

# DIE

Zeitschrift für  
Erwachsenenbildung  
24. Jahrgang € 14,90



Soziale Bewegungen ▪ Erwachsenenbildung  
bildung und Soziale Bewegungen ▪ Erwachsenenbildung  
▪ Erwachsenenbildung und Soziale Bewegungen

Digitale Zeitschriftenbibliothek für  
Wissenschaft und Bildungspraxis

➤ [wbv-journals.de/die-zeitschrift](http://wbv-journals.de/die-zeitschrift)

Einfach recherchieren – bequem bestellen

- Die digitalen Ausgaben und Einzelartikel der **DIE Zeitschrift** stehen Ihnen zum kostenlosen Download zur Verfügung.
- Alle weiteren digitalen Artikel auf [wbv-journals.de](http://wbv-journals.de) erhalten Sie zum Vorzugspreis.

Das wbv-  
Fachzeitschriften-Portal:  
[wbv-journals.de](http://wbv-journals.de)



**Hinweis:**

**Als Abonnent:in erhalten Sie Ihren persönlichen Aktivierungscode 2017 mit diesem Heft.**

Sollten Sie die Karte aus Versehen nicht erhalten haben, wenden Sie sich bitte an unseren Kundenservice unter 0521/911 01-11.

Sie haben noch kein Abonnement der DIE Zeitschrift?

Dann informieren Sie sich unter [wbv.de/die-zeitschrift](http://wbv.de/die-zeitschrift).



Jan Rohwerder  
(wissenschaftlicher Redakteur)

## DAGEGEN!

Protest ist längst Teil der Populärkultur. Ikonenhafte Bilder wie das von Che Guevara oder die (inzwischen oft belächelten) Protestsongs, die ihre Blütezeit in den 1960er und 1970er Jahren hatten, sind ins kulturelle Gedächtnis übergegangen. Heute gibt es ganze Modelabels, die Namen und Kollektionen an (vermeintlicher) Protestkultur ausrichten. Protest und soziale Bewegungen sind in der Mitte der Gesellschaft angekommen: Fast die Hälfte aller Deutschen, so eine Umfrage der Bertelsmann Stiftung, hat schon mal an einer Demonstration teilgenommen oder kann sich dies vorstellen.

Ende des 19. Jahrhunderts waren es in den Arbeiter- und Frauenbewegungen die Machtlosen, die politisch und juristisch Ausgegrenzten, die sich ihren Platz in der Gesellschaft erkämpfen und ihre Stimme gehört wissen wollten. Sie forderten menschenwürdiges Leben, gesellschaftliche Teilhabe, freie Berufswahl, gleiches Wahlrecht und führten durch ihren Protest einen gesellschaftlichen Wandel herbei, der sie überhaupt erst zum Teil der öffentlichen Sphäre und des politischen Systems werden ließ. Heute haben Träger des Protests oftmals – so jedenfalls bei Pegida oder Stuttgart 21 – ihren Platz in der Mitte der Gesellschaft, fühlen sich aber von den Repräsentantinnen und Repräsentanten des Systems nicht mehr ausreichend vertreten. Sie suchen nicht den Zugang zum politischen System oder ihren Platz in der Gesellschaft, sie haben Angst davor, ihn zu verlieren. Folgerichtig geht es in diesen Bewegungen um die Verhinderung von Wandel – um ein »Dagegen!«

Es ist nicht verwerflich, gegen etwas zu sein; und doch ist fraglich, wie bzw. ob sich unsere Gesellschaften unter dem Eindruck dieser Proteste verändern werden. Auch wenn die neuen sozialen Bewegungen der 1970er und 1980er Jahre ihren Beginn nicht selten in einem »Dagegen!« hatten, wurden sie auf Dauer getragen von ihren Vorstellungen gesellschaftlicher Alternativen oder gar Utopien – ihre Ideen lösten gesellschaftliche Lernprozesse und so gesellschaftlichen Wandel aus. (Dass beispielsweise Umweltschutz heute als gesamtgesellschaftliche Aufgabe mehrheitlich akzeptiert ist und nicht nur die Grünen, sondern alle Parteien den Schutz der Umwelt zu einem unverzichtbaren Bestandteil ihrer Programme gemacht haben, kann als Folge der Umweltbewegung gesehen werden.)

Auf Dauer reicht es also nicht, »Wutbürger« (Dirk Kurbjuweit) zu bleiben – man muss vom Wutbürger wieder zum/zur Bürger/in (im Sinne von Citoyen/ne) werden und sich *für* das Gemeinwesen einsetzen. Welche Auswirkungen das für Bildung im Allgemeinen, Bildungsprozesse und persönliche Bildung im Besonderen haben kann, zeigt das vorliegende Heft.

Ich wünsche Ihnen eine anregende Lektüre!

# demokratie

GEGEN MENSCHENFEINDLICHKEIT

 **WOCHEN  
SCHAU  
VERLAG**



**NEU  
Jetzt gratis  
testen**

*Die neue Zeitschrift für alle, die sich gegen Menschenfeindlichkeit  
und für Demokratie stark machen.*

Mehr zum Konzept erfahren und Gratis-Probeheft anfordern

[www.demokratie-gegen-menschenfeindlichkeit.de](http://www.demokratie-gegen-menschenfeindlichkeit.de)

## MAGAZIN

Szene	6
Service	15
DIE	18

**Zum Themenschwerpunkt****»Bewegtes Lernen. Erwachsenenbildung und Soziale Bewegungen«:**

Für die Erwachsenenbildung sind soziale Bewegungen in mehrfacher Hinsicht interessant: Zum einen sind sie Lernorte, in denen teilnehmende Individuen nicht nur thematisch lernen, sondern sich auch Kompetenzen aneignen, die weit über die thematischen Inhalte hinausgehen. Zum anderen tragen sie zum Lernen der Gesellschaft bei und können neues, alternatives Wissen generieren.

Das Heft nimmt die verschiedenen Zusammenhänge von Bildung und sozialen Bewegungen in den Blick.

## FORUM

**Willkommenskultur in Harmonie höherer Ordnung**

Friedemann Schulz von Thun über Wutbürger und das Innere Team der Gesellschaft

**Kulturelle Bildung virtuell**

Beispiele aus der VHS-Praxis  
Marie Batzel / Inga Specht

3 VORSÄTZE

## THEMA

20	Stichwort » <b>Bewegtes Lernen</b> « Jana Trumann
22	<b>Zivilgesellschaftliche Handlungsräume als Lernorte der Demokratie</b> Im Gespräch mit Ansgar Klein über Bewegungen, Engagement und Demokratie
27	<b>Bildungserfahrungen im Leben, Lernen, Kämpfen</b> Dimensionen von Bildung im Kontext von »erster« und »zweiter« Frauenbewegung in Deutschland Susanne Maurer
32	<b>Das Potenzial der <i>popular education</i></b> Soziales Handeln der Erwachsenenbildung am Beispiel der Pro-Flüchtlingsbewegung Rick Flowers
36	<b>Soziale Bewegungen, Bildungsaufstieg und Bildungsreform</b> Fünf Verbindungen von Bildung und Bewegung Ingrid Miethe
39	<b>»Bildung« und »rechts«</b> Rechte Bewegungen und ihre Bildungsbemühungen Werner J. Patzelt
42	Praxisumschau

43

46

49 SUMMARIES

50 NACHWÖRTER



Der Kommunikationsforscher Friedemann Schulz von Thun sprach mit der DIE Zeitschrift über die politischen Dimensionen seiner Kommunikationskonzepte. Das Interview lesen Sie ab S. 43.



Wo fangen Protest und Bewegung an? Bei Demonstrationen und Aufmärschen – oder schon in Literatur und Lyrik? Denkanstöße in Wort und Bild in den »Blickpunkten«.

## Migration und Erwachsenenbildung

**DIE Forum Weiterbildung am 5. und 6. Dezember 2016 in Bonn**

Anfang Dezember 2016 veranstaltete das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) in Bonn das 19. *DIE Forum Weiterbildung* mit dem Themenschwerpunkt »Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft«. Die Tagung griff damit ein brandaktuelles Thema auf, denn die Frage des Umgangs mit Geflüchteten und die Frage ihrer gesellschaftlichen Integration wird eine der großen gesellschaftlichen Herausforderungen der nächsten Jahre, wenn nicht Jahrzehnte bleiben. Auch und gerade für die Erwachsenen- und Weiterbildung ist das Thema nicht nur wegen eines stark erhöhten Bedarfs an Sprach- und Integrationskursen für Geflüchtete relevant, auch Fragen nach Grundbildung, der Validierung von Kompetenzen und der – ganz allgemeinen, aber gewichtigen – Frage zur Bedeutung von Bildung für Integrationsprozesse gewinnen an Aufmerksamkeit. Entsprechend stellte Prof. Josef Schrader, Wissenschaftlicher Direktor des DIE, in seiner Eröffnungsrede die Frage, wie den Herausforderungen, die durch Zuwanderung entstehen, *lernend* begegnet werden könne. Das Forum näherte sich dem großen Thema des »lernenden Umgangs« in zwei Keynote-Reden und fünf Arbeitsgruppen aus unterschiedlichen Perspektiven – mit einem Blick auf die interkulturelle Öffnung von Weiterbildungseinrichtungen, auf Spracherwerb und Sprachförderung bei Erwachsenen, auf Kompetenzanerkennung und Arbeitsmarktintegration, auf Wertekonflikte und auf Antworten zur Fremdenfeindlichkeit.

Dabei zeigte sich schon in der Keynote von Prof. Friedrich Heckmann, Wissenschaftlicher Leiter des europäischen forums für migrationsstudien (efms), wie wichtig und strittig dabei die Diskussion von verwendeten Begriffen ist. Als er die Bildung von »ethnischen Kolonien« innerhalb der Gesellschaft ansprach – die er nicht negativ bewertete, sondern als »Brücke zur Gesellschaft« bezeichnete – entspannte sich

eine Diskussion, ob die Verwendung eines solch historisch beladenen und negativ konnotierten Begriffes wie »Kolonie« zielführend sei. Auch Prof. Halit Öztürk, Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, kam in der zweiten Keynote-Rede nicht um die Diskussion von Begrifflichkeiten umhin. Allein unterschiedliche Verständnisse des »Migrationshintergrunds« brächten unterschiedliche Ergebnisse bei der Berechnung von Teilnahmequoten hervor; überdies dürfe bei der Fokussierung auf das statistische Merkmal des Migrationshintergrunds nicht außer Acht gelassen werden, dass diese Gruppe – wie auch immer genau definiert – ebenso viele darüber hinausgehende Diversitätsmerkmale aufweise wie andere Gruppen bzw. die autochthone Bevölkerung.

Wie also – um einen weiteren viel-diskutierten Begriff anzuführen – mit der »Zielgruppe« der Migrantinnen und Migranten umgehen? Wie kann man sie mit Angeboten erreichen? Kann man angesichts der angesprochenen Diversität überhaupt von einer Zielgruppe sprechen? Oder ist dies nicht unsachgemäß homogenisierend und ausgrenzend zugleich? Diese Fragen wurden

auch in den Foren – zum Teil sehr praxisnah – immer wieder aufgegriffen. Die Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Praxis präsentierten neue wissenschaftliche Erkenntnisse und stellten *best-practise*-Beispiele vor, die von den großen Entwicklungen zeugten, die Forschung und Praxis in dieser Hinsicht gemacht haben. Prof. Schrader bescheinigte in seinem Resümee der Praxis dann auch enormes Engagement und ein hohes Maß an Kreativität im Umgang mit den Herausforderungen der Migrationsgesellschaft.

Gleichzeitig aber wurde in der Abschlussdiskussion deutlich, dass es keine Patentlösungen gibt. Am Ende blieb eine Frage stehen, die die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Forums schon zu Beginn beschäftigte: »Wie kann es uns gelingen, die Zielgruppe zu erreichen?« – und dies bei allen Schwierigkeiten, zu definieren, was und wer denn die Zielgruppe überhaupt ist. So lässt sich – neben vielen anderen spannenden Eindrücken – nach Abschluss des Forums festhalten: Das Suchen nach Lösungen für die Herausforderungen der Einwanderungsgesellschaft ist ein Prozess, der eine stetige Auseinandersetzung mit Konzepten, Lösungsvorschlägen, aber auch Begriffen fordert. In diesem Prozess war das DIE Forum eine wichtige Etappe.

DIE/JR



## Digitale Medien zur gesellschaftlichen Integration

### Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung 2016

Seit 1997 vergibt das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) im Zweijahresrhythmus den »Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung«.

Prämiert wurde das Projekt »DaFür – Deutsch als Fremdsprache für Integrationen«. »DaFür« unterstützt die sprachliche Integration von Geflüchteten mit

kostenlosen Lernmodulen über ein nutzerfreundliches eLearning-Portal und leicht zugänglichen Apps, um Zugewanderten grundlegende Kenntnisse der deutschen Sprache zur Bewältigung

den. Durch den konkreten Arbeitsbezug der Übungen und die Möglichkeit, Lernort und Übungszeitraum selbst zu bestimmen, wurde ein innovatives und praxisnahes Angebot geschaffen. Der dritte Preisträger, die Plattform »integration.oncampus.de« und der damit verbundene offene Online-Kurs »#DEU4ARAB«, unterstützt die Bildungsbedürfnisse Geflüchteter. Die Angebote sind online zugänglich und fördern berufliche Integration. Der schnelle, flexible und einfache Zugang zum deutschen Hochschulsystem wird unterstützt, indem Kurse verschiedener Fachdisziplinen sowie Angebote zum Erwerb der deutschen Sprache und ein Deutsch-Aussprachetraining für arabische Deutschlerinnen und -lerner angeboten werden.

DIE/NK



Die Preisträger des Preises für Innovation in der Erwachsenenbildung 2016

Ausgezeichnet werden innovative, impulsgebende und praxiserprobte Projekte. Der Innovationspreis 2016 – mit dem Thema »Digitale Medien zur gesellschaftlichen Integration« – fokussierte auf Bildungsangebote zur Stärkung der gesellschaftlichen Teilhabe, beispielsweise adressiert an Geflüchtete. Verliehen wurde der Preis am 5. Dezember 2016. Die sieben Jurymitglieder, renommierte Vertreterinnen und Vertreter verschiedener themenbezogener Wissenschaften, zeichneten aus vielen spannenden Einsendungen drei gleichrangige Preisträger aus.

von Alltagssituationen zu vermitteln. Es wurde bisher für die drei Sprachen Arabisch, Kurdisch und Farsi entwickelt. Das Projekt »eVideo – Gastgewerbe« wurde für den berufsbezogenen Brückenschlag ausgezeichnet. Zielgruppe sind Menschen mit Lese-, Schreib- und Rechenschwierigkeiten, die im Gastgewerbe arbeiten, sowie Anwärter, Auszubildende und Zuwanderer, die sich für eine Zukunft im Gastgewerbe interessieren. Mit Hilfe von »eVideo – Gastgewerbe« sollen anhand von realitätsnahen Lernvideos Defizite in den Grundkompetenzen überwunden wer-

INNOVATIONS  
PREIS FÜR INNOVATION IN  
DER ERWACHSENENBILDUNG PREIS '16

Weitere Informationen zu den Projekten und deren Initiatoren:

 [www.dafur.saarland](http://www.dafur.saarland)

 [www.lernen-mit-evideo.de](http://www.lernen-mit-evideo.de)

 <https://integration.oncampus.de>

## »Let Europe Know about Adult Education«

### Webinare für erwachsenenpädagogische Fachjournalisten

Das Erasmus+-geförderte EU-Projekt »Let Europe Know about Adult Education« (LEK) (Projektlaufzeit: 01.10.2015–30.09.2018) entwickelt Lernmaterialien, unter anderem auch Webinare, die sich direkt an Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner richten, um deren Kompetenzen zu stärken. Projektverantwortlich ist die Katholische Erwachsenenbildung Deutschland e.V. Die zunächst intern evaluierten und erprobten Projekt-Materialien werden anschließend an Multiplikatoren weiter-

gegeben. Das Projekt LEK ist aus dem Netzwerk »European InfoNet Adult Education« hervorgegangen, welches unter anderem journalistisch aufbereitete Nachrichten zur Erwachsenenbildung verbreitete. Eingebunden werden die Projektergebnisse im Magazin »European Lifelong Learning Magazine ELM«. Das erste aus dem LEK-Projekt entstandene Webinar vom 10.11.2016 für erwachsenenpädagogische Fachjournalisten widmete sich dem Thema »The Power of communication: why adult

education need to communicate more and better«. Die Aufzeichnung kann auf Youtube über das Nordic Network for Adult Learning (NVL) ([www.youtube.com/user/NordVux](http://www.youtube.com/user/NordVux)) abgerufen werden.

