

# POLITISCHE BILDUNG FÜR MENSCHEN MIT SOGE- NANNTER GEISTIGER BEHINDERUNG – SPEZIFISCHE HERAUSFORDERUNGEN PROFESSIONELLEN PÄDA- GOGISCHEN HANDELNS

Nadine Jukschat, Matilda Gerbig und Phil Sieben

Hochschule Zittau/Görlitz

E-Mail: [nadine.jukschat@hszg.de](mailto:nadine.jukschat@hszg.de)

URL: <https://f-s.hszg.de/personen/professorinnen-der-fakultaet/prof-dr-phil-nadine-jukschat>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2702-6441>

Zitationsvorschlag:

*Jukschat, Nadine/Gerbig, Matilda/Sieben, Phil (2025): Politische Bildung für Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung – Spezifische Herausforderungen professionellen pädagogischen Handelns. In: Gesellschaft – Individuum – Sozialisation. Zeitschrift für Sozialisationsforschung, 6 (2). DOI: <https://doi.org/10.26043/GISo.2025.2.6>*

Link zum Artikel:

<https://doi.org/10.26043/GISo.2025.2.6>



Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

# POLITISCHE BILDUNG FÜR MENSCHEN MIT SOGEGENANNTER GEISTIGER BEHINDERUNG – SPEZIFISCHE HERAUSFORDERUNGEN PROFESSIONELLEN PÄDAGOGISCHEN HANDELNS

Nadine Jukschat, Matilda Gerbig und Phil Sieben

*Der Beitrag beschäftigt sich mit pädagogischen Herausforderungen inklusiver politischer Bildungsarbeit. Er basiert auf der wissenschaftlichen Begleitung eines dreijährigen Projekts politischer Bildung für Menschen mit einer sogenannten geistigen Behinderung. Anhand empirischer Beispiele der qualitativen Studie wird gezeigt, wie strukturelle Status- und Machtasymmetrien in pädagogische Interaktionen hineinwirken, Fachkräfte das Spannungsfeld von Normalisierung von Behinderung und Inrechnungstellung von Differenz navigieren und unterschiedliche pädagogische Modi demokratische Erfahrungsräume eröffnen können.*

*Keywords: Politische Bildung, Inklusion, Behinderung, Grounded Theory*

## 1. EINLEITUNG

Der gesellschaftliche Inklusionsimperativ, wie er in internationalen wie nationalen bildungspolitischen Programmatiken – etwa der UN-Behindertenrechtskonvention – verankert ist, fordert Bildungseinrichtungen dazu auf, allen Menschen gleichberechtigte Teilhabe an Bildung und gesellschaftlichem Leben zu ermöglichen. Politische Bildung ist dabei ein Feld, in dem sich die Ansprüche von Inklusion und Partizipation auf besondere Weise verdichten: Sie soll alle Menschen in die Lage versetzen, ihre Interessen wahrzunehmen, zu artikulieren und durch Formen der Mitgestaltung aktiv in gesellschaftliche und politische Prozesse, insbesondere der Gestaltung öffentlicher Angelegenheiten, einzubringen (Bertelmann et al. 2020, 69; Jugel et al. 2020, 26 f.).

Dies gilt auch – und gerade – für Menschen, die aufgrund gesellschaftlicher, institutioneller oder kommunikativer Barrieren bislang kaum Zugang zu politischer Bildung haben, etwa Menschen mit einer sogenannten geistigen Behinderung. Denn obwohl in den letzten Jahren wichtige Fortschritte erzielt wurden – wie die Aufhebung aller Wahlrechtsausschlüsse im Jahr 2020 – bleibt politische Teilhabe von Menschen mit Behinderungen durch fehlende Barrierefreiheit in

Wahllokalen, unzureichend verfügbare Informationen in Leichter Sprache sowie mangelnde Assistenz- und Unterstützungsangebote in der Praxis weiterhin eingeschränkt. Auch in politischen Ämtern sind Menschen mit Behinderungen nach wie vor unterrepräsentiert (Deutsches Institut für Menschenrechte 2023, 46).

In der erziehungswissenschaftlichen Debatte wird zunehmend die Notwendigkeit betont, politische Bildung inklusiv zu gestalten und strukturelle Ausschlüsse von politischen Beteiligungsmöglichkeiten zu hinterfragen. Persönliche, freie Entscheidungen hinsichtlich politischer Teilhabe können von Individuen nur getroffen werden, wenn äußere Barrieren nicht vorhanden sind (Lindmeier/Meyer 2020, 52). Entsprechend zielen Konzepte inklusiver politischer Bildung darauf, Barrieren abzubauen und politische Partizipation gleichberechtigt für alle Menschen in den für sie relevanten Lebensbereichen zu ermöglichen (Bertelmann et al. 2020, 67–69).

Der Beitrag setzt an dieser Debatte an und stellt empirische Beispiele aus der wissenschaftlichen Begleitung eines politischen Bildungsprojekts für Menschen mit einer sogenannten geistigen Behinderung vor. Auch wenn hier kein genuin inklusives politisches Bildungsprojekt im Fokus

steht, bei dem Menschen mit und ohne eine sogenannte (geistige) Behinderung gemeinsam adressiert werden, argumentieren wir, lassen sich aus den Beobachtungen wertvolle Erkenntnisse für die Fachdebatte zu inklusiver politischer Bildung gewinnen.

Der Beitrag führt zunächst theoretisch allgemeine Grundlagen zu den paradoxalen Anforderungen professionellen pädagogischen Handelns aus und verknüpft diese mit Debatten zu (inklusive) politischer Bildung sowie um demokratische Beteiligung von Menschen mit einer sogenannten (geistigen) Behinderung. Nach der Vorstellung von Projektkontext und methodischem Design wird an empirischen Beispielen gezeigt, wie strukturelle Status- und Machtasymmetrien in pädagogische Interaktionen hineinwirken, Fachkräfte sich im Spannungsfeld zwischen Normalisierung von Behinderung und Inrechnungstellung von Differenz bewegen und die Kombination von freien informellen Phasen und didaktisch-methodischer Bildungsarbeit zu Momenten der (Selbst-)Aktivierung führen kann. Das Fazit reflektiert die Bedeutung der Ergebnisse mit Blick auf den Inklusionsimperativ politischer Bildung.

## 2. PARADOXIEN, MACHTASYMMETRIEN UND HERAUSFORDERUNGEN PROFESSIONELLEN HANDELNS IM KONTEXT INKLUSIVER POLITISCHER BILDUNG

Pädagogisches Handeln ist – handlungsfeldunabhängig – durch verschiedenste paradoxe Anforderungen geprägt (Helsper 2004; Schütze 2021, 241–268), die unaufhebbar sind und nur „umsichtig bearbeitet, nicht aber als Problemkonstellation ‚gelöst‘ oder gar grundsätzlich aufgehoben werden“ (Schütze 2021, 243) können. Schütze (2021, 241–268) hat im Laufe seiner Beschäftigung mit professionellem Handeln im Kontext der Sozialen Arbeit eine umfangreiche Liste an Paradoxien ausgearbeitet. Für das Handlungsfeld der politischen Bildung erscheint

das „pädagogische Grunddilemma“ von besonderer Relevanz, denn es fordert Fachkräfte heraus, zwischen „exemplarische[m] Vormachen und [der] Gefahr, den Klienten unselbständig zu machen“ (Schütze 2021, 247), zu navigieren. Das „professionelle Arbeitsbündnis“ (Oevermann 1996) ist strukturell grundlegend als prekär zu charakterisieren und pädagogischen Formaten und Interaktionen ist eine Macht- und Statusasymmetrie inhärent (Helsper 2004). Schütze (2021, 248) adressiert dies u. a. in der Paradoxie „Deutungs- und Verfahrensmacht-Orientierung des Professionellen im Rahmen einer besonderen höhersymbolisch-institutionellen Interaktionsmodalität und [den] Gefahren der Machtentfaltung des professionellen Verfahrensverwalters“. Fachkräfte verfügen in der Regel über einen Wissensvorsprung im Hinblick auf die relevanten thematischen Inhalte sowie qua Profession und institutioneller Zugehörigkeit über Deutungs- und Verfahrensmacht. Demgegenüber steht das pädagogische Ideal einer ‚Arbeit auf Augenhöhe, die zudem auf Mündigkeit und Autonomie der Adressat\*innen zielt. Eine zentrale pädagogische Grundfrage ist dabei, wie „aus pädagogischer Anleitung in asymmetrischen Interaktionen Autonomie resultieren [soll]“ (Helsper 2004, 19).

