

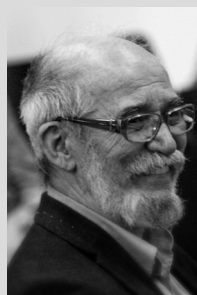
# »» **Relationale Zielgruppenbestimmung**

## **Ein reflexives Forum für politische Artikulation**



Malte Ebner von Eschenbach

Universität Potsdam, wiss. Mitarbeiter an der Professur für Erwachsenenbildung, Weiterbildung und Medienpädagogik  
malte.ebner.von.eschenbach@uni-potsdam.de



Prof. em. Dr. Ortfried Schäffter

Humboldt-Universität zu Berlin, Abteilung Erwachsenenbildung/ Weiterbildung  
ortfried.schaeffter@googlemail.com

### **I. Zielgruppenorientierung als Matchingprozess**

Pädagogische Arbeit mit Zielgruppen zählt zum elementaren Inventar der vielschichtigen Handlungsfelder in der Erwachsenenbildung. Sie ist daher auf unterschiedlichen Ebenen didaktischer Analyse und Planung von Bedeutung und nicht allein für die mikrodidaktische Gestaltung pädagogischer Settings. Reflexives Lernen in und von Gruppen ist beispielsweise interessant für eine partizipatorisch angelegte *Programmplanung* hinsichtlich ihrer Position als Adressat/inn/en, für die mikrodidaktische Ausgestaltung von Bildungsmaßnahmen und Kursen hinsichtlich ihrer Position als Teilnehmer/innen oder Dozent/inn/en, für eine lebensweltnahe *Veranstaltungsplanung* in ihrem subjektiven Erfahrungsbezug aus der Perspektive als Männer, als Ältere, als Migrant/inn/en, als Bildungsaufsteiger/innen, als Analphabet/inn/en oder auch für praxisintegrierte Bedarfserhebungen als Arbeiter/innen, als Angestellte oder als Deprivierte.

Es stellt sich jedoch die Frage, ob eine derart essentialistisch zuschreibende Bestimmung von Zielgruppen von der Anbieterseite erwachsenpädagogischer Einrichtungen nicht unvorhersehbare Folgeprobleme hervorbringt, wenn die antizipierten Personengruppen nicht erreicht werden. Oft steht sogar in Frage, ob es sie überhaupt gibt oder ob es sich nur um ein sozialstatistisches Artefakt à la „Max Mustermann“ handeln könnte. Träfe dies zu, so reicht es nicht aus, die auftretenden Schwierigkeiten eines Matching dadurch zu lösen, dass die in der Planung antizipierten Zielgruppen in ihren Merkmalen noch weiter ausdifferenziert und verfeinert werden. Eine solche Lösung würde eher das Planungsproblem verstärken. Im alltäglich auftretenden *Fall eines Nicht-Erreichens* gewünschter Zielgruppen ist folglich weit grundsätzlicher – und das meint hier relationstheoretisch<sup>1</sup> – anzusetzen. Erforderlich wird eine grundsätzliche Umkehr der

Planungsperspektive, die sich wie folgt verdeutlichen lässt:

- Was würde geschehen, wenn die jeweils vorausgesetzten Zielgruppen von ihrem Essentialismus befreit würden und somit also das in Frage gestellt wäre, was sie scheinbar in ihren jeweiligen Wesensmerkmalen auszeichnet?
- Welche Konsequenzen erwachsen für eine Strategie der Zielgruppenorientierung, wenn sie nicht mehr von im Vorfeld attribuierten Zielgruppen ausgeht, sondern von Gruppen, die sich erst in einem Kontaktprozess zwischen Bildungseinrichtung und Adressat/inn/enkreis und dies im Rahmen einer dialogischen Planungspraxis konstituieren?