DIE/NK

Weitere Informationen zum Projekt LEK:

 [www.infonet-ae.eu/let-europe-know](http://www.infonet-ae.eu/let-europe-know)

 [www.keb-deutschland.de](http://www.keb-deutschland.de)

 [www.elmmagazine.eu](http://www.elmmagazine.eu)

## Einfach machen?

### Erfahrungsbericht aus der inklusiven Erwachsenenbildung

»Einfach machen« war das Motto, unter das die Bundesregierung im Jahr 2011 ihren »Nationalen Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention« stellte. Doch wie gestaltet sich diese Umsetzung im Erwachsenenbildungsalltag? Am Beispiel eines mit meiner Kollegin Frau B. gemeinsam durchgeführten Seminars zum Thema »Therapeutische Hilfsmittelversorgung bei Infantiler Cerebralparese« möchte ich – Bereichsleiterin für elementarpädagogische Fort- und Weiterbildung an einer Erwachsenenbildungseinrichtung – einige Facetten des »Einfach machen« theoretisch reflektieren.

Das »soziale Modell« von Behinderung gilt als Fundament der Disability Studies und eignete sich in einem ersten Schritt als theoretischer Bezugspunkt für unser Seminar: »In den Disability Studies wird man auf eine fortwährende Auseinandersetzung darüber treffen, was denn nun unter ›Behinderung‹ zu verstehen ist« (Waldschmidt, 2007, S. 57). Ausgehend von einer objektiv feststellbaren Schädigung folgt im sozialen Behinderungsmodell nicht automatisch eine Behinderung. Diese entsteht erst durch institutionalisierte soziale Benachteiligung körperlicher Differenz. Behinderungen entstehen im sozialen Kontext. Frau B. ist staatlich anerkannte Erzieherin und Heilpädagogin und verfügt über langjährige Praxiserfahrungen in der Elementarpädagogik und Frühförderung. Als Frau mit Cerebralparese (CP) und einer Halbseitenlähmung besitzt sie überdies Erfahrungswissen, das ihre professionellen Qualifikationen bereichert. Mit den gemeinsamen Seminareinheiten lag uns unter anderem eine Sensibilisierung für das »soziale Modell« von Behinderung am Herzen. Die Teilnehmenden sollten sich die Zusammenarbeit mit Frau B. in der Kita vergegenwärtigen. Sie reflektierten über Chancen, Unsicherheiten oder Barrieren, die sie vermuteten. Schnell waren die Kernthemen »persönliche Haltung« und »Beziehungsgestaltung mit einer Kollegin mit Beein-

trächtigung« Gegenstand des intensiven Austauschs – und die soziale Dimension von »Behinderung« erschlossen. Doch werden mit dem sozialen Modell von Behinderung dahinter liegende Probleme verdeckt, die für eine inklusive Erwachsenenbildung bedeutsam sind? In Anlehnung an Foucault kann in einem zweiten Schritt die Ausgangsbasis des Modells, die »Schädigung« als »natürliche Ebene« des sozialen Behinderungsprozesses, in Frage gestellt und ebenfalls als Ergebnis eines gesellschaftlichen Diskurses gesehen werden. Und noch weitergehend sollten in einem dritten Schritt auch die subjektiven Leiberfahrungen in den Blick genommen werden. »Mit Leibsein meint Plessner das subjektive Erleben des biologisch gegebenen Körpers« (Gugutzer & Schneider, 2007, S. 33) – also ein Blick über die klinisch-therapeutische Ebene hinaus. Denn dieses subjektive Erleben verändert sich mit der jeweiligen Situation: So berichtete Frau B., dass fortdauernder Stress und soziale Disharmonie zur Verschlechterung des eigenen körperlichen Zustands führten, während der eigene Körper bei sozialer Wertschätzung als beweglich wahrgenommen wird.

Was bedeutet dies für unsere Praxis? Im Seminar war die klinisch-therapeutische Perspektive sehr präsent. In der Einheit »Hilfsmittelversorgung bei CP« beispielsweise demonstrierte Frau B. ihre mitgebrachten, persönlichen Hilfsmittel und unterhielt sich mit den Teilnehmenden angeregt über die therapeutische Funktion von orthopädischen Schuhen bei einem Spitzfuß. Sie veranschaulichte ihre Aussagen, indem sie spontan Schuh und Socken auszog und innerhalb des Stuhlkreises herumlief. Die Teilnehmenden betrachteten ihren Fuß und folgten ihren überwiegend medizinischen Demonstrationen und Erläuterungen. Das neue Thema war eine »Darbietung« des Fußes, der in seiner Dysfunktionalität vor Zuschauern ohne Beeinträchtigungen demonstriert wurde. Zugleich war dieser Fuß persönlich. Er

war entblößt und wurde in einem zwar geschützten, aber nicht privaten oder gar intimen Raum gezeigt.

Die Einheit wurde von den Teilnehmenden wegen ihrer Praxisnähe und Anschaulichkeit sehr positiv bewertet. Am folgenden Tag äußerte Frau B. jedoch, dass sie ihr Handeln als zu privat und zu offen empfand. Sie ist Fachfrau in der Anwendung des klinisch-therapeutischen Blicks auf ihren Körper, doch in der Unterrichtseinheit wurde dieser Blick gleichsam am »lebenden Objekt« veranschaulicht, ohne seine Dominanz ausreichend zu hinterfragen. Ein stärker leiborientierter Blick hätte die Situation verändern können – doch Leiberfahrungen wurden in dieser Sitzung vollständig ausgeblendet. Leiberfahrungen als subjektives Erleben haben es im Kontext von Fachdisziplinen und als Teil des gesellschaftlichen Diskurses schwer. Doch gerade weil wir alle körperlich sind und uns verändern, ist die Frage nach dem subjektiven Erleben des eigenen Körpers wichtig. So vielfältig Menschen sind, so mannigfaltig ist das Erleben und der individuelle Umgang der Menschen mit gesellschaftlichen Ansichten, fachspezifischen Bewertungen und Forderungen zu ihrem Körper. Diese Erfahrungsschätze in der inklusiven Erwachsenenbildung miteinander in den Austausch zu bringen und sich so in den gesellschaftlichen Inklusionsdiskurs einzubringen, ist ein wichtiger Auftrag der Erwachsenenbildung.

Eva Berns

(Ev. Bildungszentrum Bad Bederkesa)

### Literatur

Gugutzer, R. & Schneider, W. (2007). Der ›behinderte‹ Körper in den Disability Studies. Eine körpersoziologische Grundlegung. In A. Waldschmidt & W. Schneider (Hrsg.). *Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung* (S. 31–54). Bielefeld: Transcript.

Waldschmidt, A. (2007). Macht – Wissen – Körper. Anschlüsse an Michel Foucault in den Disability Studies. In A. Waldschmidt & W. Schneider (Hrsg.). *Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung* (S. 55–78). Bielefeld: Transcript.

## Die »Museumstasche«

### Museumspädagogische Entdeckungsreise für alle Zielgruppen

Die »Museumstasche« ist ein zielgruppenorientiertes Hilfsmittel für Museumsbesucher, welches den Einstieg in die Museumswelt auf besondere Weise eröffnet und motiviert, selbst inhaltlich aktiv zu werden. Angeboten wird die Tasche vom Museumsdienst Köln und ist für alle Museen in Deutschland erhältlich. Die in der Tasche enthaltenen Materialien sind ohne jede Museumserfahrung und auch mit geringen Deutschkenntnissen von unterschiedlichen Zielgruppen – vom Kind bis zur Seniorengruppe – nutzbar und finden in vielen Programmbereichen in den Kunstmuseen Verwendung, z. B. in den Schulprogrammen und in der Projektarbeit, wenn Schülerinnen und Schüler selbst museumspädagogisch agieren. Auch in der Erwachsenenbildung wird die Museumstasche eingesetzt, vor allem in der Multiplikatorenfortbildung für die Schule oder für freiwillige Helferinnen und Helfer in der Betreuung von Geflüchteten. Die Museumstasche soll die Neugier wecken und dazu einladen, den Museums- und Erlebnisraum zu erforschen, zu diskutieren und miteinander Gedanken zu teilen. In der Museumstasche sind Materialien enthalten, die die Kreativität von Museumsbesuchern fördern, wie z. B. das Museumsgraffito, das mit einer Aufgabenstellung verbunden ist: »Bitte arbeiten Sie in Gruppen mit 3–5 Personen. In der ersten Aufgabe suchen Sie bitte ein Wort für den Ort oder ein Wort für ein Kunstwerk. (...) gestalten Sie als zweite Aufgabe dieses Wort mit den angebotenen Textilschnüren als ein Graffito auf dem Museumsboden«. Nach solchen Arbeitsaufforderungen kann man ein Anschwellen der Geräuschkulisse beobachten, ausgelöst durch angeregte Diskussionen der Nutzer. Noch entscheidender ist: Die Leute haben Spaß und verlieren jede Art von Schwellenangst. Interessant sind die Graffiti in ihrer typografischen Gestaltung. Auch diese fließen in die Interpretation mit ein. In der Auswertung im

Plenum ist es aufschlussreich zu sehen, dass eine symmetrische Kommunikation entsteht, in der sich alle mit ihren Beobachtungen und Interpretationen einbringen können. In der Museumspädagogik entstehen in der »herkömmlichen« Vermittlungsarbeit oft hierarchische Interaktionen, wenn die Vermittler über Inhalte und Zusammenhänge referieren. Die museumspädagogische Begleitung in offenen Lernsituationen moderiert und kommentiert, jedoch nur, wenn dies gewünscht wird. Entschei-



Foto: Karin Rottmann

dend ist, dass die Gruppe die Inhalte bestimmt und interpretiert und die Moderation oder Kommentierungen auf Augenhöhe mit dem Publikum bleiben. Die Arbeitsatmosphäre ist offen, jeder kann seine Ideen und Kenntnisse einbringen und den Weg durch die Ausstellung selbstbestimmt gestalten. Diese Öffnung des Museums ist ein wichtiges Ziel in der Vermittlungsarbeit und ermöglicht die Partizipation des Publikums. Für die Konzeption der Museumstasche wurden Materialien über Jahre erprobt, überarbeitet, standardisiert und gesammelt, um für die museumspädagogische Begleitung der Zielgruppe entsprechend Arbeitsaufträge anzubieten und sehr flexibel auf Bedürfnisse zu reagieren. Viele Zielgruppen sind über diese Art von

Angebot erreichbar. Museumsgraffiti können von verschiedensten Gruppen unabhängig von Herkunft oder Status gestaltet werden. Die Arbeitsphasen sind bei den unterschiedlichen Gruppen vergleichbar, die Diskussionen verlaufen natürlich je nach dem Bildungshintergrund der Teilnehmenden unterschiedlich. Mit eloquentem Publikum entstehen wunderbare philosophische Diskurse über Kunst und Kultur, mit Sprachlernenden Stoffsammlungen von Beobachtungen und Ideen, die aber ebenso das Potenzial in sich tragen, über die Konnotation der Wörter zu Interpretationen zu gelangen. In einem anregenden Gespräch im Museum Ludwig mit Sprachlernerinnen des Muslimischen Bildungswerks über die expressionistische Holzskulptur »Liebespaar« von Hermann Scherer (1924) gab es folgende Situation: Die Frauen sollten im Rahmen des angebotenen Materials der Tasche »Adjektive« zum Gesichtsausdruck der dargestellten künstlerischen Figurengruppe finden und bezeichnen sowohl Mann als auch Frau als »traurig« – eine Bezeichnung, die aber, obwohl einstimmig so beurteilt, nicht zum Kunstwerk passte. Ich bat die Teilnehmerinnen, das Wort »ernst« in ihre Sprachen zu übersetzen, und wir alle kamen zu dem Schluss, dass dieses Adjektiv das richtige Wort für die Beschreibung des Paares sei. Schließlich gelangten die Teilnehmerinnen zu der Interpretation, dass Hermann Scherer die Ernsthaftigkeit der Liebe zwischen Mann und Frau mit seiner Arbeit zum Ausdruck gebracht habe – eine Auffassung, die sowohl in der muslimischen als auch in der christlichen Kultur gleichbedeutend sei. Das Beispiel zeigt, dass diese Art der persönlichen Betrachtung mit Hilfe der Museumstasche einen interkulturellen Dialog ermöglichen kann und die Teilnehmenden nachhaltig berührt.