Diese letzte Frage ist insbesondere auch für das Handlungsfeld der politischen Bildung zentral, die im Kern darauf abzielt, Menschen in ihrer Entwicklung als mündige Akteur\*innen zu begleiten, die ihre Interessen in Politik und Gesellschaft vertreten und aktiv mitgestalten, ohne diese im gleichen Zuge zu bevormunden (BMFSFJ 2020, 117–131). Im Beutelsbacher Konsens (Wehling 1977; zur Rezeption: Widmaier/Zorn 2016) wurden bereits früh mit dem Überwältigungsverbot, dem Kontroversitätsgebot sowie der Adressat\*innenorientierung entsprechende Leitplanken für die politische Bildungsarbeit formuliert.<sup>1</sup> Die Frankfurter Erklärung (Eis 2016) stellt diesen grundlegenden Prämissen weitere macht- und

<sup>1</sup> Das *Überwältigungs-* bzw. Indoktrinationsverbot fordert, Lernende nicht mit erwünschten Meinungen zu *überwältigen*, sondern sie dabei zu unterstützen, selbständig Urteile zu bilden (Wehling 1977). Das *Kontroversitätsgebot* fordert, was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, auch als kontrovers zu thematisieren (Wehling 1977).

Die *Subjekt- bzw. Adressat\*innenorientierung* (im Original aufgrund der damaligen Fokussierung auf den Schulkontext noch *Schüler\*innenorientierung*) zielt darauf, Lernende zu befähigen, politische Situationen sowie die eigene Interessenlage zu analysieren und zu reflektieren, wie sie eine gegebene Situation im Sinne ihrer Interessen beeinflussen können (Wehling 1977).

herrschaftskritische Reflexionsanforderungen aus der Perspektive einer kritisch-emanzipatorischen politischen Bildung zur Seite.

In der Erziehungswissenschaft wird zunehmend die Frage nach inklusiver (politischer) Bildungsarbeit diskutiert (Dönges et al. 2015; Meyer et al. 2020; Sturm et al. 2023), wobei grundsätzlich ein breites Inklusionsverständnis verfolgt wird (Sturm et al. 2023). Neben Behinderung werden weitere Diskriminierungsdimensionen berücksichtigt, wodurch es letztlich um die Inklusion von allen Menschen geht, deren Teilhabe erschwert wird (Jugel et al. 2020, 27 f.). Bei inklusiver politischer Bildung – sowohl schulischer wie außerschulischer – soll Ausschluss vermieden werden, indem unterschiedliche Zugangsschwierigkeiten abgebaut werden und flexibel auf die heterogenen Bedürfnisse der Teilnehmenden eingegangen wird (Jugel et al. 2020, 32).

Menschen mit einer sogenannten geistigen Behinderung kommen im Fachdiskurs dennoch eine Sonderposition und eine spezifische Fokussierung zu (u. a.: Dönges et al. 2015; Meyer et al. 2020; Sturm et al. 2023). Schon der Blick auf die Debatte um die Bezeichnung dieser Adressat\*innengruppe verweist auf damit verbundene Fallstricke: Der Begriff „geistige Behinderung“ wird von so adressierten Personen als stigmatisierend empfunden und abgelehnt (Theunissen 2021, 11). Er beschreibt keinen naturgegebenen Zustand, sondern ist eine gesellschaftlich und historisch konstruierte Kategorie (Trescher 2015, 18), die „stets gravierende Konsequenzen für die Lebensgestaltung der so bezeichneten Menschen nach sich zieht“ (Schuppener et al. 2021, 21). In Praxis- und vor allem Selbstvertretungskontexten werden demgegenüber Bezeichnungen wie „Menschen mit (Lern-)Behinderungen“, „Menschen mit kognitiven Einschränkungen und seelischen Beeinträchtigungen“ oder der vom Betroffenenverband Netzwerk People First e. V. vorgeschlagene Begriff „Menschen mit Lernschwierigkeiten“ favorisiert (Theunissen 2021, 44). Auch sie markieren jedoch weiterhin eine kontextabhängige Differenz, sodass fraglich bleibt, ob sie bloße Umbenennungen oder tatsächlich Ansätze einer flexiblen Rekategorisierung sind (Schuppener et al. 2021, 23). Um die Konstruiertheit dieser Zuschreibung sowie deren

soziale sowie institutionelle Folgen zu reflektieren, sprechen wir in Anlehnung an Schuppener et al. (2021) von Menschen mit einer sogenannten geistigen Behinderung.

Jenseits dieser Begriffsdiskussion zeigt ein Blick in die Praxis, dass sich in der politischen Bildungsarbeit mit Menschen mit einer sogenannten geistigen Behinderung die aufgeworfenen Dilemmata und Reflexionsanforderungen an professionelle Fachkräfte verkomplizieren: Unabhängig davon, ob es sich um ein inklusives (sich also an Menschen mit einer und ohne eine sogenannte(n) geistige(n) Behinderung gemeinsam richtendes) oder um ein spezifisches, Menschen mit einer sogenannten geistigen Behinderung adressierendes Setting handelt, kann sich die Frage nach einer strukturellen Macht- und Statusasymmetrie, welche pädagogischem Handeln inhärent ist, noch verschärfen. Während die Pädagog\*innen typischerweise über akademische Bildungsabschlüsse, Fachwissen, Sprachmacht und weitere Statusmacht, etwa über ihre institutionelle und professionelle Rolle, verfügen, sind Menschen mit einer sogenannten geistigen Behinderung häufig gesellschaftlich marginalisiert. Sie befinden sich zudem vielfach in (sonder-)institutionellen Abhängigkeitsstrukturen, wie speziellen Wohneinrichtungen oder Werkstattkontexten, die ihnen wenig Autonomie und Selbstbestimmung zusprechen. Ihre Biografien sind durch diese (sonder-)institutionellen Strukturen geprägt, die ihnen kaum eigene biografische Entwürfe und Entscheidungen ermöglichen (Demmer 2014). Wo Selbstbestimmung auf diese Weise strukturell eingeschränkt wird und Autonomieerfahrungen kaum gemacht werden (können), kann der Anspruch, zur aktiven gesellschaftlichen Teilhabe zu befähigen, nicht voraussetzungslos eingelöst werden – vielmehr müssen pädagogische Angebote diese Prägungen reflektieren und gezielt Räume für neue Handlungserfahrungen eröffnen.

Daneben betont die vorhandene Literatur, dass Menschen mit einer sogenannten geistigen Behinderung, unabhängig davon, ob sie individuell von Exklusion betroffen sind oder nicht, in der Regel besondere soziale Erfahrungen und Bedürfnisse mitbringen, welche in der Konzeption politischer Bildungsangebote berücksichtigt werden müssen (Ackermann/Ditschek 2015,

231). Daraus ergeben sich verschiedene Schlussfolgerungen, beispielsweise zur methodisch-didaktischen Gestaltung oder zur praxisnahen Verknüpfung der Inhalte mit der Lebenswelt der Teilnehmenden (Ackermann/Ditschek 2015, 232).

In der Praxis führen die (sonder-)institutionellen Strukturen zudem dazu, dass sich Menschen mit einer sogenannten geistigen Behinderung kaum von Angeboten der politischen Erwachsenenbildung angesprochen fühlen bzw. selten berücksichtigt werden. Quantitativ betrachtet findet der Großteil an Angeboten für Menschen mit einer sogenannten geistigen Behinderung intern im System der Behindertenhilfe statt und widmet sich etwa der Fortbildung von Werkstatträtern, Selbstbewusstseinstrainings oder persönlicher Assistenz (Ackermann/Ditschek 2015, 238). Im Bereich der öffentlich verorteten Erwachsenenbildung sind kaum inklusive politische Bildungsangebote zu verzeichnen (Ackermann/Ditschek 2015, 238).