Der aufgeführte Fragenhorizont rekurriert auf die Differenz zwischen einem essentialistischen und einem relationalen Zugang zur pädagogischen Arbeit mit Zielgruppen. Diese Unterscheidung zwischen einer planerisch antizipierten *Bestimmung* und der nachfolgenden sozialen *Konstitution* von Zielgruppen könnte besonders im Handlungsfeld der Politischen Erwachsenenbildung Bedeutung erlangen. Denn gerade die pädagogischen Praktiken externer Bestimmung und Zuschreibung stellen die „organisierte Politische Erwachsenenbildung“ vor eine paradoxe Aufgabe, wenn ihre Angebote kaum noch besucht werden.<sup>2</sup> Solange nämlich in der sog. organisierten Politischen Erwachsenenbildung weiterhin davon ausgegangen wird, es gäbe im Vorfeld bereits bestimmte objektiv vorfindliche Gruppen, deren Bildungsbedarfe nur hinreichend geklärt werden müssten, um dann für sie geeignete Angebote vorzuhalten, so lange gerät sie in Gefahr, ins Leere zu laufen und im gesellschaftlichen Umfeld ohne Resonanz zu bleiben. Die Angebote werden daher zu Recht kaum nachgefragt, weil die unterstellten „Zielgruppen“ nur in den Köpfen der Planenden existieren, die angesprochenen Menschen sich

<sup>1</sup> Vgl. Schäffter, O. (2014): *Relationale Zielgruppenbestimmung als Planungsprinzip. Zugangswege zur Erwachsenenbildung im gesellschaftlichen Strukturwandel*. Ulm.

<sup>2</sup> Vgl. Zeuner, Chr. (2010): *Politische Erwachsenenbildung. Zielsetzungen, Aufgaben und Perspektiven*. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* 60 (4), S. 305–314.

in ihnen aber nicht wiederfinden, da sie ihre soziale Wirklichkeit nicht adäquat abbilden. Dies gilt insbesondere dann, wenn es sich um Defizitzuschreibungen handelt. Infolgedessen produziert eine essentialistisch zuschreibende Planungsstrategie geradezu die beklagte Abstinenz in möglichen Adressatenbereichen,<sup>3</sup> wenn bereits vonseiten der Angebotsseite vereinnahmend auf „die“ Zielgruppe zugegriffen wird. In einer politischen Deutung ließe sich sogar von einer produktiven Widerständigkeit aufseiten der gewünschten Bildungsadressat/inn/en sprechen. Solange also in der sog. organisierten Politischen Erwachsenenbildung bereits immer gewusst wird, wie sich „ihre“ Zielgruppen zusammensetzen und was diese an erwachsenpädagogischer Aufmerksamkeit benötigen, so lange scheint das essentialistische Paradigma zu einer ‚Wirkungsumkehr‘ der pädagogischen Planungsstrategie zu führen.<sup>4</sup>

Wenn sich jedoch im Gegensatz hierzu pädagogische Planungsverfahren auf eine selbstbestimmte Konstitution von Zielgruppen richten, die sich erst aus ihrer eigenen, persönlich bedeutungsvollen Lebenslage heraus entwickeln,<sup>5</sup> wird der Zielgruppenbegriff „ein relationaler Begriff, der auf eine Verhältnisbestimmung und möglichst zielgenaue Passung von (geplantem) Angebot und (intendierter) Nachfrage abhebt“<sup>6</sup>. Damit wird zunächst ersichtlich, dass es wenig hilfreich ist, weiterhin an *der* einen oder an *der* anderen Zielgruppe im Sinne einer substanzuell fassbaren Gegebenheit festzuhalten, die es detektivisch zu entdecken und wie mit einem ‚Schmetterlingsnetz‘ einzufangen gilt. Ganz im Gegenteil kann davon ausgegangen werden, dass eine Zielgruppe erst in praktischer Resonanz zu einem pädagogischen Angebot zu sich selbst findet und sich als solche erst daraufhin realisiert.<sup>7</sup> Deutet man den Konstitutionsprozess darüber hinausgehend relationstheoretisch – und das meint hier beidseitig angelegt –, so kommt eine rekursive Wechselseitigkeit zwischen den beiden bislang getrennten Seiten in den Blick. Die pädagogische Professionalität einer Weiterbildungsorganisation besteht in dieser Problembeschreibung darin, im Prozess der Angebotsplanung bereits im Vorlauf auf einer makrodidaktischen Handlungsebene eine resonante Aussteuerung über dialogisch angelegte Verfahren der Angebotsentwicklung zu ermöglichen. Am Beispiel wissenschaftlicher Weiterbildung plädiert daher Seitter dafür, dass erst „die *gleichzeitige* und *iterative* Berücksichtigung *aller* beteiligten Gruppierungen“<sup>8</sup> ein Garant dafür sein könnte, erfolgreich eine wechselseitige Passfähigkeit hervorzubringen. Es wäre jedoch fatal, wenn weiterhin vorab bestehende Gruppen als eine von der Einrichtung unabhängige Gegebenheit vorausgesetzt würden und wenn zudem anbieterzentriert vorgegangen werden würde. Eine solche einseitig verkürzte und mithin nichtdialogische Ausrichtung, selbst wenn sie vermeintlich als „relational“ gekennzeichnet wird, hält dann gerade nicht ein, was sie zu versprechen vorgibt.