Karin Rottmann  
(Stellv. Direktorin Museumsdienst Köln)

## wb-web im Aufwind

### Informations- und Vernetzungsportal unterstützt erfolgreiche Weiterbildung

Mehr Inhalt, mehr Nutzung, mehr Unterstützer – das ist die aktuelle Bilanz des DIE-Portals wb-web nach einem guten Jahr im Netz. Mit seinen inzwischen über 600 Inhaltselementen und einem aktuellen Angebot zum Sprachenlernen Geflüchteter erreicht wb-web immer mehr User. Die Zahl der eindeutigen Besucher lag im Januar 2017 erstmals über 20.000. Auch der Unterstützerkreis von namhaften Organisationen aus dem Bildungsbereich wächst, der die Redaktion von wb-web berät, eigene Inhalte zuliefert und das Angebot in das jeweilige Feld kommuniziert. Zuletzt konnte der Verein GABAL e.V. für den Kreis gewonnen werden. wb-web bietet den Nutzerinnen und Nutzern theoretisch fundierte Wissensbausteine, ergänzt um Materialien, die die pädagogische Praxis im Medienmix erläutern: Abrufbar sind Handlungsanleitungen zur Beschreibung von pädagogischen Konzepten, Methoden oder Medieneinsätzen, (videobasierte) Fallbeispiele mit Lösungsvorschlägen, Erfahrungsberichte aus der konkreten Praxis sowie Buchvorstellungen, Link-

listen oder auch Webinare zu speziellen Themen. Unter der Rubrik »Dossier« finden sich umfassend ausgearbeitete Themendossiers, beispielsweise »Digitalisierung in der Erwachsenenbildung«, »Bildungsarbeit mit Flüchtlingen«, »Recht in der Weiterbildung« oder »Sprachbegleitung einfach machen!«, die die Materialien für die User kompakt bereithalten. Aktuelle News aus der Bildungsbranche, Fortbildungs- und Veranstaltungstermine sowie eine Community zum Austausch mit anderen Lehrenden sind feste Bestandteile des Portals. Die verwendete Lizenz (CC BY-SA 3.0) ermöglichte eine unkomplizierte Nachnutzung der Inhalte als Open Educational Resources (OER). Der Erfolg und die Qualität von Weiterbildung hängen maßgeblich von den Kompetenzen der Lehrenden ab. Geschaffen wurde das Portal wb-web 2014 vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung e. V. (DIE) in Zusammenarbeit mit der Bertelsmann Stiftung als kostenfreies Angebot, um Lehrende in der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung durch Information und

Vernetzung bei der Gestaltung und Verbesserung ihrer Lernangebote zu unterstützen. Offen lizenzierte, qualitätsgeprüfte und jederzeit verfügbare Inhalte vermitteln pädagogisch fundiertes didaktisch-methodisches Wissen, das an den alltäglichen Herausforderungen der Zielgruppe ansetzt. wb-web gehört seit März 2016 zum Regelbetrieb des DIE und untersteht seitdem dessen alleiniger Verantwortung. Regelmäßige Umfragen in der Zielgruppe tragen dazu bei, das Portal fortlaufend auf die Bedarfe und die Zufriedenheit der Lehrenden abzustimmen. Bis zum Jahr 2020 ist der Betrieb des Informations- und Vernetzungsportals durch das DIE zugesichert, der mit dem Ausbau zu einem Lernportal einhergeht.

Regina Kahle (DIE)



<https://wb-web.de>

## Neue Chancen für die Weiterbildung?

### Land Berlin auf dem Weg zu einem Weiterbildungsgesetz

Die neue Berliner Landesregierung veröffentlichte in 2016 für die Legislaturperiode 2016–2021 in ihrer Koalitionsvereinbarung Überlegungen für ein Berliner Weiterbildungsgesetz. So ist die Förderung von staatlichen Einrichtungen der außerschulischen Bildungsarbeit (z. B. Musikschulen), der allgemeinen Weiterbildung/Erwachsenenbildung (z. B. Volkshochschulen) und zudem die Sicherung von innovativen Projekten und Programmen der freien und staatlichen Träger geplant. Volkshochschulen sollen durch den Aufbau eines gemeinsamen Servicezentrums organisatorisch gestärkt werden. Reicht sich Berlin nun in die Liste der Bundesländer mit Erwachsenen- und Weiterbildungsgesetz ein?

Die zwölf Berliner Volkshochschulen, bislang nicht wie in anderen Bundesländern in einem Landesverband organisiert, arbeiten z. B. hinsichtlich von Zertifizierungsfragen übergreifend und stimmen sich ab. Eine Aufwertung und die partielle Reorganisation der Volkshochschulen durch das geplante zentrale Servicezentrum werden von den betroffenen Volkshochschulen als landespolitische Anerkennung für die schnelle, flexible und kompetente Arbeit bei der Flüchtlings-Integration gewertet. Diese Einschätzung wird dadurch gestützt, dass das Servicezentrum mit zusätzlichem Personal besetzt werden soll.

Die Senatsverwaltung Kultur unter Klaus Lederer plant des Weiteren, die Arbeitssituation von Beschäftigten in den Branchen Kultur und Bildung zu verbessern. Könnte das eine Chance sein, die Honorare vieler Lehrender an Volks- und Musikschulen, wie im Koalitionsvertrag beschlossen, zu erhöhen und die soziale Absicherung durch entsprechende Arbeitsverträge zu gewährleisten?

Bernd Käpplinger  
(Justus-Liebig-Universität Gießen)

[www.berlin.de/rbmskzl/regierender-buergermeister/senat/koalitionsvereinbarung-2016-bis-2021](http://www.berlin.de/rbmskzl/regierender-buergermeister/senat/koalitionsvereinbarung-2016-bis-2021)

## Transfer- und Informationsstelle Open Educational Resources

### Lehrende aus der Erwachsenenbildung sind zur Mitgestaltung eingeladen

Open Educational Resources (OER) sind Lehr- und Lernmaterialien, die unter einer alternativen Urheberrechtslizenz kostenlos zur Verfügung gestellt werden; sie dürfen durch Nutzer verändert und weiterverbreitet werden. Lehrende in der Erwachsenenbildung können OER als rechtssichere Ressource nutzen, um Seminar- und Kursunterlagen nicht immer komplett neu erfinden zu müssen. OER können durch ihren kostenlosen Charakter dazu beitragen, Bildungsgerechtigkeit zu steigern. Durch die freie Lizenz wird die Personalisierung und Kontextualisierung der Materialien möglich, ohne mit dem Urheberrecht in Konflikt zu kommen. Es gibt allerdings auch Grenzen für die Erstellung und Verbreitung von offenen Materialien, beispielsweise in vertraulichen Lehr-/Lernkontexten wie der betrieblichen Weiterbildung. Trotzdem besitzen OER in der Erwachsenenbildung, einem traditionell sehr heterogenen Feld in Hinblick auf Anbieter und Adressaten der Bildungsarbeit, großes Potenzial – wenn die Bedingun-

gen stimmen: So müssen Lehrende die Chancen, aber auch in die Grenzen von OER kennen. Für die Erstellung und den Einsatz von OER braucht es entsprechendes Wissen und Kompetenzen. Aus diesem Grund hat das Deutsche Institut für Pädagogische Forschung (DIPF) eine Transfer- und Informationsstelle zum Thema OER eingerichtet, der das DIE als Partner für die Erwachsenenbildung zuarbeitet. Ziel ist es, Informationen, Materialien, Best Practices und praktische Hilfestellungen zu verknüpfen und zur Verfügung zu stellen sowie Aktive im Bereich OER in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu vernetzen und Interessierten den Start mit OER zu erleichtern. Zudem werden im Rahmen der BMBF-Richtlinie zur Förderung von Offenen Bildungsmaterialien bundesweit Qualifizierungsprojekte zum Thema OER durch das Ministerium gefördert.

Die Informationsangebote an die Erwachsenenbildung werden über die Informationsstelle sowie die Plattform

wb-web bereitgestellt und sind selbstverständlich bedarfsorientiert und praxisgerecht ausgestaltet. Deshalb werden sie unter Mitwirkung von Lehrenden aus der Erwachsenenbildung mit Hilfe von Fokusgruppen entwickelt – moderierte Diskussionen, in denen sich die Teilnehmenden anhand von Leitfragen zu einem Thema austauschen. Gesucht werden dazu Lehrende aus der Erwachsenenbildung und Weiterbildung, die schon erste Erfahrungen mit dem Einsatz und/oder der Erstellung von OER gemacht haben. Auf Basis eines Meinungs- und Erfahrungsaustauschs zum Einsatz von OER sollen Fragen zur Konzeption und zur inhaltlichen Gestaltung von Informations- und Qualifizierungsangeboten zum Thema erörtert werden. Ziel ist es, die Angebote mit Hilfe der Ergebnisse der Fokusgruppen passgenau zu entwickeln, um den größtmöglichen Nutzen für die Lehrenden im Bereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu erreichen. Wenn Sie Fragen zum Thema OER oder Interesse an einer Mitarbeit in den Fokusgruppen haben, kontaktieren Sie mich – wir danken schon jetzt für Ihre Unterstützung!

Kontakt: koschorreck@die-bonn.de

*Jan Koschorreck (DIE)*

## Die Prekarität der DaF-/DaZ-Lehrkräfte

### Stellungnahme der BAW zur Finanzierung der Integrationskurse

Die Deutsche Rentenversicherung und das Goethe-Institut streiten derzeit über die rechtliche Stellung vieler freiberuflicher Lehrkräfte im DaF-/DaZ-Bereich. Die Rentenversicherung argumentiert, viele der Lehrkräfte seien scheinselfständig, worauf das Goethe-Institut mit einer Aussetzung von Vertragsabschlüssen für Honorarlehrkräfte reagierte – Verträge, mit denen viele Dozentinnen und Dozenten fest gerechnet hatten. Die ohnehin prekäre (finanzielle) Situation freiberuflicher Lehrkräfte wird schon länger diskutiert. Zwar gab es im Sommer letzten Jahres eine Erhöhung

des Erstattungssatzes für Teilnehmende an Integrationskursen, verbunden mit der Aufforderung, das Honorar der Lehrkräfte in diesem Bereich auf 35 Euro pro Unterrichtsstunde aufzustocken. Für die Lehrkräfte in freien Sprachkursen wird diese Erhöhung aber nicht automatisch übernommen.

Überdies, so die Bundesarbeitsgemeinschaft Andere Weiterbildung (BAW) in einem Brief an den Bundesinnenminister Thomas de Maizière, reiche die Erhöhung des Erstattungssatzes nicht aus, um laufende Kosten z. B. für das Personal im Bereich Organisation aus-

reichend mitzufinanzieren. Die fehlende soziale Absicherung von selbständigen Lehrkräften und die gestiegene Selbstbeteiligung für Kursteilnehmende erschwerten die Lage. Daher fordert die BAW in ihrem Brief für eine erfolgreiche Integration u. a. die ausreichende finanzielle Ausstattung von Trägern zur Finanzierung der anfallenden Kosten, die angemessene Vergütung der Kursgebenden, die Herabsetzung der maximalen Teilnehmerzahl und die Absenkung des Eigenanteils für Teilnehmende.

*DIE/NK, DIE/JR*

## »Wir müssen auch über uns reden!«

### Migration und Rechtspopulismus als Herausforderungen der Erwachsenenbildung

Im Rahmen einer Veranstaltung der Fachgruppe Politische Bildung/Globales Lernen der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) am 22.11.2016 in Gotha fand eine Theorie-Praxis-Reflexion mit Referent/inn/en statt, die in verschiedenen Bundesländern tätig sind. Dabei folgte auf einen theoretischen Input eine Gruppendiskussion zu den Herausforderungen der Erwachsenenbildung in der Praxis unter besonderer Berücksichtigung des Rechtspopulismus.

Im ersten Teil der Veranstaltung wurden sozialwissenschaftliche Zeitdiagnosen vorgestellt, um eine theoretische Grundlage für die anschließende Reflexion der Praxis zu schaffen. Die folgenden Zeitdiagnosen sind selbst Gegenstand des Fachdiskurses und nicht unumstritten, können aber dabei helfen, aktuelle Entwicklungen für eine Gruppendiskussion zugänglich zu machen. Im Zentrum des Diskurses um die »Beschleunigungsgesellschaft« (Rosa, 2013) steht die Annahme, dass sich Gesellschaft, Demokratie und Ökonomie – aber auch die darin lebenden Individuen – zunehmend beschleunigen (müssen). Nicht nur Werte und Normen, sondern auch Biografien werden infolge des enormen gesellschaftlichen, ökonomischen und technologischen Wandels immer flüchtiger. Colin Crouch (2008) macht darauf aufmerksam, dass in der »Postdemokratie« demokratische Mechanismen angesichts solcher Phänomene wie Politikferne der Adressaten oder seitens der Entscheidungsträger propagierter Alternativlosigkeit ausgehöhlt werden; Grundpfeiler der Demokratie wie die Partizipation und Repräsentation der Bürgerinnen und Bürger, aber auch das Wechselspiel von Regierung und Opposition geraten in eine Schiefelage, weil mächtige Lobbyisten, die im Hintergrund die Fäden ziehen, mehr Einfluss auf die Politik nehmen. In der »Abstiegsgesellschaft« betont Oliver Nachtwey (2015) schließlich die (insbesondere gesellschaftlichen und wirtschaftlichen) Folgen der Postmoderne,

die mit dem Abbau des Sozialstaats Hand in Hand gehen. Nachtwey zeigt auf, dass die Aussicht auf sozialen Aufstieg zunehmend der Angst vor dem Verlust der sozialen Stellung gewichen ist. Im zweiten Teil wurde der theoretische Input zur Diskussion gestellt. Ein zentraler Aspekt bezog sich darauf, dass die »globalisierte Fluchtbewegung«<sup>1</sup> eine »andere Qualität« (z. B. aufgrund der großen Zahl an Geflüchteten, der Netzwerke von Migranten, aber auch der organisierten Schleuserkriminalität, M.G.) aufweise – insbesondere die Sprachbarrieren und kulturellen Unterschiede, die es nun zu verhandeln gelte. Mit Blick auf diese aktuellen Entwicklungen stellt die Komplexität der Welt nach Ansicht der Teilnehmenden ein erhebliches Hindernis dar: Die große Menge an verfügbarem Wissen »schafft Ohnmacht« und überfordere nicht wenige Bildungspraktiker/innen. Diese Situation führe dazu, dass nicht nur viele sog. besorgte Bürger, sondern auch Bildungspraktiker/innen »sich eigene Räume [im Sinne von Vorstellungswelten, M.G.] schaffen«. Das Problem dabei sei, dass diese »Parallelwelten selbstreferentiell« seien und damit eine »ehrliche Selbstreflexion« verhinderten. Politische Erwachsenenbildung müsse daher die Menschen – und d. h. auch die Bildungspraktiker/innen selbst – erst einmal (wieder) erreichen und für den Diskurs zugänglich machen. Wichtig sei es zudem, den Rechtspopulismus auch als etwas zu betrachten, das das persönliche Umfeld (z. B. Familie, Freunde, Bekannte, Kolleginnen und Kollegen, M.G.) betrifft – »Wir müssen auch über uns reden!« – und nicht als Randphänomen, das die Bildungspraktiker/innen nicht berührt. Mit Blick auf die Ergebnisse einer Studie zur Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (Zick u. a., 2011) stellte ein Teilnehmender die provokante These auf: »Mit Bildung kann man nichts ändern«, und fragte nach Antworten auf die aktuellen Entwicklun-

<sup>1</sup>Die in Anführungszeichen gesetzten Textstellen geben Beiträge der Teilnehmenden wieder.

gen. Als gemeinsamer Standpunkt im Rückgriff auf die Bedeutung der Religion in der Erwachsenenbildung stellte sich heraus, dass es sich um »Identitätsbildung« handeln müsse, um den Menschen in unsicheren Zeiten Orientierung zu geben. In diesem Kontext seien die politischen Bildungspraktiker/innen dazu aufgefordert, mit ihrem christlich geprägten Menschenbild und den darauf beruhenden Werten Maßstäbe zu setzen. Mit Sorge beobachteten die Diskutant/inn/en schließlich die zunehmende Akzeptanz von Gewalt in der Bevölkerung (z. B. die sog. Hasstaten), wobei der Umstand besonders schwer wiege, dass sich die Kritik nicht gegen das System, sondern »gegen die Menschen« selbst richte, obwohl globale und strukturelle Probleme doch für die individuelle Entscheidung zur Migration (mit-)verantwortlich seien. Ein Teilnehmer verwies in diesem Rahmen auf Zygmunt Bauman, der in seinem Essay »Die Angst vor den anderen« (Bauman, 2016) die instrumentalisierte Emotionalisierung – ausgedrückt als sog. *moral panic* – im Kontext der Migration betont und dafür plädiert, dass sich die Menschen in der globalisierten Welt auf ein konstruktives Zusammenleben einlassen, anstatt sich voneinander abzugrenzen. Diese Sichtweise kann ein Orientierungspunkt für die Bildungspraxis sein.