Es zeigt sich, dass, obwohl in der Fachdebatte der politischen Bildung die Forderung zentral ist, politische Bildung als „Angebote für alle Menschen und damit als inklusive Bildungsangebote zu denken“ (BMFSFJ 2020, 120), die dezidierte Diskussion um inklusive Konzepte, deren Erprobung und die Erforschung ihrer praktischen Umsetzung noch am Anfang steht (für eine Übersicht: Dönges et al. 2015; Meyer et al. 2020).

### 3. PROJEKTKONTEXT UND METHODISCHE HERANGEHENSWEISE

Der Beitrag basiert auf der zweijährigen wissenschaftlichen Begleitung eines dreijährigen Praxisprojekts politischer Bildung, dessen Hauptzielgruppe erwachsene „Menschen mit (Lern-)Behinderung“ waren, wobei das Projekt darunter Menschen mit kognitiven Einschränkungen oder psychischen Beeinträchtigungen verstand.<sup>2</sup> Kern des Projekts war eine Workshopreihe, die darauf abzielte, diese Menschen als Akteur\*innen in ihrer Analyse-, Urteils- und

Handlungskompetenz zu fördern sowie Perspektiven eigener politischer Beteiligung im Gemeinwesen und bei kommunalen Entscheidungsprozessen zu entwickeln und ihre Rolle in der demokratischen Gesellschaft zu stärken. Die insgesamt ca. 30 Teilnehmenden kamen aus fünf verschiedenen ländlichen Kommunen und blieben bis auf einzelne Ab- und Zugänge weitgehend konstant. Sie lebten und/oder arbeiteten überwiegend in Einrichtungen der Behindertenhilfe. Im Projekt fanden fünf mehrtägige Workshops zu unterschiedlichen thematischen Schwerpunkten im Kontext von Demokratie und Mitbestimmung statt, darunter auch eine Exkursion in den Landtag sowie zu einer Gedenkstätte, die an die nationalsozialistischen Verbrechen und Morde an psychisch kranken und sogenannten geistig behinderten Menschen erinnert. Parallel wurden mit den Kleingruppen aus den einzelnen Kommunen vor Ort konkrete Möglichkeiten der Beteiligung an kommunalen Entscheidungsprozessen erarbeitet und erprobt.

Die wissenschaftliche Begleitung richtete sich auf die Analyse der pädagogischen Herausforderungen, aber auch der Potenziale von politischer Bildung für Menschen mit einer sogenannten geistigen Behinderung. Ins Zentrum rückte dabei insbesondere die pädagogische Praxis mit ihren Interaktionslogiken und in ihrer ko-produktiven Komplexität.

Der Forschungsprozess orientierte sich an der Grounded Theory (Strauss 1998), die Datenerhebung und -auswertung erfolgten iterativ. Die empirische Grundlage bilden teilnehmende Beobachtungen im Sinne einer „fokussierten Ethnografie“ (Knoblauch 2001) von zwei mehrtägigen Projektworkshops. Hier lag der Schwerpunkt auf der sozialen Praxis der pädagogischen Interaktion. Daneben wurden offene, narrativ ausgerichtete Interviews (Schütze 1983; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2021, 106–118) mit zwei Projektmitarbeitenden, dem Bürgermeister am Projektstandort sowie neun Projektteilnehmenden durchgeführt, mit denen jeweils unterschiedliche Zielstellungen verbunden waren: Die Projektmit-

---

<sup>2</sup> Ein hier weniger relevanter Nebenstrang adressierte Mitarbeitende der Behindertenhilfe als Multiplikator\*innen.

arbeitendeninterviews zielten auf die Rekonstruktion der Projektgenese und -erfahrungen, die pädagogischen Orientierungen und die Adressat\*innenbilder der Fachkräfte. Das Bürgermeisterinterview diente dazu, (implizite) kommunalpolitische und verwaltungsseitige Herausforderungen und Potenziale für die Beteiligung von Menschen mit einer sogenannten geistigen Behinderung an kommunalen Entscheidungsprozessen zu eruieren, aber auch den mehrheitsgesellschaftlichen Blick auf die Zielgruppe. Über die Interviews mit den Projektteilnehmenden schließlich sollten insbesondere ihre subjektiven Deutungen der Erfahrungen im Projekt erfasst werden. Für sie wurde nach Beratung mit Vertreter\*innen der Gesellschaft für unterstützte Kommunikation ein Interviewleitfaden in einfacher Sprache entwickelt. Die Datenauswertung erfolgte in einer Kombination aus Sequenzanalysen in Orientierung an der objektiven Hermeneutik (Oevermann et al. 1979; Sammet/Erhard 2018; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2021, 246–277) und Kodierprozessen nach der Grounded Theory (Strauss 1998; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2021, 190–223). Die sequenzanalytische Interpretation im offenen Kodierprozess diente dazu, das Material analytisch aufzubrechen und implizite, latente Sinnzusammenhänge zu erschließen. Je weiter der Forschungsprozess voranschritt, rückten in der Logik der Grounded Theory systematische Vergleiche und selektivere Analyseperspektiven in den Vordergrund, für die sich die abstrakteren Prozesse des axialen und selektiven Kodierens besonders eigneten. Im Prozess spielten dabei immer wieder auch (methodische) Unsicherheiten der Forschenden im Umgang mit der fokussierten Zielgruppe der Menschen mit einer sogenannten geistigen Behinderung eine Rolle,<sup>3</sup> die reflexiv für den Erkenntnisprozess produktiv gewendet werden konnten. Exemplarisch hierfür steht nachstehender Auszug aus

<sup>3</sup> Für die projektverantwortliche Forscherin, die zwar über ausgewiesene Expertise im Feld der rekonstruktiven Sozialforschung wie auch in der wissenschaftlichen Begleitforschung von Projekten politischer Bildung verfügt, war die Zusammenarbeit mit Menschen mit einer sogenannten geistigen Behinderung neu. Die studentischen Hilfskräfte brachten als Studierende im Bachelor Heilpädagogik/Inclusion Studies demgegenüber mehr Erfahrungen ein. Trotz umfassender Beschäftigung mit konstruktivistischen Perspektiven auf

dem Beobachtungsprotokoll zur kurzen Vorstellung der Forscherin im Kreis der Projekt-Teilnehmenden zu Beginn des ersten beobachteten Workshops:

*Ich erkläre, dass ich Wissenschaftlerin/Forscherin sei und mich das Projekt gefragt hat, ob ich es wissenschaftlich begleiten könnte, um zu schauen, was gut läuft, wo es etwas zu verbessern gäbe. Und dass ich deswegen natürlich interessiert bin, zu erfahren, wie die TN das Projekt finden. Beim Sprechen merke ich, dass ich versuche, sehr einfache Formulierungen zu wählen und habe Sorge, dass ich klinge, als spräche ich zu Kindern. Ich bin sehr unsicher, was ich wie weit unterbrechen muss und wie das gelingen kann. (TB\_1, Z. 66–72)<sup>4</sup>*

Der Auszug dokumentiert die Schwierigkeiten der Forscherin, ihre Rolle auf eine angemessene, verständliche Weise auszudrücken. Sie ist es gewohnt, über ihre Arbeit in akademischen Kontexten zu sprechen, hat aber keinerlei inklusionspädagogische Erfahrungen. Insofern fällt es ihr hier sichtlich schwer, ihre Tätigkeit in leicht verständlichen und zugleich angemessenen Worten zu beschreiben. Zudem kann sie die Sprachfähigkeiten der Teilnehmenden (noch) nicht einschätzen. Sind die Worte „Wissenschaftlerin/Forscherin“ und „wissenschaftlich“ verständlich? Die Interaktion ist geprägt von Selbstzweifeln und einer starken Selbstreflexivität und -referenzialität, die eine Verkopftheit enthält, die einer authentischen Begegnung im Wege stehen kann. In jedem Fall aber erfolgt sie nicht im Modus des Selbstverständlichen, sondern ist geprägt von Unsicherheiten, Sorgen, Fragen.