## II. Relationale Zielgruppenbestimmung

Fassen wir kurz zusammen: Die bisher üblichen und überwiegend praktizierten Strategien der Zielgruppenorientierung beruhen auf der Vorannahme, dass sich in den Adressat/inn/enbereichen einer Weiterbildungseinrichtung bereits unabhängig von ihren Angeboten soziale Gruppen im Sinne einer manifest vorhandenen Gegebenheit vorfinden, die im pädagogischen Planungsprozess als „Zielgruppen“ ausgewählt und dann durch geeignete Planungsinstrumente kriteriengeleitet zu erfassen und über Werbemaßnahmen zu erreichen und schließlich pädagogisch anzusprechen seien. Insofern greift man im Rahmen eines essentialistischen Zielgruppenverständnisses auf bereits bestehende Konzepte von Bildungsmarketing zurück. Diese Konzepte sollen gewährleisten, dass über anbieterzentrierte Angebotsentwicklung bereits das Matching mit einer antizipierten oder zu entwickelnden Bedarfslage von der Anbieterseite her gesichert wird. Zielgruppenorientierung bietet hierbei das Instrumentarium für einen pädagogisch professionalisierten „Zugriff“. „Relationalität“ bezieht sich in einem solchen Planungskontext auf eine möglichst differenzierte Berücksichtigung von objektivierbaren Bildungsvoraussetzungen, welche als vorgegebene und mit empirischen Instrumenten bestimmbare Faktizität planungsrelevant „erfassbar“ werden. So sehr sich eine solche, an empirischer Forschung angelehnte Planungsstrategie in ihrer objektivierenden Rationalität auch in Kontexten fremdbestimmter Qualifizierungsmaßnahmen als wirkungsvoll und effizient erweisen mag, so problematisch ist sie in Sinnkontexten Kultureller und Politischer Bildung.

Aus kulturwissenschaftlicher Sicht sind bedarfzuschreibende Planungsverfahren nicht hinreichend sensibel dafür, dass die zu „erfassenden“ Zielgruppen eines Adressat/inn/enbereichs keinesfalls als eine objektiv zu bestimmende Gegebenheit missverstanden werden sollten, sondern selber auch den Subjektcharakter eines resonant reagierenden Gegenübers besitzen. Die durch pädagogische Planung erreichbaren Zielgruppen sind als selbstgesteuerte Sinnsysteme zu respektieren, die aus einem internen Eigensinn auf die jeweiligen Formen der Kontaktaufnahme auf jeweils ihre Weise, und daher vor allem unvorhersehbar, antworten.

Hieraus erklärt sich, dass extern zuschreibende Bedarfsbestimmungen oft genug als übergriffige Lernzumutung erlebt und deshalb mit Lernwiderstand beantwortet werden.

Gerade im Deutungshorizont Politischer Bildung wird der Machtcharakter einer sich als pädagogische Dienstleistung tarnenden, im Grunde aber einer paternalistischen Logik folgenden Zielgruppenbestimmung offenbar und führt zu einem paradoxen Beziehungsverhältnis mit weitreichenden Folgen. Dies erklärt die Dysfunktionalität einer bedarfzuschreibenden Angebotsentwicklung in der fremdorganisierten Politischen Bildung, die nur

<sup>3</sup> Schäffter, O. (2000): Lernzumutungen. Die didaktische Konstruktion von Lernstörungen. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 2, S. 20–22.