Michael Görtler (Universität Bamberg)

#### Literatur

Bauman, Z. (2016). *Die Angst vor den anderen. Ein Essay über Migration und Panikmache*. Aus dem Englischen von Michael Bischoff. Berlin: edition suhrkamp.

Crouch, C. (2008). *Postdemokratie*. Berlin: edition suhrkamp.

Nachtwey, O. (2016). *Die Abstiegsgesellschaft – Über das Aufbegehren in der regressiven Moderne*. Berlin: Suhrkamp.

Rosa, H. (2013). *Beschleunigung und Entfremdung. Entwurf einer kritischen Theorie spätmoderner Zeitlichkeit*. Berlin: Suhrkamp.

Zick, A., Küpper, B. & Hövermann, A. (2011). *Die Abwertung der Anderen. Eine europäische Zustandsbeschreibung zu Intoleranz, Vorurteilen und Diskriminierung*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

## Neue Medien und Mobiles Lernen

### Eine Handreichung des Bündnisses für Lebenslanges Lernen (BLLL)

Vor dem Hintergrund einer allumfassenden Digitalisierung unserer Gesellschaft sind Weiterbildungsträger zunehmend bereit, digital gestützte Unterrichtsszenarien in ihr Bildungsangebot aufzunehmen. Doch die damit verbundenen technischen, personellen, organisatorischen, finanziellen und nicht zuletzt auch juristischen Voraussetzungen stellen für viele immer noch große Herausforderungen dar. Um Abhilfe zu schaffen, hat eine vom Kultusministerium Baden-Württemberg im Rahmen des »Bündnis für Lebenslanges Lernen« tätige Fachgruppe eine Handreichung erarbeitet.

Sie dient als hilfreiche Lektüre und Praxisleitfaden für Weiterbildungsträger, Lehrende und Lernende, die sich zum ersten Mal professionell mit digitalen Lernwelten auseinandersetzen wollen. Die Autorinnen und Autoren, die selbst in den unterschiedlichsten Bereichen der Erwachsenenbildung tätig sind, erläutern in kleinen, überschaubaren Schritten die zu berücksichtigenden Voraussetzungen für eine erfolgreiche Beschaffung, Anwendung und Weiterentwicklung digitaler Lernformate anhand leicht verständlicher Beispiele.

Die Handreichung kann auf Anfrage beim Kultusministerium Baden-Württemberg kostenfrei bestellt werden. Als PDF-Datei steht sie auf den Seiten des »Bündnis für Lebenslanges Lernen« zum Download bereit.

*Kiriakoula Damoulakis  
(Bündnis für Lebenslanges Lernen)*

 [www.km-bw.de](http://www.km-bw.de)

 [www.blll-bw.de](http://www.blll-bw.de)

## »Gemeinsam Zukunft schreiben«

### Auftaktveranstaltung der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung (2016–2026)

Am 29. und 30. November 2016 fand in Berlin die Auftaktveranstaltung »Gemeinsam Zukunft schreiben« der von Bund und Ländern verantworteten Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung (2016–2026) statt, an der etwa 250 Expertinnen und Experten aus dem gesamten Bundesgebiet sowie Gäste aus dem Ausland teilnahmen. Den Hintergrund der Nationalen Dekade bildet der Befund, dass mehr als sieben Millionen Erwachsene in Deutschland funktionale Analphabeten sind und über keine ausreichenden schriftsprachlichen Kompetenzen verfügen, um in angemessener Form am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben. Am ersten Veranstaltungstag wiesen die Bundesministerin für Bildung und Forschung, Prof. Dr. Wanka, und die im Jahr 2016 amtierende Präsidentin der Kultusministerkonferenz der Länder, Dr. Bogedan, in ihren Eröffnungsreden auf die bisherigen Erfolge der gemeinsam von Bund und Ländern initiierten Nationalen Strategie zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland (2012–2016) hin, der sich zahlreiche gesellschaftliche Akteure und Institutionen, darunter auch das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung

(DIE), angeschlossen hatten. Allerdings bestünden noch zahlreiche Herausforderungen, die in der nun in Kraft tretenden Nationalen Dekade von den beteiligten Partnern gemeinsam gemeistert werden müssen, um eine spürbare Verringerung des funktionalen Analphabetismus Erwachsener und eine Erhöhung des Grundbildungsniveaus zu erreichen. Nach einem Impulsvortrag des Zukunftsforschers und Leiters des foresightlab, Klaus Burmeister, über den Stellenwert und die Perspektive von Bildung in Zeiten des Umbruchs wurde in Fachforen zu Lernangeboten, Forschung und Strukturen die Umsetzung von Handlungsempfehlungen diskutiert, die das Erreichen der Dekadeziele gewährleisten sollen und in einem Grundsatzpapier vereinbart wurden. Im Forum »Forschung – ausbauen, verdichten, Wissen herstellen« erörterte Monika Tröster (DIE) mit anderen Expertinnen und Experten in einer Forschungs-Praxis-Diskussionsrunde die Umsetzung von Good-Practice-Modellen und berichtete von den im Projekt »Curriculum und Professionalisierung der Finanziellen Grundbildung (CurVe II)« gewonnenen Erfahrungen. Der zweite Veranstaltungstag wurde durch einen

Impulsvortrag des Wissenschaftlichen Direktors des DIE, Prof. Dr. Schrader, zum Thema »Wege des (Schrift-)Spracherwerbs – Herausforderungen für die Erwachsenenbildung« eröffnet, in dem unter anderem die Bedeutung der Professionalisierung des Lehrpersonals und das Potenzial digitaler Lehr-/Lerninstrumente für die erfolgreiche Vermittlung schriftsprachlicher Kompetenzen herausgestellt sowie Desiderate der Förderung und Forschung benannt wurden. In anschließenden Fachforen wurde über notwendige Maßnahmen zum Erreichen der Dekadeziele in den Bereichen Professionalisierung, Öffentlichkeitsarbeit sowie Partnerschaften beraten. Vertreterinnen und Vertreter aus Ministerien, Forschungseinrichtungen, Arbeitgeberverbänden, Gewerkschaften und Bildungsverbänden debattierten in einer Podiumsdiskussion über die Gelingenbedingungen der Dekade. Prof. Dr. Cordula Löffler von der Pädagogischen Hochschule Weingarten fasste zum Abschluss die Ergebnisse der Auftaktveranstaltung zusammen und gab einen Ausblick auf Chancen und Herausforderungen der Nationalen Dekade.

*Monika Tröster/Hannes Schröter (DIE)*

 [www.bibb.de/de/58250.php](http://www.bibb.de/de/58250.php)

## Orientierung erforschen

### Demenzforschung mit Anschlussmöglichkeiten für die Erwachsenenbildung

»Der Verlust des Orientierungsvermögens ist das erste Signal für Demenz«, sagt Prof. Michael Hornberger, Demenzforscher an der Universität von East Anglia. Die schwindende Orientierung tritt bei Demenz als erstes Signal vor dem Gedächtnisverlust auf. Offensichtlich sind die Gehirnregionen für die räumliche Orientierung anfälliger für Demenz als jene für das Erinnerungsvermögen. Für Dr. Hugo Spiers, University College London, ist das frühzeitige Erkennen von Demenzanzeichen das Ziel, um Betroffene vor dem Eintreten weiterer Demenzstadien zu behandeln. Hierzu entwickelten u. a. Spiers und die Deutsche Telekom das mobile Spiel »Sea Hero Quest«, bei dem man durch verschiedene Seelandschaften navigieren muss. Spielt man das Spiel, nimmt man zugleich an einer Grundlagenstudie zum Orientierungssinn teil – die Wege und Orientierungsstrategien der Teilnehmer/innen werden an die Forschungsgruppe geschickt, die diese auswerten und Normgruppen für die Orientierungsfähigkeit erstellen.

Insgesamt beteiligten sich seit Mai 2016 2,5 Mio. Menschen in 193 Ländern an der Grundlagenstudie. Erste Analysen der Daten ergaben, dass alle Menschen ab dem Alter von 19 Jahren ihre Orientierungsfähigkeit verlieren, dass Frauen sich anders orientieren als Männer und dass es regionale Unterschiede und Strategien bei der Orientierung gibt. In einer weiteren Studie sollen Daten von Demenzbetroffenen gesammelt werden, um diese mit der Normgruppe zu vergleichen. Die Forscher wollen hier eine Grenze ziehen zwischen »normalem« und »demenzbedingtem« Verlust von Orientierung. Langfristig stellt sich die Frage, ob und wie man den Orientierungssinn trainieren und welchen Beitrag die (Erwachsenen-)Bildung dazu leisten kann.

Susanne Witt (DIE)

 [www.seaheroquest.com](http://www.seaheroquest.com)

 [www.telekom.com/de/konzern/digitale-verantwortung/big-data-in-der-gesundheitsvorsorge](http://www.telekom.com/de/konzern/digitale-verantwortung/big-data-in-der-gesundheitsvorsorge)

## Profilpass: Getestet und für gut befunden

### »Weiterbildungsguide« vergleicht Kompetenzbilanzverfahren

Das kostenlose Onlineportal »Weiterbildungsguide« von Stiftung Warentest, gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), berät Interessierte individuell zu ihren jeweiligen Weiterbildungsbedürfnissen. Der »Weiterbildungsguide« fragt die aktuelle Situation ab, schafft Orientierung und hilft dabei, die gesteckten Ziele umzusetzen. Informationen zu Fördermöglichkeiten und Erklärungen in Bezug auf das Weiterbildungsrecht stehen dabei genauso im Fokus wie die Suche nach konkreten Angeboten – über das Vernetzungssystem mit entsprechenden Weiterbildungsdatenbanken.

Auf dem Onlineportal hat die Stiftung Warentest nun elf Kompetenzbilanzverfahren unter die Lupe genommen – und dem ProfilPASS eine sehr gute Note

gegeben. Für die Tester sind diejenigen Kompetenzbilanz-Verfahren erste Wahl, die begleitend eine Beratung, ein Coaching oder ein Seminar bieten – deshalb ist in ihren Augen der ProfilPASS besonders zu empfehlen. Auch eigne er sich dazu, die eigenen Stärken zu analysieren und Ideen für eine berufliche Veränderung zu entwickeln, und er sei dazu noch erschwinglich. Fazit der Tester: »Geeignet für umfassende Analyse und um berufliche Perspektiven zu erarbeiten«. Der Test kann unter <http://weiterbildungsguide.test.de/infotehke/beratung/kompetenzbilanzierung> nachgelesen werden.

Beate Beyer-Paulick (DIE), DIE/NK

 [www.profilpass.de](http://www.profilpass.de)

 [www.weiterbildungsguide.test.de](http://www.weiterbildungsguide.test.de)

## »Expolingua« in Berlin

### Internationale Messe für Sprachen und Kulturen

Zahlreiche sprach- und kulturbegeisterte Messebesucher kamen auf der Expolingua Berlin vom 18. bis 19. November 2016 ganz auf ihre Kosten. Die Geschäftsführerin der ICWE GmbH und Mitgründerin der Sprachmesse, Rebecca Stromeyer, berichtete rückblickend: »Gerade in diesen Zeiten, in denen populistische Strömungen uns vom Gegenteil überzeugen wollen, war es mir eine Freude zu sehen, dass wir es mit der diesjährigen Expolingua geschafft haben, den friedlichen, offenen und respektvollen Austausch zwischen den Kulturen aufzuzeigen (...) Die Sprachmesse spiegelte Berlin in seiner Offenheit, Liberalität und Multikulturalität wider

(...).« Geboten wurde ein begleitendes und lebhaftes Programm bestehend aus Podiumsdiskus-

sionen, interaktiven Workshops sowie Poesie. Lehrende bekamen die Möglichkeit sich darüber zu informieren, wie sie ihren Sprachunterricht lebendiger gestalten könnten. Insgesamt gab es 150 Aussteller aus 33 Ländern, unter anderem aus Ägypten, Argentinien, Dänemark, Großbritannien, Kanada sowie dem Oman. Sie informierten die Besucher über ihre Angebote rund um Sprachenlernen und -lehren. Vertreten waren auch Sprachschulen aus dem In- und Ausland, Sprachreiseveranstalter, Verlage, Anbieter von Lernsoftware, Botschaften, Kulturinstitute sowie Austauschorganisationen. Die Expolingua Berlin wird in diesem Jahr vom 17. bis 18. November 2017 stattfinden.

DIE/NK

Weitere Informationen dazu finden Sie unter

 [www.expolingua.com](http://www.expolingua.com)



Foto: Sera-Zöhre Kurc  
© ICWE GmbH / Expolingua

## Personalia

Neuer Präsident des Verbandes Deutscher Privatschulverbände e.V. (VDP) ist **Dr. Klaus Vogt**. Die Mitgliederversammlung des VDP wählte den bisherigen Vizepräsidenten des VDP Ende 2016



Foto: Murat Aycıny  
ML Digital Media

ohne Gegenstimmen zum neuen Präsidenten. Die Internationalisierung des Bildungsektors sowie der steigende Lehrkräftebedarf und die Stärkung der beruflichen

Bildung sind einige der Themen, auf die sich Vogt in seiner Amtszeit fokussieren möchte.

Pfarrer **Dr. Erik Alexander Panzig** ist seit November 2016 neuer Leiter der Evangelischen Erwachsenenbildung in Sachsen (EEB) sowie der Kirchlichen Frauen- und Männerarbeit. Seine Amtseinführung fand am 07. Januar 2017 statt.

Die Sektion Erwachsenenbildung nimmt Abschied von **Prof. em. Dr. Bernd Dewe**. Er verstarb am 14. Januar 2017 im Alter von 68 Jahren. Er hatte von 1992 bis 2013 die Professur für berufliche und arbeitsmarktbezogene Weiterbildung am Institut für Pädagogik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg inne und prägte die erziehungs- und sozialwissenschaftliche Diskussion zu Professionalität und Wissensverwendung innerhalb und außerhalb der Erwachsenenbildungswissenschaft maßgeblich. Dewe war langjähriges Mitglied der Sektion Erwachsenenbildung und unterstützte die Sektion u. a. als Vorstandsmitglied.

**Prof. em. Dr. Antonius Lipsmeier** vollendet im Mai sein 80. Lebensjahr. Am 7. Mai 1937 in Westfalen als Arbeitersohn geboren, führte ihn seine Ausbildung über den Zweiten Bildungsweg mit anschließendem Gewerbelehrerstudium sowie Promotion und Habilitation auf verschiedene Lehrstühle der Berufspä-

dagogik. Lipsmeier zählt zu den führenden Wissenschaftlern der internationalen Berufspädagogik.