Die Teilnehmenden als mündige Personen auf Augenhöhe anzusprechen und dabei zugleich ihre besonderen Herausforderungen hinsichtlich

Behinderung und einer hohen Sensibilisierung für die gesellschaftlichen Zuschreibungen und darin liegende Stigmatisierungspotenziale wirkten diese immer wieder auch in den Forschungsprozess hinein, was auf die Durchschlagkraft der gesellschaftlichen Differenzkategorisierungen mit Blick auf sogenannte (geistige) Behinderung verweist.

<sup>4</sup> Alle projekt- und personenbezogenen Daten wurden anonymisiert.

Sprache und Interaktion zu adressieren,<sup>5</sup> ohne in Paternalismus resp. Maternalismus oder Infantilisierung zu verfallen, erwies sich als durchgehendes Thema in der Begleitforschung. Die reflexive Auseinandersetzung auch mit diesen eigenen Felderfahrungen trug wesentlich dazu bei, die Eigenlogik des Untersuchungsgegenstandes und die Wirkmächtigkeit gesellschaftlicher Kategorisierungen im Zusammenhang mit (geistiger) Behinderung zu erschließen, denn wie sich mit zunehmender analytischer Durchdringung des Materials zeigte, erwies sich das pädagogische Handeln der Fachkräfte im untersuchten Projekt in ganz ähnlicher Weise als durch gesellschaftlich verankerte behinderungsspezifische Differenzkategorisierungen und dilemmatische Herausforderungen geprägt.

#### 4. ERGEBNISSE

Im Folgenden werden vier zentrale Muster vorgestellt, die auf grundlegende Spannungen im Handlungsfeld der politischen Bildung mit Menschen mit einer sogenannten geistigen Behinderung verweisen: die subtile Verhandlung der Macht- und Statusasymmetrie (4.1), die professionelle pädagogische Beziehungsarbeit und die Balance zwischen Regieführung und dem Eröffnen von Freiräumen (4.2), die Zielgruppenkonstruktion durch Fachkräfte zwischen Normalisierung und Inrechnungstellung von Differenz (4.3) sowie die pädagogischen Modi zwischen Wissensvermittlung und demokratischem Erfahrungsraum (4.4).

##### 4.1 Subtile Verhandlungen der Macht- und Statusasymmetrie

In der konkreten pädagogischen Interaktion im Praxisprojekt erwiesen sich die strukturell unhintergebar vorhandene Macht- und Statusasymmetrie pädagogischer Projekte als latent stets präsent Handlungsfeld und der Umgang damit für alle Beteiligte als sehr feingliedrig und subtile Praxis. Dies zeigt sich beispielhaft in nachstehender Sequenz. Es handelt sich um die

Dokumentation eines Workshops etwa zur Projekthalbzeit, bei dem die Forscherin erstmals für eine teilnehmende Beobachtung vor Ort war. Notiert ist der formale Workshopbeginn, in dem ein Projektmitarbeiter die Teilnehmenden begrüßt und die Gegenwart von zwei neuen Personen anspricht:

*Er stellt zunächst eine neue TNin vor. Sie sei von einer anderen [Kommune 5]-er TNin «angeworben» worden, weil sich beide aus dem Werkstattatrat kennen. Dann stellt er mich vor als Vertreterin der [Hochschule], die einen Titel habe, nämlich Dr. Prof. – spontan kommt aus der Runde Applaus. Mir ist das etwas peinlich. PM 1 fügt hinzu, so wie PM 2, der ja auch ein Doktor sei. Wieder spontaner Applaus aus der Gruppe. PM 3 habe (noch) keinen solchen Titel. Auch hier gibt es trotzdem Applaus, soweit ich es erinnere. Einer aus der Gruppe sagt: «Und du bist Diakon», worauf wieder Applaus folgt. PM 1 will mir das Wort geben, um mich selbst vorzustellen und etwas zu meiner Gegenwart heute zu sagen, merkt aber, dass er der neuen TNin noch nicht die Möglichkeit zur eigenen Vorstellung gegeben hat und fragt zunächst sie, ob sie noch etwas zu sich sagen möchte. (TB\_1, Z. 56–65)*

Ein Projektmitarbeiter eröffnet den Workshop, wobei er formal eine herausgehobene, regieführende Position einnimmt. Er spricht in offizieller Manier zur gesamten Gruppe und hat auch deren Aufmerksamkeit, was ihn in die Rolle eines Gastgebers versetzt, der für die Rahmung der Veranstaltung verantwortlich ist. Er verfügt über Überblickswissen und adressiert die neue Gruppenkonstellation nach der Begrüßung, was auf eine bereits bestehende Beziehungsqualität hinweist. Der Projektmitarbeiter übernimmt die (erste) Vorstellung, statt die neuen Personen sich selbst vorstellen zu lassen, und bleibt damit in der Leitungsrolle. Dabei wird eine Frau als Teilnehmerin eingeführt, die durch eine andere Teilnehmerin „angeworben“ wurde und damit auf Augenhöhe

<sup>5</sup> Nicht nur in der direkten Interaktion, sondern auch in den produzierten Daten zeigten sich diese Muster. So fällt in den Beobachtungsprotokollen auf, dass Projektteilnehmende meist mit pseudonymisierten Vornamen gekennzeichnet wurden, Projektleitende oder Forschende jedoch über ihre Funktionsrollen. Auch

wenn dies primär dazu dienen sollte, die große Zahl der Projektteilnehmenden als Menschen präsenter zu halten und eine Orientierung im Material zu erleichtern, erzeugt dies auch den Eindruck, dass die Personen mit einer und ohne eine sogenannte(n) geistige(n) Behinderung nicht auf Augenhöhe stehen.

mit den anderen Projektteilnehmenden positioniert ist. Demgegenüber wird die Forscherin als Externe vorgestellt und über ihren akademischen Titel hervorgehoben. Auffällig ist, dass der akademische Titel nicht einfach dem Namen vorangestellt wird, wie es im allgemeinen Sprachgebrauch üblich wäre, sondern durch den erklärenden Modus „die einen Titel habe, nämlich Dr. Prof.“ besonders betont wird, was ihren akademischen Status nochmals herausstellt und wertschätzt, zugleich aber die Differenz in den Bildungsabschlüssen zwischen Teilnehmenden und Forscherin überdeutlich macht. Diese Interaktion könnte nun weitergeführt werden in dem Sinne, dass es eine Ehre sei, dass die so ausgewiesene Hochschulvertreterin sich die Zeit für die wissenschaftliche Begleitung des Projektes nimmt, wodurch zwar eine Aufwertung der Teilnehmenden und des Projekts erzeugt, die grundlegende Statusasymmetrie jedoch weiter bedient und reproduziert würde.

Die weiterführende Interaktion folgt jedoch einer anderen, sehr viel spielerischeren Logik: „Spontan kommt Applaus aus der Gruppe.“ Dieser kann zunächst als Wertschätzung und Anerkennung für die Hochschulvertreterin gedeutet werden, welcher die Statusdifferenz reifiziert. Der Applaus irritiert jedoch auch, bezieht man gedankenexperimentell ein, in welchen gesellschaftlichen Situationen es üblich ist, zu applaudieren: etwa im Theater nach dem Stück, nach einer Rede oder einem Vortrag, d. h. typischerweise unmittelbar im Anschluss an eine erbrachte Leistung. Üblich ist auch, dass Applaus beim Betreten einer Bühne gegeben wird, als eine Art „Vorschuss“ für die zu erwartende Leistung in Anerkennung auch bisheriger Leistungen der Person. Beides ist hier eher nicht gegeben: Die Hochschulvertreterin betritt keine Bühne, wird keinen Vortrag halten und hat in der konkreten Situation noch nichts „geleistet“, außer vor Ort zu sein – sie sitzt im Stuhlkreis wie alle anderen Beteiligten auch. Die hier stattfindende Besondere und Statusdifferenzmarkierung über die Titelnennung, die durch den Applaus (insbesondere im Vergleich zur zuvor ohne Applaus begrüßten neuen Teilnehmerin) noch einmal hervorgehoben wird, erlebt die Hochschulvertreterin selbst als unangemessen: Sie hat den Applaus weder erwartet noch eingefordert, wie es im Protokoll dokumentiert ist („peinlich“). Der

Projektmitarbeiter fährt im Modus des Erklärens fort und stellt eine Analogie zwischen der Hochschulvertreterin und seinem Projektkollegen her, der auch „Doktor“ sei. Damit nivelliert er ein Stück die zuvor herausgestellte Statusdifferenz. Erneut applaudiert die Gruppe spontan. Das Ganze wiederholt sich bei der Projektmitarbeiterin ohne akademischen Titel und wird durch die Gruppe selbst fortgeführt und auf den sprechenden Projektmitarbeiter bezogen, indem eine Analogie zu seinem kirchlichen Titel hergestellt wird („und du bist Diakon“). Die Projektteilnehmenden werden hier als aktiv Agierende sichtbar. Sie verweilen nicht in einer passiven, zuhörenden Rolle, sondern interagieren mit den Impulsen des Projektmitarbeiters, übernehmen sogar für einen Moment die Regie in der Situation: Sie greifen die Logik der Situation auf und schreiben diese fort. Auf subtile Weise werden hier allgemeine, mit Bildungsabschlüssen verbundene gesellschaftliche Status- und Machtstrukturen wie auch die strukturellen Asymmetrien zwischen Teilnehmenden und Projektverantwortlichen interaktiv aufgebrochen.