<sup>4</sup> Ebner von Eschenbach, M. (2017): Öffnung zum Politischen. Zielgruppenkonstitution als Element Politischer Erwachsenenbildung (i. E.). Abrufbar unter: [http://www.werkstatt-kritische-bildungstheorie.de/#xl\\_Medien](http://www.werkstatt-kritische-bildungstheorie.de/#xl_Medien)

<sup>5</sup> Vgl. Amann, A. (1983): Lebenslage und Sozialarbeit. Elemente zu einer Soziologie von Hilfe und Kontrolle. Berlin, S. 19.

<sup>6</sup> Seitter, W. (2017): Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Hörr, B./Jütte, W. (Hrsg.): Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung. Bielefeld, S. 211–220, 211.

<sup>7</sup> Vgl. Schäffter, O. (2014): A. a. O.

<sup>8</sup> Seitter, W. (2017): A. a. O., S. 218, Hervorhebung i. Orig.

durch eine partizipatorische Mitwirkung von Interessenvertreter/inn/en aus dem gewünschten Adressat/inn/enbereich vermieden werden kann.

Als Beispiel für partizipatorisch angelegte Mitwirkung an der Programmplanung kann das Konzept einer „generativen Zielgruppenentwicklung“ dienen<sup>9</sup>. Während bedarfsbasierte Angebotsplanung aufgrund ihrer Anbieterzentrierung trotz aller gegenteiligen Beteuerungen im Verhältnis einer Subjekt-Objekt-Beziehung verbleibt, geht es nun darum, eine Strategie der Zielgruppenorientierung zu verfolgen, die bereits im makrodidaktischen Planungsvorlauf eine Subjekt-Subjekt-Beziehung zwischen den pädagogischen Dienstleistern und den in ihrer jeweiligen Lebenswelt verankerten Nutzergruppen aufbaut. Diese strukturelle Veränderung der Planungsstrategie lässt sich als politisches Handeln auf einer makrodidaktischen Gestaltungsebene fassen, denn sie schafft zugleich die Bedingungen der Möglichkeit, um die bisherige Paradoxie einer extern zuschreibenden Anforderung zur Selbstbestimmung zu vermeiden.

Das Konzept einer „generativen Zielgruppenentwicklung“ geht zunächst davon aus, dass sich eine sich selbst bestimmende Zielgruppe erst im Kontaktprozess mit einem selbstreflexiv angelegten Bildungsangebot lebensweltbezogenes Erfahrungslernen herausbildet.<sup>10</sup> Insofern handelt es sich bei dem hier angesprochenen korrelativen Verständnis von „Zielgruppe“ um ein autonom emergentes Resonanzphänomen, das sich im Spannungsfeld zwischen den folgenden Polen koproduktiv herausbildet und daher in seinem Entstehen nicht auf eine der beiden Seiten reduzierbar ist:

- *Einerseits* lässt sich der „Wirkungshorizont“ einer Bildungsorganisation, der sich hinein in ihre gesellschaftlichen Umwelten als pädagogischer „Resonanzraum“ herausbildet, an den für sie kennzeichnenden Zielgruppen beschreiben, die erst durch die Bildungsangebote überhaupt die Möglichkeitsbedingungen erhalten, manifest in Erscheinung zu treten. Insofern stellen Zielgruppen ein sozialstrukturelles Resonanzphänomen pädagogischer Bildungsangebote in der gesellschaftlichen Mitwelt einer Weiterbildungseinrichtung dar.
- *Andererseits* konstituieren sich spezifische Zielgruppen erst aus dem immanenten Eigensinn einer ihnen zugrunde liegenden gemeinsamen existenziellen Lebenslage, aus deren Sinnhorizont heraus sie strukturell resonant auf für sie passungsfähige, d. h. „geeignete“ Bildungsformate antworten. Ihre Passungsfähigkeit lässt sich folglich nicht durch externe Einflussnahme steuern, sondern hängt ausschließlich von systemimmanent verfügbaren Deutungsmustern ab, die jedoch selbstreflexiv geklärt und damit als internes Wissen in Formen des Erfahrungslernens angeeignet werden können. Dies lässt sich als der „strukturelle Subjektcharakter“ einer sich konstituierenden Zielgruppe bezeichnen.

