula Rabe-Kleberg, Rolf-Torsten Kramer und Jürgen Budde (Hg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, 30), S. 103–125.

Kreckel, Reinhard (2004): Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Frankfurt/New York: Campus Verlag.

Lambers, Helmut (2016): Theorien der Sozialen Arbeit. Ein Kompendium und Vergleich. 3., überarbeitete Auflage. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich (UTB, 3775).

Lange-Vester, Andrea; Teiwes-Kügler, Christel (2014): Habitussensibilität im schulischen Alltag als Beitrag zur Integration ungleicher sozialer Gruppen. In: Tobias Sander (Hg.): Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln. Wiesbaden: Springer VS (Research), S. 177–207.

Litges, Gerhard (2012): Sozialraumorientierung in ländlichen Räumen. In: Stefanie Debiel, Alexandra Engel, Ina Hermann-Stietz, Gerhard Litges, Swantje Penke und Leonie Wagner (Hg.): Soziale Arbeit in ländlichen Räumen. Wiesbaden: Springer VS.

Lynen von Berg, Heinz; Palloks, Kerstin; Steil, Armin (Hg.) (2007): Interventionsfeld Gemeinwesen. Evaluation zivilgesellschaftlicher Strategien gegen Rechtsextremismus. Weinheim: Juventa-Verl. (Konflikt- und Gewaltforschung).

Mania, Ewelina (2018): Weiterbildungsbeteiligung sogenannter "bildungsferner Gruppen" in sozialraumorientierter Forschungsperspektive. Dissertation. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung; Universität Koblenz-Landau.

Mengel, Melanie (2007): Familienbildung mit benachteiligten Adressaten. Eine Betrachtung aus andragogischer Perspektive. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.

Neu, Claudia (2006): Territoriale Ungleichheit-eine Erkundung. In: Aus Politik und Zeitgesichte (37), S. 8–15. Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/29540/laendlicher-raum>, zuletzt geprüft am 12.03.2019.

Pfaff, Gisela; Dölle, Andreas (2011): Aufsuchende Alphabetisierung zur Initiierung von Bildungsprozessen. In: Karsten Schneider, Annegret Ernst und Johanna Schneider (Hg.): Ein Grund für Bildung?! Konzepte, Forschungsergebnisse, Praxisbeispiele. Bielefeld: Bertelsmann, S. 207–220.

Quent, Mathias (2019): Lokale Räume als anspruchsvolles Handlungsfeld der Rechtsextremismusforschung und -prävention. In: Reiner Becker und Sophie Schmitt (Hg.): Beratung im Kontext Rechtsextremismus. Felder - Methoden- Positionen. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag (Politik und Bildung), S. 59–68.

Rehbein, Boike (2009): Feld. In: Gerhard Fröhlich und Boike Rehbein (Hg.): Bourdieu-Handbuch. Leben - Werk - Wirkung. Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 99–103.

Reiter, Stefanie; Wolf, Richard (2006): Maßnahmen zur politischen Bildung für Migranten und Migrantinnen. Expertise für die Bundeszentrale für politische Bildung (bpb). europäischesforum für migrationsstudien. Online verfügbar unter www.bpb.de/system/files/pdf/2AELAY.pdf, zuletzt geprüft am 15.03.2019.

Schlau, Wilfried (1971): Politik und Bewußtsein. Voraussetzungen und Strukturen politischer Bildung in ländlichen Gemeinden. Köln: Verl. Wissenschaft und Politik.

Schmitt, Sophie; Becker, Reiner (2019): Zur Einführung. In: Reiner Becker und Sophie Schmitt (Hg.): Beratung im Kontext Rechtsextremismus. Felder - Methoden- Positionen. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag (Politik und Bildung), S. 9–20.

Schulenberg, Wolfgang; Loeber, Heinz-Dieter; Loeber-Pautsch, Uta; Pühler, Susanne (1978): Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener. Stuttgart: Klett-Cotta.

Siebert, Horst (2008): Methoden für die Bildungsarbeit. Leitfaden für aktivierendes Lehren. 3. aktualisierte und überarb. Aufl. Bielefeld: Bertelsmann (Perspektive Praxis).

Strube, Anke (2012): Soziale Altenarbeit in ländlichen Räumen - Selbstorganisation, Empowerment und staatliche Aktivierungsstrategien. In: Stefanie Debiel, Alexandra Engel, Ina Hermann-Stietz, Gerhard Litges, Swantje Penke und Leonie Wagner (Hg.): Soziale Arbeit in ländlichen Räumen. Wiesbaden: Springer VS, S. 237–250.

Tippelt, Rudolf; Reich, Jutta; Panyr, Silvia; Eckert, Thomas; Barz, Heiner (2004): Weiterbildungsverhalten und -interessen in milieuspezifischer Zuspitzung. In: Heiner Barz und Rudolf Tippelt (Hg.): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen. Bielefeld: Bertelsmann (DIE spezial, / Heiner Barz; Rudolf Tippelt (Hrsg.). Hrsg. Institution Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ; Bd. 2), S. 87-133.

Wagner, Daniela (2011): Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bestimmung, Verortung, Ansprache. Bielefeld: Bertelsmann (Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener, 1).

Widmaier, Benedikt; Nonnenmacher, Frank (Hg.) (2012): Unter erschwerten Bedingungen. Politische Bildung mit bildungsfernen Zielgruppen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl. (Wochenschau Wissenschaft).