Es wird ein kreativer, spielerischer, auch (selbst-) ironischer Umgang der Teilnehmenden mit gesellschaftlich etablierten ungleichen Macht- und Statusverhältnissen dokumentiert. Diese werden aufgegriffen, jedoch nicht ungebrochen reproduziert. Die Teilnehmenden begeben sich gerade nicht in eine ehrfurchtsvolle Position. Dies wird besonders deutlich, indem auch der Projektmitarbeiterin Applaus gezollt wird, der dezidiert das Fehlen eines akademischen Titels attestiert wird. Vielmehr werden die Bildungsabschlüsse über den Applaus in einer Doppelbewegung von Anerkennung und deren gleichzeitigen Übersteigerung und Ironisierung und damit die mit ihnen verbundene Statusdifferenz situativ entzaubert und aufgebrochen.

Im weiteren Verlauf führt der Projektmitarbeitende wieder in die konventionelle pädagogische Interaktionslogik zurück, indem er den beiden Neuen steuernd nacheinander die Möglichkeit gibt, sich selbst vorzustellen. Der erste Impuls, der Forscherin zuerst das Wort zu erteilen, so lässt sich gedankenexperimentell plausibilisieren, resultiert einerseits daraus, dass ihre Vorstellung thematisch unmittelbar an die vorangegangene Interaktion anschließen würde, folgt

andererseits aber zudem der gesellschaftlichen Konvention, die statushöchste Person zuerst aufzurufen. Die bewusste Korrektur – das „merkt aber“ im Protokoll deutet darauf hin – nivelliert diese Statushierarchie und priorisiert die Vorstellung der Teilnehmerin. Die Teilnehmerinnenposition wird so aufgewertet, es wird ein Gegengewicht zum gesellschaftlich gängigen Modus der Marginalisierung von Menschen mit einer sogenannten geistigen Behinderung hergestellt. Dieses Beispiel verweist darauf, dass die strukturell unhintergebar vorhandene Macht- und Statusasymmetrie ein (mindestens) latent stets präsent Handlungsproblem für die Pädagog\*innen darstellt. Eine sich hier bereits andeutende und im Folgenden weiter ausgeführte Strategie der Fachkräfte im Umgang damit ist, pädagogisch nicht durchzuregieren, sondern den Teilnehmenden Raum zu geben, sich selbst aktiv einzubringen und dies auch wertzuschätzen (und nicht als Störung zu behandeln).

#### 4.2 Pädagogische Beziehungsarbeit und die Balance zwischen Regieführung und dem Eröffnen von Freiräumen

Im Umgang mit den inhärenten Status- und Machtasymmetrien kommt einer tragfähigen pädagogischen Beziehungsarbeit eine entscheidende Rolle zu. Ein Beispiel hierfür ist die folgende Interaktion im Rahmen eines Erzählkreises, der an die Vorstellung der „Neuen“ zum Workshopbeginn anschließt. Er wird durch einen Projektmitarbeiter (PM1) eingeführt, der die Regeln erläutert. Alle dürfen in zwei bis drei Sätzen etwas über sich berichten. Ein Kuschtier, welches das Rederecht symbolisiert, wird keiner festen Reihenfolge folgend hin und her gegeben. Wie schon zuvor agiert der Projektmitarbeiter in seiner professionellen Rolle und leitet die pädagogische Interaktion, in der die Teilnehmenden Raum erhalten, für sich selbst zu sprechen und ihre Gedanken, Themen oder Gefühle zu thematisieren. Das Procedere wirkt eingespielt, möglicherweise kennen es die Projektteilnehmenden bereits aus vergangenen Workshop-Terminen. Die Stimmung ist heiter; Teilnehmende sagen kurz, wie es ihnen geht, oder dass sie sich auf den Workshop freuen, nehmen Bezug auf Erlebnisse, die zwischen dem letzten Workshop und dem aktuellen Termin liegen, oder geben das Kuschtier weiter, ohne etwas zu sagen:

*Recht schnell kommt das Kuschtier zu Steve. Er setzt an, da interveniert PM3: „Du weißt, Steve, nur drei Sätze“. Einige lachen, auch Steve: Er sagt etwas wie, „Dann geb’ ich erstmal weiter“. PM3 kommentiert scherzhaft: «Am Ende hast du aber auch nur drei Sätze!» Worauffhin er sinngemäß antwortet, er wolle dann die drei Sätze wohlüberlegt wählen. Von Steve geht das Kuschtier auf die andere Seite des Stuhlkreises. [...] Nun geht das Kuschtier zum zweiten Mal Richtung Steve, der von seiner Begegnung mit [Name des Ministerpräsidenten] beim Kirchentag (?) berichtet und wie er mit ihm gesprochen habe. Er berichtet davon, ihn „zugetexte“ zu haben, dass der MP überfordert gewesen sei, zugleich aber zugehört habe. Dass Steve sich an seine drei Sätze hält, wird von der Gruppe positiv und humorvoll gewürdigt. (TB\_1, Z. 105–130)*

Die Sequenz ist auf mehreren Ebenen interessant: Zunächst verhandelt sie einen antizipierten, potenziellen Regelbruch. Noch bevor der Teilnehmer seinen ersten Satz ausspricht, interveniert PM3 und erinnert ihn daran, dass die Redezeit auf drei Sätze begrenzt ist. Diese Intervention macht nur Sinn, wenn die Pädagogin plausibel annehmen kann, dass der Teilnehmer zu viel Redezeit für sich beanspruchen wird. Zudem muss diese „Gefahr“ der ausschweifenden Rede als geteilte Gruppenerfahrung und zugleich als eine tragfähige Arbeitsbeziehung und vertrauensvolle Gruppenkonstellation etabliert sein. Andernfalls würde die präventive Regelerinnerung als ungerechtfertigte Disziplinierung und Affront erscheinen. Das darauffolgende geteilte Lachen und das scherzhafte Insistieren von PM3 auf die Einhaltung der Regeln schwächen den Disziplinierungscharakter ab und verweisen auf ein bereits gut etabliertes Arbeitsbündnis. Dies bestätigt sich auch in der Reaktion von Steve selbst, die sich durch einen Doppelcharakter auszeichnet: Zum einen steigt er selbstironisch auf die scherzhafte Ebene ein, zum anderen nimmt er die Regelerinnerung an, ratifiziert die Regel dadurch und geht souverän damit um, indem er seinen Redebeitrag zurückstellt, um sich zunächst besser zu fokussieren. Im zweiten Anlauf bleibt er im verabredeten Rahmen und teilt seine Erfahrungen pointiert, was wiederum Anerkennung durch die Gruppe erfährt.