Die pädagogische Planungsstrategie einer „generativen Zielgruppenentwicklung“ beschränkt sich in diesem relationstheoretischen Erklärungszusammenhang nicht mehr allein auf eine Entwicklung passungsfähiger Bildungsangebote aus Sicht einer Bildungsorganisation, sondern realisiert sich erst in einem besonderen Bildungsformat, in dem beidseitig das Wechselverhältnis zwischen dem Bildungsanbieter und den auf ihn resonant antwortenden Bildungsinteressenten in Gestalt eines komplexitär angelegten dialogischen Designs organisiert wird.

Im Zusammenhang einer Theorie didaktischer Planung ist für die praktische Realisierung nun von entscheidender Bedeutung, dass im Bildungsformat einer generativen Zielgruppenentwicklung real anwesende Gruppen von „Lerninteressent/inn/en“ an den Entscheidungen auf der makrodidaktischen Planungsebene partizipatorisch als „stakeholder“ mitwirken können. Dies verlangt aufseiten der Weiterbildungsanbieter eine Zurücknahme ihrer zunächst mitgedachten Bedarfslagen und vorweggenommenen Zielbestimmungen. Erst so wird überhaupt ein Freiraum zur partizipatorischen Mitgestaltung aufseiten der Nutzer verfügbar. Als Professionalitätsanspruch kommt hier im Planungsverlauf eine pädagogische „Architektur des Lassen-Könnens“ ins Spiel.<sup>11</sup> Diese Zurücknahme von zielvorwegnehmenden Planungsentscheidungen lässt sich als Übernahme einer Kontingenzzperspektive auf ebenfalls mögliche andersartige Angebote und damit als Zukunftsoffenheit für zunächst noch nicht erkennbare innovative Entwicklungsmöglichkeiten verstehen. Notwendig wird daher eine produktive Unterbrechung der bislang gewohnten anbieterzentrierten Planungsroutinen. Sie bildet die Voraussetzung für eine dialogische Vergewisserung der besonderen Lebenslage, aus der heraus sich das gemeinsam zu entwickelnde Bildungsangebot und seine didaktische Gestaltung begründen.

Der Kontaktprozess der Bildungsorganisation mit einem ausgewählten Adressat/inn/enbereich setzt daher nicht erst mit der Werbung für ein bereits fertig ausgearbeitetes Bildungsangebot ein, sondern bereits in einem makrodidaktischen *Vorlauf*, in dem eine spezifische Lebenslage thematisiert und hierauf bezogen eingeladen wird, gemeinsam zu klären, welche Bildungsangebote geeignet sind, um aus dieser gemeinsamen Lebenslage heraus biographisch produktive Entwicklungen erkennen und vorantreiben zu können. Statt also wie bisher Bildungsangebote aus einer externen Bedarfsanalyse abzuleiten und sie einer Zielgruppe zuzuschreiben, setzt das Verfahren einer generierenden Zielgruppenentwicklung mit der dialogischen Reflexion einer existenziell bedeutungsvollen Lebenslage ein, auf die man in einem Adressat/inn/enbereich resonant reagiert.

<sup>9</sup> Die neue Planungsstrategie einer „generativen Zielgruppenentwicklung“ wird gegenwärtig in einem dreijährigen, praxisintegrierten Forschungsprojekt: „Berufsbiografische Übergangszeiten als Bildungsraum nutzen – Entwicklung und Erprobung eines Konzepts zur Professionalisierung für Mitarbeiter/innen von Einrichtungen beruflicher Weiterbildung“ exemplarisch umgesetzt und im Rahmen des Programms „Innovative Ansätze zukunftsorientierter beruflicher Weiterbildung“ (innovatWB) vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert und evaluiert.