*Rolf Arnold (TU Kaiserslautern)*

Das DIE gratuliert **Prof. em. Dr. Erhard Schlutz** herzlichst zum 75. Geburtstag. Am 18.02.2017 startete der Jubilar in sein neues Lebensjahr. Seine langjährige Verbundenheit zum DIE drückt sich durch seine Tätigkeiten als Vorsitzender des Verwaltungsrats von 1998 bis 2003 und als Vorsitzender des Wissenschaftlichen Beirats von 2005 bis 2013 aus. Schlutz, dem die Erwachsenenbildung ebenso wie seine erste Profession, das Schauspiel, am Herzen liegt, gehört außerdem zu den Mitbegründern des Preises für Innovation in der Erwachsenenbildung, der alle zwei Jahre vom DIE verliehen wird.

*Josef Schrader (DIE)*

## Veranstaltungstipps

### Frühjahrstagung der AG-E – Leibniz Universität Hannover

Unter dem Thema »Wissenschaftliche Weiterbildung in der digitalen Welt – Annäherung an die Arbeitswelt 4.0« wird am **18. und 19. Mai 2017** die Arbeitstagung der Arbeitsgemeinschaft der Einrichtungen für Weiterbildung an Hochschulen (AG-E) der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) an der Leibniz Universität Hannover stattfinden. Ziel der Tagung ist es, die Chancen der Digitalisierung für Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung zu diskutieren sowie deren Grenzen und Risiken zu thematisieren. Die Ergebnisse dieser Arbeitstagung sollen anschließend zur Jahrestagung der DGWF in Magdeburg wieder aufgegriffen werden.

[www.zew.uni-hannover.de](http://www.zew.uni-hannover.de)

### Preisverleihung – Politische Bildung 2017

Unter dem Motto »Klartext für Demokratie! – Offen und respektvoll, kompromissfähig und solidarisch denken und handeln!« vergibt der Bundesausschuss Politische Bildung (bap) in diesem Jahr zum fünften Mal den »Preis Politische Bildung«. Er ist mit insgesamt 9.000 Euro dotiert und wird am **15. Juni 2017** in Berlin verliehen. Der Preis wird zweijährig und unter wechselnden thematischen Schwerpunkten ausgeschrieben. Weitere Infos hierzu erhalten Sie unter:

[www.bap-politischebildung.de](http://www.bap-politischebildung.de)

### International Conference on Education (CICE) Canada

Vom **26. bis 29. Juni 2017** findet die »CICE – International Conference on Education« in Kanada statt. Die Kon-

ferenz widmet sich der Weiterentwicklung in Bezug auf Theorie und Praxis des Bildungswesens und fördert den Austausch zwischen Akademikern und Fachleuten aus verschiedenen Bildungsbereichen mit fächerübergreifenden Interessen.

<http://ciceducation.org>

### DGfE-Kongress 2018: Bewegungen

Der 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (**18.–21. März 2018** an der Universität Duisburg-Essen) widmet sich dem Thema »Bewegungen« in all seinen pädagogischen Facetten. Denn, so die Initiatorinnen und Initiatoren: »Bewegungen sind konstitutiv für das Pädagogische.« Weitere Informationen finden sich unter

[www.dgfe2018.de](http://www.dgfe2018.de)

## Neue Bücher zur Erwachsenenbildung

Ein Service der DIE-Bibliothek

Abreu, Belinha S. de/Yildiz, Melda N.  
**Global media literacy in a digital age.**  
Teaching beyond borders  
New York: Lang, 2016

Im ersten Teil wird die mediale Grundbildung aus einer historischen Perspektive dargestellt. Im zweiten Teil kommen Praktiker und Forschende zu Wort, die von den neu entstandenen weltweiten Herausforderungen im digitalen Zeitalter berichten. Im dritten Teil werden anhand von Fallstudien pädagogische Perspektiven und Assessment-Möglichkeiten präsentiert. Das abschließende Kapitel stellt weltweite Ressourcen für die mediale Grundbildung vor.

Böhmer, Anselm

**Bildung der Arbeitsgesellschaft.** Intersektionelle Anmerkungen zur Vergesellschaftung durch Bildungsformate  
Bielefeld: transcript, 2017

Der Autor untersucht Formate von Bildung auf ihre subjektivierenden Aspekte und zieht hierzu Ansätze der Gouvernementalitätsstudien (Foucault, Butler), der aktuellen Bildungsdebatte (Koller, Ricken) und disziplinübergreifende Entwürfe heran.

Böning, Renate

»**Ich wundere mich nur, dass wir alle mitgemacht haben**«. Erinnerungen an mein Leben in der DDR

Opladen: Budrich, 2016

Die Autorin, geboren 1935, erzählt von ihrem Leben in drei unterschiedlichen historischen Perioden: von ihrer Kindheit und Jugend im Nationalsozialismus, ihrer Erwachsenenzeit in der DDR sowie ihrem Ruhestand im wiedervereinigten Deutschland. Die Aufzeichnungen bieten eine wertvolle Grundlage für sozialwissenschaftliche Forschungen über das Leben in Deutschland, insbesondere in der DDR. In ihren autobiografischen Aufzeichnungen liefert sie interessante Einblicke in das Alltagsleben in der DDR. Die Veröffentlichung basiert auf Interviews, die Anfang der 1990er Jahre und 2012/13 geführt wurden, sowie auf eigenen schriftlichen Aufzeichnungen.

Fournier, Anne/Gilardi, Paola/Härter, Andreas/Hochholding-Reiterer, Beate  
**Theater HORA**  
Bern: Lang, 2017

Das 1993 in Zürich gegründete Theater HORA ist als Kulturwerkstatt für Menschen mit einer geistigen Behinderung entstanden und erobert heute als «freie Republik» die Bühnen weltweit. Der Band schildert das breite Spektrum der künstlerischen Arbeit und die aktuellsten Entwicklungen dieses einzigartigen Projekts.

Gruber, Elke/Lenz, Werner

**Erwachsenen- und Weiterbildung Österreich**

Bielefeld: W. Bertelsmann, 2016

Das Buch gibt Informationen über die rechtlichen Grundlagen, über Mechanismen der Steuerung sowie über Institutionen, Qualitätssicherung, Finanzierung, Angebote und Teilnahme. Ebenso werden Berufsfeld und Professionalisierung, Erwachsenen- und Weiterbildung im tertiären Sektor sowie die internationale Vernetzung erörtert. Mit aktuellen Tendenzen und Perspektiven unterstützt das Porträt die bildungspolitische Diskussion über die Brennpunkte der weiteren Entwicklung der österreichischen Erwachsenenbildung.

Heyse, Volker/Erpenbeck, John/Ortmann, Stefan (Hrsg.)

**Intelligente Integration von Flüchtlingen und Migranten.** Aktuelle Erfahrungen, Konzepte und kritische Anregungen

Münster: Waxmann, 2016

Im Fokus stehen Überlegungen dazu, wie die Aufnahme einer großen Zahl von Flüchtlingen in kurzer Zeit menschenwürdig und gleichzeitig zukunftsorientiert zu gestalten ist. Die Beiträge reichen von grundlegenden Überlegungen zur Kompetenzerfassung und Integration von Flüchtlingen über Anwendungsbeispiele des Kompetenzermittlungsverfahrens KODE® in multikulturellen Kontexten bis hin zu

Erfahrungsberichten aus Integrationsprojekten und aus einer Erstaufnahmeeinrichtung.

Klamp-Gretschel, Karoline

**Politische Teilhabe von Frauen mit geistiger Behinderung.** Bedeutung und Perspektiven der Partizipation  
Opladen: Budrich, 2016

Die Autorin stellt ein neu entwickeltes geschlechtsspezifisches Bildungsangebot vor, das den Frauen hilft, als Akteurinnen ihrer eigenen Lebensläufe wahrgenommen zu werden. Ergänzt wird die Darstellung durch eine forschungsmethodische Evaluation dieses Ansatzes.

Knaus, Thomas/Engel, Olga (Hrsg.)

**Wi(e)derstände.** Digitaler Wandel in Bildungseinrichtungen

München: kopaed, 2016

Der Tagungsband leistet einen Beitrag zur Sichtbarmachung und Analyse wiederkehrender Hürden und Widerstände innerhalb der Medienbildungsentwicklung in formalen und non-formalen Bildungskontexten.

Leonard, Nina/Dimbath, Oliver/Haag, Hanna/Sebald, Gerd (Hrsg.)

**Organisation und Gedächtnis** [Elektronische Ressource]: Über die Vergangenheit der Organisation und die Organisation der Vergangenheit  
Wiesbaden: Springer, 2016

Zwei grundverschiedene Momente sozialer Gedächtnisse werden hier adressiert: Zum einen muss davon ausgegangen werden, dass Organisationen ihre Strukturen pfadabhängig ausbilden und ihre Aktivitäten nur aus ihrer Vergangenheit heraus analysiert werden können. Soziale Gedächtnisse der Organisation geben somit Orientierung für Prozesse des Organisierens. Zugleich kann es Gegenstand organisationalen Handelns sein, eine solche Orientierung für andere bereitzustellen.

Leistner, Alexander

**Soziale Bewegungen.** Entstehung und Stabilisierung am Beispiel der unabhängigen Friedensbewegung in der DDR  
Konstanz: UKV, 2017

Der Autor untersucht in seiner Studie am Beispiel der Entwicklung der Friedensbewegung in der DDR und danach, wie soziale Bewegungen als eine fragile Form sozialer Ordnung entstehen und sich stabilisieren. Das dafür entwickelte analytische Instrumentarium zur Historisierung sozialer Bewegungen wird exemplarisch auf die unabhängige Friedensbewegung angewendet. Als Grundlage dienen biografische Interviews mit langjährigen Aktivistinnen und Aktivistinnen und weitere Zeitzeugnisse.

Ludwig, Joachim/Eschenbach, Malte  
Ebner von/Kondratjuk, Maria

**Sozialräumliche Forschungsperspektiven.** Disziplinäre Ansätze, Zugänge und Handlungsfelder  
Opladen: Budrich, 2016

Die Beiträge führen in die Abgrenzung der verschiedenen disziplinären Forschungsansätze sowie die kategorialen und methodologischen Überlegungen zum Sozialraum ein und beleuchten Grenzen und Möglichkeiten der verschiedenen Herangehensweisen.

Németh, András/Stöckl, Claudia/  
Vincze, Beatrix

**Survival of Utopias – Weiterlebende Utopien.** Life Reform and Progressive Education in Austria and Hungary – Lebensreform und Reformpädagogik in Österreich und Ungarn  
Frankfurt a. M.: Lang, 2017

Der Band beschreibt das Weiterleben in der Lebensreformbewegung wurzelnde Utopien bis zum Beginn des Zweiten Weltkrieges, ihre Wirkungen bis in die Gegenwart in Österreich und Ungarn und beleuchtet Kontinuitäten und Differenzen innerhalb der (bildungs-)politischen und kulturellen Strömungen beider Länder. Im Zentrum steht die Frage nach Zusammenhängen zwischen pädagogischen Utopien und Strategien und den Ent-

wicklungen von kollektiver Identität in Zeiten politischer und gesellschaftlicher Umbrüche und Verunsicherungen.

Reichmann, Jost

**Andragogik.** Beiträge zur Theorie und Didaktik

Augsburg: Ziel, 2016

Die Beiträge dieses Bandes umfassen den Zeitraum von 1978 bis 2014. Die Aufsätze beschreiben die dynamische Entwicklung dieses jungen Fachs, machen die wissenschaftliche Diskussion von den Anfängen bis heute nachvollziehbar und regen zum Weiterdenken an.

Reinhardt, Marion (Hrsg.)

**Gründungsgeschichte des Internationalen Bundes.** Themen, Akteure, Strukturen

Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, 2017

Die Dokumentation befasst sich auf Basis umfangreichen historischen Materials mit den verschiedenen Aspekten der Gründungsgeschichte des IB und wirft damit auch ein gesellschaftspolitisch interessantes Licht auf die Übergänge von der Nazi-Diktatur zu den ersten beiden Jahrzehnten der jungen Bundesrepublik. Wissenschaftliche Expertisen zu zentralen Themen rund um die Gründungsgeschichte des IB ergänzen diese Veröffentlichung ebenso wie Kurzbiografien der wichtigsten Gründungspersönlichkeiten und ein Überblick über die ersten Gremien und Mandatsträger.

Randers, Jorgen/Maxton, Graeme

**Ein Prozent ist genug.** Mit wenig Wachstum soziale Ungleichheit, Arbeitslosigkeit und Klimawandel bekämpfen  
München: oekom, 2016

Der aktuelle Bericht an den »Club of Rome« räumt auf mit dem Mythos der Alternativlosigkeit des Wachstums und präsentiert einen Maßnahmenkatalog für überfällige Reformen in Politik und Wirtschaft, für den Umbau unserer sozialen Sicherungssysteme, für menschenwürdige Arbeitsplätze und einen Klimaschutz, der der Wirtschaft nutzt.

Stifter, Christian H./Gruber, Wolfgang (Hrsg.).

»Brot allein genügt nicht ...«. Festschrift für Karl Hochwarter zum 90.

Geburtstag

Wien: Österreichisches Volkshochschularchiv, 2016

Die Festschrift zeichnet die Lebensleistungen von Karl Hochwarter nach. Der Schwerpunkt liegt dabei auf seiner Leitungstätigkeit in der Volkshochschule Wien-Nord (heute Florisdorf) von 1948 bis 1986. Dort hat er beispielhaft Grundlagen für die moderne Erwachsenenbildung in Österreich und speziell für die Bereiche des Zweiten Bildungsweges und des technologie-gestützten Lernens gelegt, die bis heute wirksam sind. Auch seine Rolle in der Gründungsphase und für die weitere Entwicklung des Volkshochschularchivs wird gewürdigt.

Tratschin, Luca

**Protest und Selbstbeschreibung.**

Selbstbezüglichkeit und Umweltverhältnisse sozialer Bewegungen.

Bielefeld: transcript, 2016

Der Band untersucht, wie soziale Bewegungen entstehen und sich reproduzieren und was das Verhältnis sozialer Bewegungen zu anderen Typen sozialer Systeme wie z. B. Organisationen, dem Wirtschaftssystem oder der Gesellschaft ausmacht. Aus einer kommunikationstheoretischen Perspektive kann aufgezeigt werden, wie soziale Bewegungen durch die kontingente Entdeckung von Gemeinsamkeiten vieler raum-zeitlich verankerter Protestkommunikationen entstehen können.

*Klaus Heuer (DIE)*

## Zivilgesellschaftliche Partizipation

### Ein Ertrag des Lernens Erwachsener?

Wachsende soziale Spannungen und eine steigende kulturelle Diversität konfrontieren viele Staaten mit der Frage nach den Fundamenten des gesellschaftlichen Zusammenhalts. Eine aktive und sichtbare Zivilgesellschaft ist die Voraussetzung für handlungsfähige und lebendige repräsentative Demokratien. Mit Putnams *Bowling alone* (2000) wurde die Sorge über den Rückgang zivilgesellschaftlichen Engagements laut. Alarmiert durch diesen Befund, versuchen Politiker/innen, aber auch Wissenschaftler/innen seitdem, den vermeintlichen Rückgang zu erklären, aufzuhalten und umzukehren. Doch was genau verstehen wir unter zivilgesellschaftlicher Partizipation – und ist Bildung vielleicht nicht nur Teil davon, sondern auch ein Weg, Engagement und Beteiligung zu fördern?