Auf der inhaltlichen Ebene reproduziert Steve in seiner Erzählung das Thema der Workshop-Interaktion, wenn er berichtet, den Ministerpräsidenten „zugetextet“ zu haben. Hier zeigt sich ein deutlicher Kontrast zur beobachteten Interaktion: Im Kontakt mit dem Ministerpräsidenten erlebt Steve zwar, dass ihm aufmerksam zugehört wird, zugleich empfindet er die Interaktion als asynchron und wenig resonant, charakterisiert den Ministerpräsidenten als „überfordert“. Die Projektmitarbeiterin hingegen zeigt keinerlei Unbehagen oder Überforderung, nicht einmal Scheu, offen kritische Punkte anzusprechen; sie agiert souverän aus ihrer professionellen Rolle heraus und zugleich auf Augenhöhe. Indem sie Steve auf Basis einer bereits etablierten Arbeitsbeziehung Kritik zumutet, nimmt sie ihn auf eine tiefgreifende Weise als gleichwertiges Gegenüber ernst, anstatt ihn einfach reden zu lassen. In dieser Beziehungsarbeit auf Augenhöhe und dem beständigen Changieren zwischen pädagogischem Regieführen und Eröffnung von Freiräumen liegen pädagogische Potenziale für Anerkennungserfahrungen der Teilnehmenden.

#### 4.3 Zielgruppenkonstruktion zwischen Normalisierung und Inrechnungstellung von Differenz

Wie die Teilnehmenden im Projekt als Zielgruppe durch die Fachkräfte konstruiert werden, mithin welche (impliziten) Zielgruppenvorstellungen dem professionellen Handeln zugrunde liegen, lässt sich besonders gut an den Projektmitarbeitendeninterviews zeigen. Deutlich wird dabei zunächst, dass die Fachkräfte mit dem Dilemma konfrontiert sind, ihre spezifische Zielgruppe „Menschen mit (Lern-)Behinderungen“ mit ihren Besonderheiten und Unterstützungsbedarfen adäquat zu adressieren, aber zugleich damit stets in Gefahr stehen, sie in diesem Adressieren zu „verändern“ (Reuter 2002, 143 ff.) und in der Kategorie der „(Lern-)Behinderung“ festzuschreiben. Diesem „Adressierungsdilemma“ (Meyer/Lindmeier 2020, 57) begegnen sie in einem Changieren zwischen Normalisierung und Inrechnungstellung von Differenz:

*Wir haben einige, die sind äh einfach auch äh wortstark /Mhm/ gewandt und das sind natürlich die Protagonisten, sage ich mal. Auch in solchen Diskussionsrunden, wo man dann natürlich auch immer gucken muss, andere zu Wort kommen zu*

*lassen. (1) Ähm und ähm das funktioniert dann in der Regel ganz gut. Die haben in [Name der Kommune des Projektträgers] so'n Ball, den man sich zuwerfen kann, beziehungsweise, dass wir dann in der Moderation auch ähm .. diejenigen fragen, die (unv.1) oder stille sind. Eine Teilnehmerin ist ja auch mit nem so nem ähm so nem äh so ne Sprach- so nen Kommunikat- Sprachkommunikator, wo sie dann das eingibt und für sie gesprochen wird. /Ja./ Ja. (1) [A]lso Steve und Silvia /Mhm/ wird das, die sind ja auch als Aktivisten unterwegs. /Ja/ Ich sag mal, die erlebe ich von der Diskussion her schon stärker, manchmal auch als andere Teilnehmer, die ich in politischen Bildungsveranstaltungen habe, und auch interessierter. Und ähm die werden natürlich schon, dass sie also dann ähm als äh .. als Menschen mit kognitiven Einschränkungen gelten, sicherlich auch noch mal andere Handicaps haben (1), die aber letzten Endes in, in diesen Diskussionen jetzt nicht so zum Vorschein gekommen. /Mhm/. (ELPM 2, Z. 351–377)*

Der Projektmitarbeiter nimmt hier eine idealtypische Unterscheidung vor: Einerseits beschreibt er Teilnehmende als „wortstark“, die in ihrem gesellschaftlichen Engagement wie auch in der Gruppe als „Aktivist\*innen“ herausragen. Auf der anderen Seite stehen Teilnehmende, die „stille sind“ oder etwa auf unterstützte Kommunikation angewiesen sind und dadurch stets in der Gefahr stehen, selbst in einem inklusiven Bildungsetting weniger „zu Wort“ zu kommen. Die Schilderung verweist auf eine zentrale pädagogisch-didaktische Herausforderung: Wie gelingt es in einem heterogenen Setting alle angemessen, d. h. auch unter Berücksichtigung der Differenzen aufgrund der unterschiedlichen sogenannten geistigen Behinderungen, einzubinden? Eine Strategie der Fachkräfte ist, Teilnehmende auf der Beziehungsebene auf Augenhöhe anzusprechen und mit ihren Erfahrungen ernst zu nehmen, Arbeitsprozesse aber eng mit zielgruppenspezifischen Methoden und Materialien pädagogisch zu begleiten. So greift das Projekt etwa auf vielfältige visuelle und haptische, teils eigens entwickelte Materialien und Methoden zurück. Die pädagogischen Interaktionen sind bewusst durch einen ausgeprägten Wiederholungscharakter geprägt und immer wieder werden Teilneh-

mende entsprechend ihrer Fähigkeiten mit kleineren Aufgaben betraut.<sup>6</sup>

Parallel dazu zeigt sich ein Ringen mit dem Stigmatisierungspotenzial der Kategorie „(Lern-)Behinderung“ und Normalisierungsbemühungen. So bezeichnet eine andere Projektmitarbeiterin im Interview die Adressat\*innen immer wieder als „Leute“. Damit reduziert sie diese nicht auf ihre sogenannten geistigen Behinderungen oder ihre Rolle als Projektteilnehmende, sondern adressiert sie zuvorderst als Menschen mit Ressourcen wie auch Schwächen und individuellen Merkmalen. Gleichzeitig spielen in den Beschreibungen aber die unterschiedlichen Fähigkeiten, insbesondere hinsichtlich der Kommunikation, eine Rolle, die mehr oder weniger explizit der Behinderung zugerechnet wird. Das Ringen mit den Kategorisierungen drückt sich in der zitierten Passage einerseits in sprachlicher Unsicherheit („dass sie also dann ähm als äh“) sowie im Changieren zwischen Behinderung als Zuschreibung („Menschen mit kognitiven Einschränkungen“) und körperlichem Merkmal („Handicaps haben“) aus. Andererseits artikuliert es sich in dem Vergleich der Projekt-„Protagonisten“ mit Adressat\*innen nichtinklusive politischer Bildungsveranstaltungen, denen gegenüber Erstere als „stärker“ und „interessierter“ herausgehoben werden, bis hin zu der Aussage, dass die Behinderungen dieser Teilnehmenden „jetzt nicht so zum Vorschein“ kämen. Auch werden die wahrgenommenen unterschiedlichen Kompetenzen und Ressourcen deutlich mit Behinderung verbunden. Behinderung, so wird in dieser Interviewsequenz insgesamt deutlich, wird tendenziell alltagsweltlich essentialisierend als Merkmal der Person verstanden, zugleich aber als Spektrum konstruiert, das sich nicht scharf von dem abgrenzen lässt, was gemeinhin als „normal“ gilt.

#### 4.4 Politische Bildung zwischen Wissensvermittlung und demokratischem Erfahrungsraum

Das untersuchte Projekt lässt sich einerseits als politisches Bildungsprojekt fassen, in dem die

pädagogischen Interaktionen einem zielgerichteten, geplanten methodischen Vorgehen folgen. Innerhalb eines vordefinierten Zeitrahmens, unter Einsatz vorbereiteter Materialien und gesteuert durch die Pädagog\*innen sollen den Teilnehmenden bestimmte Wissensinhalte vermittelt werden und sie sollen darin begleitet werden, analytische, soziale und kommunikative Kompetenzen zu entwickeln und auszubauen. Innerhalb dieses konzeptuellen Rahmens wird systematisch Raum für die Perspektiven, Erfahrungen und Positionen der Teilnehmenden eingeräumt sowie ein dialogischer Prozess initiiert, der nicht durchgeplant ist, sondern einer Prozesslogik folgt. Diskursivem Austausch selbst wird ein Wert zugemessen und ein demokratischer Erfahrungsraum eröffnet, an dem alle teilhaben können.