<sup>10</sup> Zum Konzept des *Experiential Learning* vgl. Kolb, D. A. (1984): *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey; Cell, E. (1984): *Learning to Learn from Experience*. New York; Crane, T. (Hrsg.) (1992): *The Contents of Experience. Essays on Perception*. Cambridge.

### III. Relationale Zielgruppenbestimmung als reflexives Forum für politische Artikulation

In Zeiten weltgesellschaftlicher „Metamorphose“<sup>12</sup>, die vor allem durch Ungewissheit und durch Kontingenzzunahme gekennzeichnet ist, stellt sich die Frage, ob nicht die Konstitution von Zielgruppen in der Politischen Erwachsenenbildung als eine Perspektive auf Zielgruppenarbeit erwogen werden sollte, wenn man der Vielfalt und Heterogenität des „Politischen“<sup>13</sup> gerecht werden will.<sup>14</sup> In diesem Sinne beinhaltet die Konstitution einer Zielgruppe, also das Hervorbringen eines auf einer gemeinsamen Lebenslage geteilten Zusammenhangs über einen dialogischen Kontaktprozess, ein politisches Initiationsmoment. Der Konstitutionsprozess eröffnet ein Forum für Artikulationsmöglichkeit von bis dahin subalternen Positionen, deren Möglichkeit zur Ermächtigung im Kontext anbieterzentrierter Bestimmung bislang kaum gegeben war.

Folgt man den Ausführungen von Stuart Hall<sup>15</sup> sowie Ernesto Laclau und Chantal Mouffe<sup>16</sup>, so lässt sich die Konstitution einer Zielgruppe als ein „Zusammensetzen – ‚a reorganization of the elements (...) in a new discursive formation‘ – und Äußern – ‚to utter, to speak forth, to be articulate‘ – in einem“<sup>17</sup> auffassen. Diese Form der Verschränkung begreift Kaloianov als „Artikulation“. Er stellt dazu fest, dass mit „dem ‚Artikulieren‘ der politische Akt des Benennens von jenen Lebensrealitäten und Standpunkten gemeint (ist), die auf der gesellschaftlichen Oberfläche durch Wissenschaft, Politik, Medien und Kulturindustrie nicht aufgezeichnet werden (...). Mit dem Akt der Benennung kristallisieren sich die kollektiven Dimensionen von sozialen Problemlagen heraus und werden Resonanzwellen geschlagen, in denen die verstreuten Puzzleteile diskret erlebter Probleme ein zusammenhängendes Bild ergeben – in etwa nach dem Motto: ‚Meine Erfahrungen, mein Unbehagen, mein Leid ist nicht eine Chimäre, die sich meiner Überempfindlichkeit verdankt, sondern etwas Reales von anderen Geteiltes.“<sup>18</sup>

„Generative Zielgruppenentwicklung“ bezieht somit ihre Konstitution und Dynamik aus der erfahrungsbasierten Reflexion einer gemeinsamen Lebenslage, die weniger in ihren krisenhaften oder defizitären Aspekten wahrgenommen, sondern vielmehr als gemeinsame Basis für das produktive Erschließen bisher unbekannter oder bislang gering geschätzter Entwicklungsmöglichkeiten genutzt werden kann. Die Konstitution einer Zielgruppe erfolgt daher in Form einer Antwort auf das pädagogische Angebot, mögliche Bildungsanlässe mit einer existenziell bedeutsamen Lebenslage ins Verhältnis zu setzen, die man mit anderen teilt.

Die entscheidende Pointe dieses Zugangs besteht nun in einer dialogischen Auseinandersetzung zwischen der Außensicht des Bildungsanbieters und einer reflektierten Binnensicht der Interessenten.

Erst die produktive „Begegnung“ zwischen den beiden unterschiedlichen Perspektiven bietet die Bedingung der Möglichkeit für eine anerkennungs-theoretisch gesicherte Selbstvergewisserung im Sinne Politischer Bildung. Von der Konstitution einer Zielgruppe lässt sich daher erst dann sprechen, wenn die bisher latent zugrunde liegende gemeinsame Lebenslage geklärt wird, und dies sowohl in ihrer Diversität, wie sie von den unterschiedlichen Personen erfahrbar ist, als auch in ihrer Bedeutung als eine reichhaltige Ressource für multioptionale Entwicklungsmöglichkeiten.