Im März 2016 hat am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ein Projekt begonnen, das sich mit genau diesen Fragen beschäftigt. Unter

dem Titel *Nicht-monetäre Erträge der Weiterbildung: zivilgesellschaftliche Partizipation* (NEWz) erforscht ein interdisziplinäres Konsortium (SOFI Göttingen, Universität Göttingen, Leibniz Universität Hannover) insbesondere, welche Wirkungen formale und non-formale Lernerfahrungen auf das zivilgesellschaftliche Engagement Erwachsener haben. Unter zivilgesellschaftlicher Partizipation verstehen wir die Teilhabe an kulturellen, sozialen und politischen Aktivitäten. Methodisch stützen wir uns auf die Re-Analyse von Daten der Bildungs- und Sozialberichterstattung und der Bildungsforschung (u.a. den AES, PIAAC, das Nationale Bildungspanel sowie das Sozioökonomische Panel), bei der fortgeschrittene statistische Analyseverfahren zum Einsatz kommen. Erste Ergebnisse deuten darauf hin, dass tatsächlich ein Zusammenhang zwischen der Teilnahme an Weiterbildungskursen und einzelnen Teilhabebereichen besteht. Bei genauerer Untersuchung

der Richtung des Zusammenhangs anhand von Methoden der modernen Kausalanalyse zeigen sich zwar kleine, aber doch bemerkenswerte Effekte in diese Richtung. Die genaue Identifikation des kausalen Effekts verlangt jedoch nach stärker ausdifferenzierten Analysen, weshalb die bisherigen Ergebnisse mit Vorsicht zu betrachten sind. Im weiteren Verlauf soll die Frage beantwortet werden, welche Auswirkungen die Teilnahme an Weiterbildung auf zivilgesellschaftliche Partizipation hat. In der Literatur diskutiert werden hier nicht nur durch Weiterbildung inhaltlich vermittelte Kompetenzen, sondern auch gestärkte Selbstwirksamkeitsüberzeugungen oder schlicht der Austausch mit Menschen anderer sozialer Gruppen. Das NEWz-Projekt ist eines von insgesamt sieben Projekten, die bei einer Ausschreibung des BMBF zu den nicht-monetären Erträgen von Bildung erfolgreich waren. Mit dieser Ausschreibung bereitet das BMBF einen Themenschwerpunkt im übernächsten Nationalen Bildungsbericht vor.

Ina Rüber (DIE)

## Neue Buchreihe: DIE Survey

Das DIE eröffnet mit dem wb-personalmonitor eine neue Buchreihe, die unter dem Label »DIE Survey. Daten und Berichte zur Weiterbildung« erscheinen wird. Sie richtet sich an bildungspolitische Akteure ebenso wie an die Weiterbildungspraxis und -wissenschaft und stellt aktuelle Forschungsergebnisse aus vornehmlich empirischen Studien zum Weiterbildungssystem und zu den darin agierenden Bildungseinrichtungen bereit. Die Bände sollen Transparenz in eine zuweilen unübersichtliche Weiterbildungslandschaft bringen und somit politisch und institutionell verantwortlichen Akteuren Grundlagen für Entscheidungen bieten.

Gemeinsam mit dem W. Bertelsmann Verlag werden zu den im Open Access sowie im Druck erscheinenden Büchern künftig auch Daten zur Nachnutzung bereitgestellt.

Andreas Martin/Stefanie Lencer/Josef Schrader/Stefan Koscheck/Hana Ohly/Rolf Dobischat/Arne Elias/Anna Rosendahl

### Das Personal in der Weiterbildung.

Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen, Einstellungen zu Arbeit und Beruf  
Reihe: DIE Survey. Daten und Berichte zur Weiterbildung

Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2016  
Bestell-Nr. 85/0015

ca. 170 Seiten, ca. 34,90 €

ISBN 978-3-7639-5779-8

Kostenloser Download:

 [wbv-open-access.de](http://wbv-open-access.de)

Mit dem wb-personalmonitor werden erstmals repräsentative Daten zum Personal in der Erwachsenen- und Weiterbildung erhoben. Der Fokus der

Erhebung liegt auf der Qualifikation des Personals, auf der Beschäftigungssituation sowie auf den Arbeitsbedingungen und ihrer Bewertung durch



Befragte. Der wb-personalmonitor ist ein vom BMBF gefördertes Forschungsprojekt, das in Zusammenarbeit des DIE mit dem BIBB und dem Fachbereich für Wirtschafts-

pädagogik/Berufliche Aus- und Weiterbildung an der Universität Duisburg-Essen im Zeitraum von 2013 bis 2015 durchgeführt wurde.

## Neue Abteilungsstruktur

### DIE stärkt Infrastrukturen für Forschung, Politik und Praxis

Das DIE hat seinen Infrastrukturbereich neu strukturiert und ausgebaut. Damit entwickeln die Verantwortlichen das Angebot für Forschungsinfrastrukturen nach internationalen Standards weiter und stärken die Dienstleistungen für Forschung, Politik und Praxis der Erwachsenenbildung.

Die Abteilung »Wissenstransfer« bietet Dienstleistungen, die forschungsbasiertes Wissen in Form von Publikationen und einem Lehrkräfteportal für alle Akteure der Erwachsenenbildung nutzbar machen. Zudem ist das bekannte

Instrument zur Feststellung von Kompetenzen, der ProfilPASS, hier angegliedert. In der neu gegründeten Abteilung »Forschungsinfrastrukturen« fasst das Institut seine bewährten Infrastrukturen, wie die Volkshochschul- und Verbundstatistik, das VHS-Programmarchiv und die DIE-Bibliothek, zusammen. Ergänzt werden diese Serviceleistungen künftig um die Sammlung, Aufbereitung und Bereitstellung von internen und externen Forschungsdaten.

Beate Beyer-Paulick (DIE)

## DIE-Neuerscheinungen

Christian Bernhard

### Erwachsenenbildung und Region

Eine empirische Analyse in Grenzräumen Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2017  
Bestell-Nr. 14/1133

ca. 240 Seiten, ca. 34,90 Euro

ISBN 978-3-7639-5858-0

ISBN E-Book 978-3-7639-5858-0

Während der Begriff »Region« in der Erwachsenen- und Weiterbildung mehrheitlich steuerungspolitisch verwendet wird, entwickelt der Autor hier einen Ansatz, Regionen aus der Sicht von Erwachsenenbildungsorganisationen zu beleuchten. In Interviews mit leitendem Weiterbildungspersonal in zwei Grenzräumen lässt sich anhand der handlungszentrierten Geografie zeigen, dass Netzwerke als Instrument dienen, um Handlungsräume aufzuspannen.

Halit Öztürk/Sara Reiter

### Migration und Diversität in Einrichtungen der Weiterbildung

Eine empirische Bestandsaufnahme in NRW

Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2017  
Bestell-Nr. 14/1135

ca. 160 Seiten, ca. 34,90 Euro

ISBN 978-3-7639-5812-2

ISBN E-Book 978-3-7639-5813-9

Ziel der Studie ist es, eine Bestandsaufnahme zu Strategien und Maßnahmen von Weiterbildungseinrichtungen im Umgang mit migrationsbedingter Diversität zu erstellen. Der Studie liegen Analysenfragen auf der Ebene der Organisation und Leitung, des Personals und des Angebotspektrums zugrunde. Befragt wurden gemeinnützige und kommerzielle Weiterbildungseinrichtungen in NRW.

## Personalia intern

Seit Dezember 2016 vertritt **Nelly Köhn** als Lektoratsassistentin in der Redaktion der DIE Zeitschrift Isabelle López, die in Elternzeit gegangen ist.

**Jan Koschorreck** ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt »Informationsstelle OER«. Das DIE ist in diesem Projekt Partnerinstitut des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt a. M.

**Marlis Schneider** unterstützt als wissenschaftliche Mitarbeiterin das Team des Projekts »GRETA«. Sie vertritt Stefanie Lencer, die im Frühjahr in Elternzeit gehen wird.

**Bettina Wirth** ist seit Dezember 2016 Referentin für Presse- und Öffentlichkeitsarbeit. Sie vertritt Sarah Behr, die in Elternzeit gegangen ist.

## Abschied und Zugang

### Wechsel in der Redaktionsgruppe der DIE Zeitschrift

Die Redaktionsgruppe der *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* plant und entwickelt mit Herausgeber und hausinterner Redaktion die Ausgaben der Zeitschrift und wirkt an der Qualitätssicherung mit.

Zum Jahreswechsel gab es eine Veränderung in der personellen Zusammensetzung der Gruppe: Mit Dr. Michael Schemmann, Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität zu Köln, und Dr. Richard Stang, Professor für Medienwissenschaft an der Hochschule der Medien Stuttgart, verlassen zwei langgediente Begleiter der *DIE Zeitschrift* das Gremium. Michael Schemmann war über zehn Jahre Mitglied der Redaktionsgruppe; Richard Stang ist »Mann der ersten Stunde«: Als wissenschaftlicher Mitarbeiter des DIE wirkte er schon an der Konzeption der Zeitschrift im Jahr 1993 mit. Wir bedanken uns bei beiden herzlich für die langjährige kritische und konstruktive Mitarbeit.

Neu in die Redaktionsgruppe berufen wurde Dr. Johannes Sabel, Leiter des Katholischen Bildungswerks Bonn. Nach

einem Studium der Kath. Theologie und Erziehungswissenschaften und der anschließenden Promotion in der Neueren Deutschen Literaturwissenschaft



war Sabel zunächst bei der Studienstiftung des Deutschen Volkes angestellt. Im Jahr 2010 wurde er zum Leiter des Katholischen Bildungswerk Wuppertal/Solingen/Remscheid ernannt und bekleidet seit 2011 die Leitungsposition des Katholischen Bildungswerks Bonn. Er verstärkt in der Redaktionsgruppe die Perspektive des Leitungspersonals aus Einrichtungen der öffentlich geförderten Erwachsenenbildung. Wir freuen uns auf die Zusammenarbeit!

DIE/JR



## Erwachsenenbildung und Soziale Bewegungen

Stichwort:

»Bewegtes Lernen«

Jana Trumann



Dr. Jana Trumann ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachgebiet Erwachsenenbildung/ Politische Bildung an der Universität Duisburg-Essen.

Kontakt: jana.trumann@uni-due.de

### Literatur

Armbruster, B. (1979). *Lernen in Bürgerinitiativen. Ein Beitrag zur handlungsorientierten politischen Bildungsarbeit*. Bonn: Nomos Verlag.

Beer, W. (1978). *Lernen im Widerstand. Politisches Lernen und politische Sozialisation in Bürgerinitiativen*. Hamburg: Verlag Association.

Beyersdorf, M. (1991). *Selbstorganisierte Bildungsarbeit zwischen neuen sozialen Bewegungen und öffentlichem Bildungssystem. Eine explorative Bestandsaufnahme*. Hamburg: edition zebra.

Faulstich, P. (2009). Lernorte – Flucht aus der Anstalt. In P. Faulstich & M. Bayer (Hrsg.), *Lernorte. Vielfalt von Weiterbildungs- und Lernmöglichkeiten* (S. 7–27). Hamburg: VSA-Verlag.

Geiges, L. (2014). *Occupy in Deutschland. Die Protestbewegungen und ihre Akteure*. Bielefeld: transcript.

Weitere zitierte Literatur in der Liste rechts.

Soziale Bewegungen (z. B. Anti-Atomkraftbewegung, Arbeiterbewegung, Frauenbewegung, Anti-Globalisierungsbewegung) bieten neben den etablierten Partizipationsmöglichkeiten wie Wahlen und Mitgliedschaft in Parteien die Möglichkeit, auf die **Gestaltung gesellschaftlicher Entwicklungen** Einfluss zu nehmen, »weil sie die Fähigkeit einer Gesellschaft ins Zentrum rücken, sich selbst zu produzieren und sozialen Wandel aktiv zu gestalten« (Roth & Rucht, 2008, S. 14). Rucht und Neidhardt (2007, S. 634) begreifen soziale Bewegungen als »soziale Gebilde aus miteinander vernetzten Personen, Gruppen und Organisationen, die – mehr oder weniger gestützt auf kollektive Identitätsgefühle – mit gemeinsamen Aktionen Protest ausdrücken, um soziale bzw. politische Verhältnisse zu verändern oder um sich vollziehenden Veränderungen entgegenzuwirken«. Das **Engagement** in sozialen Bewegungen ist dabei mit vielfältigen **Lernprozessen** verbunden. So eignen sich die Aktiven durch die Bearbeitung der jeweiligen Themen **vielfältige Kenntnisse und Kompetenzen** an, die zu größerer Handlungsfähigkeit führen und eine erweiterte Weltsicht erlauben (Roth & Rucht, 2008; Trumann, 2013). Gegebenes wird kritisch hinterfragt und durch die Entwicklung von Alternativen selbsttätig **Verantwortung für gesellschaftliche Entwicklung** übernommen (Maurer, 2016; Walter et al., 2013). Non-formales und informelles Lernen hat im Zuge lebensbegleitenden Lernens eine erhöhte Aufmerksamkeit erfahren. Dennoch wird Lernen in Bewegungen in der Erziehungswissenschaft bislang nur **randständig** in den Blick genommen (Miethé & Roth, 2016). Formales Lernen steht im Zentrum, und die vielfältigen Impulse informellen politischen Lernens bleiben weitgehend unberücksichtigt (Overwien, 2013). In der Erwachsenenbildungsforschung gibt es **nur vereinzelt Studien**, die Lernen im Rahmen sozialer Bewegungen aufgreifen: z. B. zur Entwicklung von Lernmaterialien und institutioneller Lernangebote für Bürgerinitiativen (Armbruster, 1979), zur Analyse von Institutionalisierungsprozessen (Beyersdorf, 1991) oder zur **politischen Partizipation und Bildung in Bürgerinitiativen** (Trumann, 2013). Charakteristisch für in sozialen Bewegungen vollzogene Lernprozesse ist die enge Verknüpfung von Aktion und Reflexion – vor dem Hintergrund einer thematischen und/oder **Werteorientierung** der Bewegungen. Ausgehend von den jeweiligen Gegenständen und individuellen Interessenlagen eignen sich die Aktiven **konkret umsetzbares Wissen** an. In **unterschiedlichen Vermittlungsformaten** wie Diskussionsveranstal-