Darüber hinaus kommt informellen Begegnungsmöglichkeiten eine wichtige Funktion im Projekt zu: Pausen, gemeinsames Essen wie auch Freizeitmöglichkeiten am Abend dienen der Beziehungs- und Vertrauensarbeit zwischen Fachkräften und Teilnehmenden, fördern den Gruppezusammenhalt und eröffnen einen freieren Raum für Erfahrungen und Austausch jenseits der pädagogisch forcierten Bildungsinhalte.

Die nachstehende Sequenz aus dem Beobachtungsprotokoll zum Projektabschlussworkshop dokumentiert das Beisammensitzen einer Gruppe überwiegend jüngerer Teilnehmender am Abend nach einem Workshop-Tag auf dem Gelände des Projektträgers ohne anwesende Fachkräfte des pädagogischen Projekts:

*Silvia hat eine kleine Flasche Rotwein dabei und das Glas aus ihrem Zimmer sowie eine Tüte Lachgummi, die sie mit allen teilt. Markus und Tina essen Toffifee, sitzen schweigend in der Runde. Felix, Silvia und Steve führen das Wort. Das Gespräch dreht sich um Comedians, Filme, Musik. Steve, Felix und Silvia rezitieren Gedichte. Silvia beginnt mit „Dunkel war's der Mond schien helle“, als sie nicht mehr weiter weiß, setze ich fort, dann übernimmt sie wieder, bis keiner mehr*

<sup>6</sup> Zugleich wird erkennbar, dass eine Sprachzentrierung politischer Bildung auch im inklusiven Setting bestehen bleibt – wie es auch sprachlich im Interviewauszug dokumentiert wird („zu Wort kommen“,

„Diskussionsrunden“, „Diskussion“ etc.). Zum Thema Sprache in inklusiver politischer Bildung siehe auch Gloe und Oeftering (2020, 122–125).

*weiter weiß. Es wird viel gelacht. Felix sagt irgendwann, dass man ihm oft sage, dass man ihm seine Behinderung gar nicht anmerke, und scheint dafür Bestätigung zu suchen bei den studentischen Hilfskräften der Begleitforschung, die ihm gegenüber sitzen. [I]rgendwann kommt Toast Hawaii als typisches DDR-Gericht als Thema auf. Die studentische Hilfskraft kennt das nicht. Jemand erklärt, was es ist. Felix fällt ein Sketsch von Otto Waalkes dazu ein und fragt, ob jemand den auf YouTube suchen könne, der sei so lustig. Silvia sucht eine Weile, bis sie ihn schließlich findet und ihn vorspielen kann. Ab und an wird es politisch. Steve sagt, Menschen mit Behinderung dürften sich nicht auf ihrer Behinderung ausruhen und man dürfe nicht nur jammern. Jeder sei seines Glückes Schmied – und müsse auch etwas beitragen, natürlich entsprechend seiner Möglichkeiten. (TB\_2, Z. 676–694)*

Was sich hier dokumentiert ist eine gesellige Runde junger Menschen, die lebendig miteinander interagiert, Süßigkeiten teilt, gemeinsam trinkt, Scherze macht, sich über Alltags- und Popkultur unterhält. Es ist ein Austausch unter jungen Erwachsenen, der performativ die Differenzen zwischen den Menschen mit und ohne Behinderungen am Tisch nivelliert. Symbolisch hierfür steht die spontane, sich wechselseitig ergänzende Gedichtrezitation einer Teilnehmenden mit der Forscherin. Behinderung wird in diesen Momenten in der sozialen Interaktion als Kategorie irrelevant gemacht, was mit Groenemeyer (2014) auch als „undoing disability“ beschrieben werden kann. Hier begegnen sich alle Beteiligten primär als Personen und weniger in ihren kontextspezifischen Rollen als Projektteilnehmende, Fachkräfte und wissenschaftliche Begleitung. Dies wird begünstigt durch die relative Altershomogenität und das informelle Setting.

Parallel zu diesem interaktiven „undoing disability“ erfolgt eine diskursive Verhandlung von Behinderung. Interessanterweise erfolgt dies primär durch die Projektteilnehmenden selbst und in Richtung der anwesenden Forschenden. Besonders augenscheinlich wird dies anhand von Felix' Bemerkung in Richtung der studentischen Mitarbeitenden, „dass man ihm oft sage, dass man ihm seine Behinderung gar nicht anmerke“. Er übernimmt darin die Kategorisierung „Mensch

mit Behinderung“ als Selbstbeschreibung. Zugleich wird diese aber gebrochen, indem er auf Fremddeutungen rekurriert, die die Kategorisierung zwar anerkennen, aber als ihm „nicht anzumerken“ thematisieren. Im Kontext der Institutionen für Menschen mit Behinderungen, so könnte man argumentieren, erfüllt Felix nicht die normativen (Normal-)Erwartungen, sondern sticht mit seinen kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten heraus. Diese besondere Positionierung ermöglicht ihm eine selbstwertdienliche Aneignung der Behinderungskategorie. Wie fragil dieses Selbstkonzept aber noch ist, zeigt sich in dem Bemühen um die Bestätigung durch die beiden Außenstehenden, die darauf aber nicht weiter einzugehen scheinen, jedenfalls ist im Protokoll keine Reaktion notiert.

Behinderung wird in der Sequenz später auch durch Steve explizit zum Gegenstand. Auch er reproduziert die Kategorisierung, wobei er anerkennt, dass dabei ein Spektrum an Einschränkungen und Handlungsmöglichkeiten existiert, zugleich aber einfordert, sich nicht in eine passive Rolle zurückzuziehen. Hier zeigt sich eine gestärkte aktivistische Selbstidentifikation als Mensch mit Behinderung. Er nimmt seine Peers in die Pflicht, sich nicht gesellschaftlichen Stigmatisierungen hinzugeben und in einen Opferstatus zu verfallen, sondern fordert – Differenz in Rechnung stellend – eigenes Engagement ein.

Fragt man nun etwas globaler danach, welche Rolle dieses informelle Setting im Kontext des pädagogischen Projekts spielt, so wird deutlich, dass hier ein Erfahrungsraum bereitgestellt wird, der jenseits der verregulierten (sonder-)institutionellen Kontexte, in die die Teilnehmenden im Alltag eingebunden sind, offene Begegnung und Austausch ermöglicht. Die eigene Fremd- wie Selbstpositionierung als Mensch mit einer sogenannten geistigen Behinderung kann in diesem Schutzraum performativ irrelevant gemacht und gleichzeitig diskursiv verhandelt und in ihren Implikationen reflektiert werden. Es erscheint plausibel anzunehmen, dass insbesondere die diskursive Bearbeitung so geschieht, weil die Teilnehmenden in den stärker strukturierten, pädagogisch angeleiteten Workshopteilen für diese Fragen sensibilisiert und in der Auseinandersetzung damit bestärkt werden. In diesem

Sinne scheint gerade das Zusammenspiel aus didaktisch-methodischer Bildungsarbeit und freien informellen Phasen mit Blick auf Empowerment und (Selbst-)Aktivierung der Adressat\*innen nicht zu unterschätzen zu sein.

## 5. FAZIT

Der exemplarische Blick auf die Praxis politischer Bildungsarbeit mit Menschen mit einer sogenannten geistigen Behinderung und ihre ko-produktiven Momente legt verschiedene pädagogische Herausforderungen offen, die gerade angesichts der Spezifika der Zielgruppe sowie des Handlungsfelds pädagogisch umsichtig bearbeitet werden müssen. Allgemeine paradoxe Anforderungen pädagogischen Handelns, so ist deutlich geworden, spitzen sich hier nochmals zu: Dies betrifft insbesondere Macht- und Herrschaftsfragen in pädagogischen Interaktionen, denen mit professioneller Reflexivität sowie einer konsequenten Beziehungs-, Ressourcen- und Lebensweltorientierung begegnet werden muss. Dies betrifft aber insbesondere auch Prozesse des „(un-)doing disability“ (Groenemeyer 2014), die als Kategorisierungsarbeit auf der Ebene sozialer Praxis und Interaktionen, der Institutionalisierung in Form der Organisationen der Behindertenhilfe, der gesellschaftlichen Diskurse aber auch der Subjektivierung der Erfahrung von Behinderung stattfinden. Diese Kategorisierungen sind im empirischen Material mindestens latent stets präsent und laufen untäuschbar mit. Fachkräfte müssen sie reflexiv bearbeiten, damit sie nicht hinter ihrem Rücken wirkmächtig werden. Vor dem Hintergrund des in der Fachdebatte zu inklusiver politischer Bildung erkennbar werdenden Ideals, inklusive politische Bildungsprojekte als gemeinsame Veranstaltungen für Menschen mit und ohne eine sogenannte geistige Behinderung zu denken (Dönges et al. 2015), ergibt sich hieraus eine besondere Anforderung an die Fachkräfte, denn sie sind dann nicht nur gefordert, diese Dynamiken im eigenen professionellen Handeln zu adressieren. Die Reflexionsanforderung *verdoppelt* sich gewissermaßen, indem sie auch auf der Ebene der Interaktion der Teilnehmenden mit und ohne (geistige/r) Behinderung untereinander mitbedacht und bearbeitet werden muss. Wie wirkmächtig diese Kategorisierungspraxen sind, haben selbst die dafür sensibilisierten Forschenden