Aufgrund ihrer reflexiven Bezugnahme auf eine gemeinsam zu klärende Lebenslage überschreitet der Begriff der Zielgruppe seine bisherige Bedeutung externer Zuschreibung substanzieller Eigenschaften auf einen selbstbestimmten Möglichkeitsraum, in dem sich eine soziale Gruppe im Sinne eines Sozialraums herausbildet, die ihre eigene Lebenslage wertzuschätzen und auf dieser Grundlage ihre gemeinsamen Interessen nach innen und außen zu artikulieren vermag. In einem derartigen Klärungsprozess transformiert sich pädagogische Planung zu einem organisationspädagogischen Forum für politisches Handeln. In diesem Sinne lässt sich die Durchsetzung und Gestaltung von Kontextbedingungen, mit denen innovative Formen von Zielgruppenentwicklung im Verlauf von Kontaktprozessen überhaupt erst ermöglicht werden, als politisches Handeln in Bezug auf ein sich veränderndes Verhältnis zwischen einer Bildungsorganisation und ihren gesellschaftlichen Umwelten verstehen und bildungstheoretisch begründen. Bezieht man sich dabei auf die Gestaltung von organisationalen Kontexten Politischer Bildung, so lässt sich behaupten, dass die offenbar gewordene Krise der Politischen Erwachsenenbildung auf eine theoretische Engführung „des Politischen“ zurückgeführt werden kann, die für die eigenen organisationspädagogischen Machtverhältnisse gegenüber ihren Bildungsadressat/inn/en blind ist, weil pädagogisches Handeln auf die mikrodidaktische Gestaltung von Interaktionssituationen reduziert wird. Politische Bildung bezieht sich in diesem Zusammenhang nicht mehr auf die Nutzung vorgegebener Handlungs- und Gestaltungsspielräume, die eine anbieterzentrierte Bildungseinrichtung auf der makrodidaktischen Ebene zur Verfügung stellt, sondern verlagert sich in den Kontext organisationspolitischen Handelns in Form eines strukturellen Wandels im Beziehungsverhältnis zu den an der Angebotsentwicklung koproduktiv Beteiligten. Angebote politischer Bildung erhalten in diesem Entstehungsprozess den Charakter eines Gemeinguts und werden hierdurch zu politischem Handeln der Selbstartikulation gesellschaftlicher Lebenslagen in ihrem „Kampf um Anerkennung“<sup>19</sup>.

<sup>11</sup> Schäffter, O. (2001): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Baltmannsweiler.

<sup>12</sup> Vgl. Beck, U. (2017): Die Metamorphose der Welt. Berlin.

<sup>13</sup> Bedorf, T. (2010): Das Politische und die Politik – Konturen einer Differenz. In: Bedorf, T./Röttgers, K. (Hrsg.): Das Politische und die Politik. Berlin, S. 13–37.

<sup>14</sup> Bremer, H./Trumann, J. (2017): Politische Erwachsenenbildung in politischen Zeiten. In: Münk, D./Walter, M. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen im sozialstrukturellen Wandel. Wiesbaden, S. 81–99; Ebner von Eschenbach, M. (2017): A. a. O.

<sup>15</sup> Hall, S. (2004): Post-moderne und Artikulation. In: Ders.: Ein politisches Theorieprojekt. Ausgewählte Schriften Bd. 3. Hamburg.

<sup>16</sup> Laclau, E./Mouffe, C. (2015): Hegemonie und radikale Demokratie: Zur Dekonstruktion des Marxismus. Wien.

<sup>17</sup> Kaloianov, R. (2014): Kritik und Migration. Eine Studie. Münster, S. 99, Hervorhebung nicht. i. Orig.

<sup>18</sup> Ebd., S. 98 f., Hervorhebung nicht i. Orig.

<sup>19</sup> Honneth, A. (1994): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a. M.