tungen Vorträgen, Workshops, Festen etc. wird dieses dann an andere weitergegeben (Trumann, 2013). Der kooperative Dialog ermöglicht den Aktiven in der Folge eine tiefere Gegenstandsbetrachtung. In diesem Zusammenhang wurden aus den sozialen Bewegungen heraus **zahlreiche alternative Bildungsorganisationen** gegründet. Die selbstorganisierte Volkshochschule Wyhler Wald ist hier ein prominentes Beispiel (Beer, 1978). **Teilnehmerorientierung, Alltagsnähe sowie Handlungsorientierung** waren dabei in Abgrenzung zu verschulten und ausschließlich auf berufliche Qualifizierung abzielenden Angeboten traditioneller Erwachsenenbildung **Kernelemente alternativer Bildungsarbeit** (Meyer-Ehlert, 2003). Wenn auch Teilnehmerorientierung inzwischen ein zentrales Prinzip erwachsenenbildnerischer Praxis ist, so ist Lernen und Anwenden in den häufig **starrten traditionellen Lernsystemen** jedoch in der Regel getrennt, Zeit- und Raumfragen sind oftmals wenig flexibel und inhaltlich bleibt wenig Freiraum, Alternativen zu denken. Folge ist, dass Lernen oftmals als Zumutung empfunden wird und negative Lernerfahrungen zu Lernwiderständen führen (Faulstich, 2009). Die **Förderung expansiven Lernens** – wie es im Rahmen sozialer Bewegungen häufig der Fall ist – setzt dagegen bei den je subjektiv bedeutsamen Lernthemen und **Lebensinteressen** des Einzelnen an und bezieht die Lernenden in die Gestaltung von Lernprozessen mit ein. Lernen kann dann als **Chance der selbsttätigen Erweiterung** der eigenen Handlungsmöglichkeiten betrachtet werden. Für die Erwachsenenbildung wurden und werden durch soziale Bewegungen neue Themen und Lernformate generiert. Gerade in den 1970er Jahren führte dies zu **institutioneller Ausdifferenzierung** und neuen Organisationsstrukturen – in NRW etwa 1982 zur Gründung der Landesarbeitsgemeinschaft für eine andere Weiterbildung NRW e.V. (LAAW) mit gegenwärtig 45 Mitgliedseinrichtungen (www.laaw-nrw.de; Hufer, 1999). Aktuelle Beispiele für Bildungsarbeit im Rahmen sozialer Bewegungen sind z. B. die globalisierungskritische Arbeit von **Attac** oder die **Occupy-Proteste** der vergangenen Jahre. Während sich Attac dabei als »Bildungsbewegung mit Aktionscharakter und Expertise« versteht (www.attac.de), boten die Camps und Versammlungen von Occupy an zentralen öffentlichen Plätzen vieler Städte durch Gespräche, Diskussionsrunden, Vorträge oder Informationsmaterialien **niedrigschwellige Möglichkeiten** zur Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Standpunkten (Geiges, 2014). Die Erinnerung an die  **kreativ-produktiven Potenziale** alternativer Bildungsarbeit der 1970er und 1980er Jahre und das Aufgreifen von Impulsen gegenwärtiger Aktivitäten unterschiedlicher (Protest-) Bewegungen sind lerntheoretisch vielversprechend und bergen für die Erwachsenenbildung vielfältige Transformationspotenziale, etwa indem das Verhältnis von Aktion und Reflexion im Rahmen institutioneller Bildungsangebote neu ausgelotet werden kann.

## Literatur zum Thema

Hufer, K.-P. (1999). Historische Entwicklungslinien: Politische Erwachsenenbildung in Deutschland von 1945 bis zum Ende der 90er Jahre. In W. Beer, W. Cremer & P. Massing (Hrsg.), *Handbuch politische Erwachsenenbildung* (S. 87–110). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Landesarbeitsgemeinschaft für eine andere Weiterbildung NRW e.V. (LAAW) (2012). *anders-weiter-bilden. 30 Jahre andere Weiterbildung in NRW*. Bielefeld.

Maurer, S. (2016). Bildung im Dissens – Individualität, Kollektivität und Erkenntnis im Kontext der Neuen Frauenbewegung. In *Forschungsjournal Soziale Bewegungen* 29 (4), 86–98.

Meyer-Ehlert, B. (2003). Eine kulturelle Wende? Neue soziale Bewegungen und neue Erwachsenenbildungseinrichtungen. In P. Ciupke et al. (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und politische Kultur in Nordrhein-Westfalen. Themen – Institutionen – Entwicklungen seit 1945* (S. 345–354). Essen: Klartext.

Miethe, I. & Roth, S. (2016). Bildung und soziale Bewegungen – eine konzeptionelle Einführung. In *Forschungsjournal Soziale Bewegungen* 29 (4), 20–29.

Nève de, D. & Olteanu, T. (Hrsg.) (2013). *Politische Partizipation jenseits der Konventionen*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.

Overwien, B. (2013). Informelles Lernen in politischer Aktion und sozialen Bewegungen. In *Außerschulische Bildung* 44 (3), 247–254.

Reheis, F., Denzler, S., Görtler, M. & Waas, J. (Hrsg.) (2016). *Kompetenz zum Widerstand. Eine Aufgabe für die politische Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Roth, R. & Rucht, D. (2008). Einleitung. In R. Roth & D. Rucht (Hrsg.), *Die sozialen Bewegungen in Deutschland seit 1945. Ein Handbuch* (S. 10–36). Frankfurt/New York: Campus.

Rucht, D. & Neidhardt, F. (2007). Soziale Bewegungen und kollektive Aktionen. In H. Joas (Hrsg.), *Lehrbuch der Soziologie* (S. 627–651). Frankfurt a. M.: Campus.

Trumann, J. (2013). *Lernen in Bewegung(en). Politische Partizipation und Bildung in Bürgerinitiativen*. Bielefeld: transcript.

Voesgen, H. (Hrsg.) (2006). *Brückenschläge. Neue Partnerschaften zwischen institutioneller Erwachsenenbildung und bürgerschaftlichem Engagement*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Walter, F. et al. (2013). *Die neue Macht der Bürger. Was motiviert die Protestbewegungen?* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Im Gespräch mit Ansgar Klein über Bewegungen, Engagement und Demokratie

## ZIVILGESELLSCHAFTLICHE HANDLUNGS- RÄUME ALS LERNORTE DER DEMOKRATIE

**DIE:** Die Hochphase der sozialen Bewegungen in Deutschland war in den 1970er und 1980er Jahren, als es die so genannten »Neuen Sozialen Bewegungen« geschafft haben, hunderttausende Menschen zu mobilisieren und sich für Frieden oder Umweltschutz einzusetzen. Welche Rolle spielen soziale Bewegungen heute noch?

**Klein:** Die liberale Bewegung, die Arbeiterbewegung und die Frauenbewegung haben die Geschichte der Demokratisierung wesentlich geprägt. Auch zuvor gab es immer wieder historische soziale Bewegungen, die sich – wie die Bauernbewegung – gegen Missstände aufgelehnt haben. Nach der Erfahrung mit dem Nationalsozialismus und seinen barbarischen Folgen war ein positiver Bezug auf soziale Bewegungen zunächst gerade in Deutschland begründungsbedürftig, dieser ist aber spätestens mit den so genannten »Neuen Sozialen Bewegungen« gelungen. Allgemein spielen soziale Bewegungen in demokratischen Gesellschaften aber auch heute noch eine wichtige Rolle. Zwar stimmt es, dass die Zeit der links-libertären Massenmobilisierungen der Neuen Sozialen Bewegungen, wie wir sie in den 1970er und 1980er Jahren gesehen haben, vorbei ist. Doch auch heute noch schaffen es Bewegungen immer wieder, viele Menschen zu mobilisieren, auf gesellschaftliche Probleme aufmerksam zu machen und politischen Einfluss zu nehmen – denken Sie beispielsweise an die Demonstrationen gegen den Irak-Krieg im Jahr 2003, die Montagsdemonstrationen in Folge der Hartz-Reformen oder auch die globalisierungskritische Bewegung die



**PD Dr. Ansgar Klein** ist Geschäftsführer des Bundesnetzwerks Bürgerschaftliches Engagement (BBE) und Mitherausgeber des Forschungsjournals Soziale Bewegungen und der Buchreihe Bürgergesellschaft und Demokratie. Über die Aktualität von sozialen Bewegungen, Populismus und die Frage der »Bildung in und durch Bewegung« sprach mit ihm für die DIE-Redaktion **Jan Rohwerder**.

es geschafft hat, weltweit Menschen zu mobilisieren, um gegen eine enthemmte wirtschaftliche Globalisierung zu demonstrieren.

**DIE:** Aber das sind alles Bewegungen, die mit ihren politischen Zielen, nun ja, gescheitert sind.

**Klein:** So würde ich das nicht sagen. Zum einen ist der »Erfolg« von Bewegungen schwer zu messen. Ist der Atomausstieg in Deutschland der (späte) Erfolg der Umweltbewegung? Oder hätte es ihn angesichts der Katastrophen von Tschernobyl und Fukushima auch ohne Umweltbewegung gegeben? Das ist unheimlich schwer zu sagen. Zum anderen vergisst man über der Frage des Erfolgs eine äußerst wichtige andere Funktion von Bewegungen: Sie sind Teil des politischen Diskurses, sie ermöglichen, auch außerhalb von Wahlen seine Meinung in den politischen Willensbildungsprozess einzuspeisen. Sie bieten also, und

das ist nicht zu unterschätzen, Möglichkeiten der politischen, gesellschaftlichen und vor allem: demokratischen Teilhabe. Der Ort der Bewegung in einer demokratischen Gesellschaft ist somit ein vielfältiger, und deshalb sowohl normativ als auch analytisch spannend. Gerade im Moment muss man aber sehr genau hingucken, da ja aktuell rechte und rechtspopulistische Bewegungen sehr präsent sind.

**DIE:** Das Aufkommen rechter und rechtspopulistischer Bewegungen bedeutet aber, dass das emanzipatorische Element, das in den Neuen Sozialen Bewegungen der 1970er und 1980er Jahre ja ganz stark war, kein konstitutives Merkmal von Bewegungen ist.

**Klein:** Das stimmt. Wenn wir von Bewegungen reden, meinen wir in der Politischen Soziologie zunächst mobilisierungsfähige Gruppenzusammenhänge vernetzter Art. Und während in den 1960er und 1970er Jahren die links-libertären Bewegungen Defizite demokratischer Willensbildungs- und Entscheidungsprozesse aufzeigten und beheben wollten, wissen wir gerade in der deutschen Geschichte sehr genau, dass sich das Bewegungselement – beispielsweise im aktuellen Ausdruck des Rechtspopulismus – auch gegen die Demokratie verwenden lässt. Es gibt soziologisch gesprochen also viele »Bewegungsfamilien« in einem großen Feld von Bewegungen, die in vielfältiger Weise verbunden sind mit Parteien, mit Verbänden, mit der Öffentlichkeit.

**DIE:** Aber Bewegungen unterscheiden sich von Parteien und Verbänden. Sie sind keine Organisationen.

**Klein:** Das ist richtig. Bewegungen haben Organisationen, sind aber keine. Sie unterscheiden sich in vielem von anderen Phänomenen wie Parteien, die Mitglieder haben und Organisationen sind, die nach Ämtern im politischen System streben. Bewegungen haben Unterstützer, die politisch-gesellschaftliche Veränderungen anstreben und politische Entscheidungsprozesse beeinflussen wollen, aber eben nicht danach streben, qua Amt selbst Teil des Entscheidungsprozesses zu werden. Dass dies dann dennoch geschieht, haben nicht nur die Bürgerbewegungen Ostmitteleuropas nach 1989 gezeigt.

**DIE:** Und doch spielen Organisationen auch bei Bewegungen eine wichtige Rolle.

**Klein:** Ja, denn Bewegungen haben Organisationskerne – auch Protest muss organisiert sein, es müssen Ressourcen akquiriert, Öffentlichkeit erreicht und Personen vernetzt und mobilisiert werden. Darüber hinaus kommt es in Bewegungen zu Institutionalisierungsprozessen und Organisationsgründungen – die Entstehung der Partei Die Grünen beispielsweise ist eng mit der Umweltbewegung verbunden. Bewegungen beeinflussen aber auch bestehende Organisationen. Nehmen wir wieder die Umweltbewegung: Der Naturschutzbund Deutschland (NABU), ein sehr alter Vogelschutzbund, oder der Bund für Umwelt und Naturschutz Deutschland (BUND) haben sich durch den Einfluss der Umweltbewegung fortentwickelt und modernisiert. Sie sind so auch zu politischen Bewegungsorganisationen geworden. Es sind große Mitgliederorganisationen, die wissen, dass sie mobilisieren und durch diese Mobilisierungen für ihre Themen eintreten können. Gleichzeitig sind sie Orte der Expertise, es sind Expertenstäbe, das, was wir als advokatorische NGOs bezeichnen. Sie stellen den Bewegungen wichtige, alternative Wissensbestände zu Verfügung. Darüber wiederum können sich auch – aus den Bewegungen heraus oder zumindest stark beeinflusst durch die Bewegun-

gen – neue Organisationen entwickeln. Für die Umweltbewegung sind dies zum Beispiel das Freiburger Öko-Institut oder das Wuppertal Institut für Klima, Umwelt, Energie, die ohne Bewegung nicht entstanden wären und die für den Umweltdiskurs eminent wichtig sind. Hier werden also durch die Bewegungen Lern- und Diskursräume geschaffen.

**DIE:** In welchem Verhältnis stehen bürgerschaftliches Engagement, Zivilgesellschaft und Bewegungen?

**Klein:** Das Konzept der Zivilgesellschaft macht auf einen politischen Raum jenseits der Parteien aufmerksam. Das Konzept des »bürgerschaftlichen Engagements« wiederum verbindet systematisch Partizipation und Engagement und weitet zudem den Blick auf die ganze Breite und Vielfalt des Engagements. Bürgerschaftliches Engagement enthält Engagement in Bewegungen. Und das gilt für alle Bewegungen, egal welcher politischen Herkunft – ich denke, dass AfD- oder Pegida-Anhänger dies auch für sich reklamieren.

---

### Zwischen normativem Konzept und zivilgesellschaftlicher Realität

---

Analytisch machen sie ja auch durchaus dasselbe: Sie mobilisieren, sie bringen Menschen auf die Straße für Themen und Anliegen – aber das ist ja nur formal gesprochen. Welche Themen? Welche Anliegen? In welcher Weise wird protestiert? Das unterscheidet die Bewegungen sehr deutlich voneinander. Roland Roth und andere haben schon früh auf die »dunklen Seiten der Zivilgesellschaft« hingewiesen, die in der Realität existieren, und die eben nicht dem normativen Modell von Zivilgesellschaft entsprechen, in dem Interaktionsnormen wie Toleranz, argumentatives Aufeinander-Beziehen, Perspektivwechselanforderungen zu den Standards gehören sollten.

**DIE:** Was sind diese »dunklen Seiten«?

**Klein:** In der zivilgesellschaftlichen Realität erleben wir auch Gewalt, Aus-

grenzungen, Feindbilder und Stereotypen. Dieses Auseinanderfallen von normativem Konzept und politischer Realität heißt aber auch, dass die scheinbar sehr abstrakte Wertedebatte ganz praktisch in Bewegungen und zum Selbstverständnis der Zivilgesellschaft geführt werden muss. Intoleranz, Hass und Gewalt gehören nicht zu den anerkannten Regeln der zivilgesellschaftlichen Praxis. Diese Maxime muss aber immer wieder in ihrer Geltung bestätigt werden. Die Frage nach der Bedeutung der Zivilgesellschaft und ihrer Werte stellt sich nicht nur national, sondern auch für Europa und seine Zukunft – gerade nach dem Austrittsvotum des Vereinigten Königreichs aus der Europäischen Union und angesichts deutlich sichtbarer Renationalisierungsprozesse und eines wachsenden Rechtspopulismus. Die Debatte über die Werte Europas aus Sicht der Zivilgesellschaft wollen wir etwa als Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement mit unseren Mitgliedern und Partnern führen und die 27 verbliebenen Mitglieder der EU zu ebendiesen Werten – Menschenrechte, soziale Bürgerrechte, europäische Flüchtlingspolitik usw. – parallel befragen und damit im Vorfeld der Europawahl 2019 einen Diskurs der Zivilgesellschaft über die Zukunft Europas anstoßen. Das ist wichtig, weil wir gerade jetzt im Moment Mobilisierungen erleben – auch getragen durch Social Media –, die, verbunden mit dem Diskurs der »Lügenpresse«, die Grundachsen unseres demokratischen Systems in Frage stellen. Das ist ein wachsendes Problem.