immer wieder erlebt, bis dahin, dass sie in ihren Feldnotizen und Protokollen Differenzmarkierungen reproduziert haben. Ein weiterer Befund mit Relevanz für die Debatte um inklusive politische Bildung ist, dass auch ein politisches Bildungssetting, das allein Menschen mit einer sogenannten geistigen Behinderung adressiert, durchaus einen Erfahrungsraum eröffnen kann, der Behinderungskonstruktionen und damit verbundene Stigmatisierungspotenziale aufzubrechen vermag. Gleichzeitig ist ein solches Setting in sich ebenfalls höchst heterogen. So tut sich schließlich die Frage auf, wie groß der Schritt zu einem Setting, das Menschen mit und ohne Behinderung inkludiert dann noch ist.

## LITERATUR

Ackermann, Karl-Ernst/Ditschek, Eduard J. (2015): Voraussetzungen, Ziele und Orte inklusiver politischer Erwachsenenbildung. In: Dönges, Christoph/Hilpert, Wolfram/Zurstrassen, Bettina (Hrsg.): Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bonn: bpb, 230–242.

Bertelmann, Lena/Düber, Miriam/Rohrmann, Albrecht (2020): Inklusive politische Bildung durch Teilhabe und Einmischen. In: Meyer, Dorothee/Hilpert, Wolfram/Lindmeier, Bettina (Hrsg.): Grundlagen und Praxis inklusiver politischer Bildung. Bonn: bpb, 66–84.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Berlin: BMFSFJ.

Demmer, Christine (2014): Autobiografisch narrative Interviews – (k)ein Erhebungsformat für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung. Siegen: Universität Siegen, Fakultät II. Online verfügbar unter: [https://www.bildung.uni-siegen.de/forschung/workingpapers/wopa/narrative\\_intervies.pdf](https://www.bildung.uni-siegen.de/forschung/workingpapers/wopa/narrative_intervies.pdf) (14.10.2025).

Deutsches Institut für Menschenrechte (2023): Parallelbericht an den UN-Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen zum 2./3. Staatenprüfverfahren Deutschlands. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.

Dönges, Christoph/Hilpert, Wolfram/Zurstrassen, Bettina (2015): Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bonn: bpb.

Eis, Andreas (2016): Vom Beutelsbacher Konsens zur «Frankfurter Erklärung: Für eine kritisch emanzipatorische Politische Bildung»? In: Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn: bpb, 131–139.

Gloe, Markus/Oeftering, Tonio (2020): Didaktik der politischen Bildung. Ein Überblick über Ziele und Grundlagen inklusiver politischer Bildung. In: Meyer, Dorothee/Hilpert, Wolfram/Lindmeier, Bettina (Hrsg.): Grundlagen und Praxis inklusiver politischer Bildung. Bonn: bpb, 87–132.

Groenemeyer, Axel (2014): Soziale Praxis – Institutionen – Diskurse – Erfahrung: Behinderung im Problematisierungsprozess. In: Soziale Probleme, 25 (2), 150–172.

Helsper, Werner (2004): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS, 15–34.

Jugel, David/Hölzel, Tina/Besand, Anja (2020): Inklusion und politische Bildung – mutig gemeinsam (weiter-)denken und erproben! In: Meyer, Dorothee/Hilpert, Wolfram/Lindmeier, Bettina (Hrsg.): Grundlagen und Praxis inklusiver politischer Bildung. Bonn: bpb, 23–37.

Knoblauch, Hubert (2001): Fokussierte Ethnographie: Soziologie, Ethnologie und die neue Welle der Ethnographie. In: Sozialer Sinn, 2 (1), 123–141.

Lindmeier, Bettina/Meyer, Dorothee (2020): Empowerment, Selbstbestimmung, Teilhabe. Politische Begriffe und ihre Bedeutung für die inklusive politische Bildung. In: Meyer, Dorothee/Hilpert, Wolfram/Lindmeier, Bettina (Hrsg.): Grundlagen und Praxis inklusiver politischer Bildung. Bonn: bpb, 38–56.

Meyer, Dorothee/Hilpert, Wolfram/Lindmeier, Bettina (2020): Grundlagen und Praxis inklusiver politischer Bildung. Bonn: bpb.

Meyer, Dorothee/Lindmeier, Bettina (2020): Differenz und Behinderung – Über Begriffsbedeutungen und deren Relevanz für die pädagogische Praxis. In: Meyer, Dorothee/Hilpert, Wolfram/

Lindmeier, Bettina (Hrsg.): Grundlagen und Praxis inklusiver politischer Bildung. Bonn: bpb, 57–65.

Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 70–182.

Oevermann, Ulrich/Allert, Tilman/Konau, Elisabeth/Krambeck, Jürgen (1979): Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart: J. B. Metzler, 352–434.

Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2021): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. Berlin/Boston: De Gruyter.

Reuter, Julia (2002): Ordnungen des Anderen. Zum Problem des Eigenen in der Soziologie des Fremden. Bielefeld: transcript.

Sammet, Kornelia/Erhard, Franz (2018): Methodologische Grundlagen und praktische Verfahren der Sequenzanalyse. Eine didaktische Einführung. In: Erhard, Franz/Sammet, Kornelia (Hrsg.): Sequenzanalyse praktisch. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 15–72.

Schuppener, Saskia/Schlichting, Helga/Goldbach, Anne/Hauser, Mandy (2021): Pädagogik bei zugeschriebener geistiger Behinderung. Stuttgart: Kohlhammer.

Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, 13 (3), 283–293.

Schütze, Fritz (2021): Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Soziale Arbeit. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.

Strauss, Anselm L. (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Paderborn: Fink.

Sturm, Tanja/Balzer, Nicole/Budde, Jürgen/Hackbarth, Anja (2023): Erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe im Spiegel der Inklusionsforschung. Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich.

Theunissen, Georg (2021): Geistige Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten. Basiswissen für Erziehung, Unterricht, Förderung und Therapie. 7. Auflage, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Trescher, Hendrik (2015): Inklusion. Zur Dekonstruktion von Diskursteilhabebarrrieren im Kontext von Freizeit und Behinderung. Wiesbaden: VS.

Wehling, Hans-Georg (1977): Konsens à la Beutelsbach. Nachlese zu einem Expertengespräch. In: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart: Klett, 173–184.

Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (2016): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn: bpb.

### Zu den Autor\*innen

Dr. Nadine Jukschat ist Professorin für Angewandte Soziologie an der Fakultät Sozialwissenschaften der Hochschule Zittau/Görlitz. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind soziale Probleme und soziale Kontrolle, (De)Radikalisierung sowie Methoden rekonstruktiver Sozialforschung. Matilda Gerbig und Phil Sieben haben als studentische Hilfskräfte in der wissenschaftlichen Begleitforschung mitgewirkt.

### Kontakt

Nadine Jukschat  
Hochschule Zittau-Görlitz  
Fakultät Sozialwissenschaften  
Furtstraße 2  
D-02826 Görlitz  
E-Mail: [nadine.jukschat@hszg.de](mailto:nadine.jukschat@hszg.de)  
URL: <https://f-s.hszg.de/personen/professorinnen-der-fakultaet/prof-dr-phil-nadine-jukschat>  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2702-6441>