**DIE:** Können Sie das etwas weiter ausführen?

**Klein:** Nehmen wir zum Beispiel den Diskurs um direkte Demokratie – demokratiepolitisch ein wichtiges Thema, aber gerade auf nationaler und Europaebene hoch ambivalent. Die AfD beispielsweise hat direkte Demokratie zu ihrem Wahlkampfthema Nummer eins gemacht. Sie führt eine emotionalisierte Kommunikation mit Wutbürgern, um Zustimmung für populistische

Politik zu mobilisieren. Die Medien werden systematisch zur Skandalisierung genutzt, und die Rolle der Social Media für eine emotionalisierte und manipulierte Berichterstattung wächst. Das ist besorgniserregend. Ähnlich verfährt Donald Trump mit den Anfängen eines autoritativen Dekretismus, der die institutionelle Gewaltenteilung in den USA herausfordert – mitgetragen von einer rechtspopulistischen Bewegung und Gegenöffentlichkeit. Wir können auch in die Türkei schauen und auf die von Recep Tayyip Erdoğan geplanten Verfassungsreformen, oder demnächst vielleicht auch nach Frankreich. Überall dort geraten demokratische Prozesse der Willensbildung und Entscheidungsfindung durch populistische Politik unter Druck, und die Einsicht wächst, dass unsere Demokratien gefährdete Gebilde sind, für die sich die Bürgerinnen und Bürger aktiv und auch leidenschaftlich einsetzen müssen.

---

»Angst und Sorge sind  
Ausgangspunkt von  
Lern- und Bildungsprozessen«

---

**DIE:** Nun ist aber Emotionalisierung nicht nur auf Seiten der Rechten zu finden. Gerade für soziale Bewegungen ist Emotionalisierung von Themen doch sehr wichtig, denn ohne Emotionalisierung keine Mobilisierung.

**Klein:** Das ist richtig. Mir geht es auch nicht darum, zu behaupten, dass Angst per se schlecht ist. Angst und Sorge sind oft wichtige Hinweise auf ernste Probleme sowie Ausgangspunkt von Lern- und Bildungsprozessen, auch von Veränderungswünschen. Wir haben beispielsweise durch die Anti-Atom-Bewegung sehr rationale Argumente gegen die Verwendung von Atomkraft bekommen, doch in den 1970ern hieß es, das seien ja alles Spinner. Nach Tschernobyl und Fukushima würde das keiner mehr behaupten. Angst ist nicht nur irrational, sondern der Eröffnungsschlüssel für deliberative Verfahren, die dann aus Angst rationale Argumente machen sollten. Ob das immer gelingt,



Protest gegen Castor-Transporte (Gorleben)

ist die eine Frage; aber ob das immer angestrebt wird, ist die andere – und das unterscheidet die Bewegungen voneinander. Linksliberale Bewegungen sind meiner Erfahrung nach zumeist – sicherlich auch nicht immer – der Beratung und der Argumentation offen. Diese Offenheit haben wir bei anderen Bewegungen, die mit emotionalisierten Argumenten und Feindbildern arbeiten oder in renationalisierten Figurationen denken, eher nicht. Und hier haben wir dann ein Problem, was dazu führen sollte, dieses mobile und dynamische Feld von demokratischen Gesellschaften genauer in den Blick zu nehmen, auch das, was in Lernprozessen vor sich geht.

**DIE:** Warum gerade Lernprozesse?

**Klein:** Im Grunde können wir schon seit der Arbeiterbewegung sehen: Alle sozialen Bewegungen haben eigene Orte der Auseinandersetzung darüber, wofür und wie gestritten wird. Die Arbeiterbewegung hat ihre Bildungsorte geschaffen, und das hat die Friedensbewegung auch, ebenso wie die Umweltbewegung oder die Frauenbewegung. In sozialen Bewegungen gibt es daher – übrigens auch heute – eine sehr wichtige

Bildungsdimension. Diese Bildungsdimension ist deshalb so wichtig, weil es darum geht, die Menschen gegen populistische Strömungen zu immunisieren und demokratische Werte in den je eigenen Erfahrungen und Haltungen tief zu verankern.

**DIE:** Wie sieht das in der politischen Realität aus?

**Klein:** Lange Zeit haben die Parteien das Monopol auf demokratische Willensbildung fälschlicherweise für sich beansprucht. Die Entscheidungsfindung in einer repräsentativen Demokratie muss parlamentarisch sein, kann aber partizipative Zugänge zur Meinungs- und Willensbildung ausbauen und für die Zivilgesellschaft öffnen. Angesichts der Risiken einer direktdemokratischen Instrumentalisierung des emotionalisierten Wutbürgers durch Populisten kommt es aber zum einen darauf an, direktdemokratische Verfahren so weit wie möglich diskursiv jenseits bloßer Ja/Nein-Entscheidungen zu entwickeln. Zum anderen müssen aber auch und gerade die Praxisfelder des bürgerschaftlichen Engagements mit ihrer Alltagserfahrung und Handlungsorientierung als Orte politischen Ler-

nens verstanden werden. Sie gilt es seitens der politischen Bildung noch sehr viel mehr in den Blick zu nehmen. Die politische Motivation der vielen Millionen Engagierten in Deutschland zeigt sich in Umfragen des Freiwilligen-surveys immer wieder in dem Ziel, mit dem eigenen praktischen Engagement die Gesellschaft zumindest im Kleinen verändern zu wollen. Dies ist sozusagen das mikropolitische, sozialraumorientierte Motiv des Engagements – ein Motiv, in dem praktische Betroffenheiten der Bürgerinnen und Bürger zu gesellschaftsgestaltenden Antworten führen können. Die dabei gemachten Erfahrungen im Umgang mit Konflikten, Institutionen und Medien bauen Brücken zu den zentralen Werten demokratischer Gesellschaften und bilden damit auch ein Gegengewicht gegen populistische, ausgrenzende Mobilisierungen und Heilsversprechen.

---

»Instrumentalisierung des emotionalisierten Wutbürgers«

---

**DIE:** Ist das eine Aufgabe auch für die politische Bildung?

**Klein:** Im bürgerschaftlichen Engagement zählt, wie wir aus der Demokratiepädagogik und der politischen Bildung und ihrer Didaktik wissen, die so genannte »Selbstwirksamkeit«. Immer dann, wenn ich in meinem persönlichen Engagement merke, dass ich Aufmerksamkeit generiere und dass ich praktisch wirksam werde, mache ich eine solche Selbstwirksamkeitserfahrung. Dann habe ich Lernprozesse, die handlungs- und erfahrungsbezogen sind. Die bilden dann auch die eigene Haltung zu politischen Werten! Das gilt auch für das soziale Engagement, das ja zunächst einmal nicht politisch ist, das aber, wie wir beispielsweise aus dem Selbsthilfeengagement wissen, ganz schnell eine politische Dimension bekommen kann. Die Welten eines mildtätigen und eines politischen Engagements verbinden sich in den Handlungsräumen der Zivilgesellschaft in vielfältiger Weise.

Wenn wir aber nur handlungsentlastetes Lernen in schulischen, formalen Handlungsformaten haben und die non-formalen und informellen Bildungsdimensionen, die mit Selbstwirksamkeitserfahrungen einhergehen, in ihrer formativen Bedeutung für politische Haltungs- und Werteentwicklung unterschätzen, dann machen wir für die Zukunft der politischen Bildung einen Kapitalfehler. Der Beutelsbacher Konsens der politischen Bildung unterstreicht bereits die Bedeutung, nach Mitteln und Wegen für die Lernenden zu suchen, »die vorgefundene politische Lage im Sinne ihrer Interessen zu beeinflussen«. Diese Aufforderung macht den systematischen Einbezug der millionenfachen Erfahrungen von Engagierten in ihren Praxisfeldern seitens der politischen Bildung erforderlich. Vielleicht ist es ganz gut, den angelsächsischen Begriff der *civic education* für diese neuen Bedarfe zu verwenden und sich vorzustellen, wie es aussehen kann, wenn wir künftig in kommunalen Bildungslandschaften formales, non-formales und informelles Lernen synergetisch koppeln und politisches Wissen mit politischer Werte- und Haltungsentwicklung verbinden – unter Einbindung diverser Akteure, zu denen natürlich auch die Engagementsträger und die vielen Einrichtungen gehören, in

denen Engagierte tätig sind. Das halte ich für eine große Herausforderung und für eine aktuelle Aufgabe der politischen Bildung.

**DIE:** Das heißt, für Sie gehören Engagement und Bewegungen mit ihren non-formalen und informellen Bildungsprozessen und politische Bildung – oder genauer gesagt, Demokratiebildung – untrennbar zusammen.

**Klein:** Ja. Da spielt aber auch meine persönliche Geschichte eine Rolle, denn mein Vater war Mitbegründer der Bundeszentrale für politische Bildung. Ich habe diese Zusammenhänge also schon familiär sehr früh mitbekommen. Ich habe selber seit den 1970er Jahren, also schon als Schüler, auch als politischer Bildner gearbeitet, tue es heute noch und befinde mich als Geschäftsführer des BBE täglich in der Rolle des Diskursmoderators bei ganz unterschiedlichen Sichten auf Probleme und Themen. Dabei habe ich gelernt: Es sind immer die Erfahrungs- und Sozialraumbezüge, die dazu führen, dass Menschen, und vor allem junge Menschen, überhaupt ein Interesse für politische Institutionen entwickeln. Eine politische Institutionenkunde wird dann interessant, wenn ich eine Verbindung herstelle zwischen meinen Problemen und erforderlichen politischen Antworten. Wenn ich das nicht tue,



Eine freie und selbstorganisierte »Bibliothek« im Rahmen der Occupy-Proteste (New York)

ist der Weg offen für ein Establishment-Bashing, bei dem man sich zurücklehnen und die eigenen Stereotype wie in einem Wildwuchsgarten kultivieren kann. Anregender – und auch produktiver – ist es, verschiedene Perspektiven in einem praktisch motivierten Diskurs zu sehen und dabei auch zu lernen, wie wichtig es ist, gemeinsame Regeln der Interaktion zu haben – im politischen Raum und in den Räumen der Zivilgesellschaft.

### »Haltung gewinnt man nur in Erfahrungs- und Handlungskontexten«

Mir ist mit der Zeit immer klarer geworden, dass man Haltung nur in Erfahrungs- und Handlungskontexten gewinnt. Die gewinne ich nicht, indem ich nur an der Tafel irgendwelche Sätze schreibe und vielleicht Regeln institutioneller Art verstanden habe. Ob ich sie damit teile, ist eine ganz andere Frage. Und das ist meine grundlegende Einschätzung zum Verhältnis von Engagement, sozialen Bewegungen und politischer Bildung: Das muss ein lebendiger Reproduktionszusammenhang sein, in dem Erfahrungen, Engagement, auch Protest offen bleiben für gemeinsames Reflektieren, offen bleiben für gute Argumente, die vielleicht das eine oder andere neu beleuchten. Ich glaube, das ist der erforderliche Weg für die politische Bildung, dass man sich in diesen praxis- und erfahrungsbezogenen Handlungsräumen als politische Bildung mit ihren Deutungsmöglichkeiten anbietet. *Civic education* und kommunale Bildungslandschaften sind maximal offene Konzepte, um diesen Zusammenhang noch einmal neu zu denken.

**DIE:** *Noch eine Frage zu den Engagierten: Bei freien Angeboten in der Erwachsenenbildung zeigt sich bei den Teilnehmenden ein deutlicher Mittelschichtsbias. Wie sieht es bei Bewegungen und Engagement aus?*

**Klein:** Auch das bürgerschaftliche Engagement hat eine deutliche Ausbuchtung bei den aktiven Mittelschichten. Soziologische Milieuansätze können das gut

anschaulich machen. Der oft vorkommende Versprecher vom »bürgerlichen Engagement« spricht denn auch das Engagement der Mittelschichten als eine soziologische Kategorie an. *Bürgerschaftliches Engagement* ist hingegen normativ gemeint als das Engagement aller Bürgerinnen und Bürger und damit ein inklusives Konzept, das sich auch jenseits formaler Staatsbürgerschaft auf alle Einwohnerinnen und Einwohner in den Kommunen erstreckt.

Das bedeutet aber auch, dass die aktuelle Debatte über soziale Gerechtigkeit systematisch mit dem Teilhabeargument verbunden werden muss. Inklusion im Sinne von Teilhabe ist für Selbstwirksamkeit eine *conditio sine qua non* und diese Selbstwirksamkeitserfahrungen in der zivilgesellschaftlichen Praxis sind Katalysatoren für die Entwicklung zentraler Werte der Demokratie. Das wiederum bedeutet, dass wir uns die Frage stellen müssen, wie wir Gruppen, die eher engagementfern sind, in zivilgesellschaftliche Handlungs- und Erfahrungsräume integrieren, in denen Selbstwirksamkeit erfahren werden kann.

**DIE:** *Wie kann man die Engagement-Fernen denn erreichen?*

**Klein:** Diese Frage ist nicht trivial. Sie ist extrem stark mit dem Bildungsfaktor verbunden, mit der sozialen Selektivität des Bildungssystems, mit der Art und Weise, wie wir in formalen Bildungseinrichtungen den Weg zu non-formalem und informellem Lernen bahnen oder eben auch nicht bahnen. Und sie ist verbunden mit einer Sozialpolitik, die sich auch als Ermöglichungspolitik für aktive Bürgerschaft versteht – Stichwort soziale Bürgerrechte: So wäre es durchaus vorstellbar, künftig den Beziehern von Hartz IV ohne Auferlegung von Sanktionen eine umfänglichere Praxis in den Handlungsfeldern der Zivilgesellschaft zu ermöglichen. Dies böte ihnen informelle und non-formale Lernchancen – die Anschlüsse an das formale Bildungssystem sollten dann freilich systematisch mit entwickelt werden.

Wir müssen die Herausforderungen für die Inklusion und Teilhabe auch derje-

nigen ernst nehmen, die eben nicht als Mittelschichts- oder Oberschichtsangehörige mit Bildung und Bildungsressourcen bestens versehen sind und die die Voraussetzungen für Engagement nicht immer schon mitbringen. Claus Offe hat darauf hingewiesen, dass aufsuchende Formate der Engagementförderung sehr viel stärker auf die nicht sozial selektiven Medien der Musik, der Kunst, der Religion und des Sports zurückgreifen sollten. Dies sind Bereiche, in denen nicht nach Bildungsstand selektiert wird und in denen Gemeinschaftserfahrungen und kooperatives Handeln möglich sind. Damit sind es also Bereiche, die für Inklusion und Integration zentrale Bedeutung haben.

### »Zivilgesellschaft ist kein ungleicher- und machtfreier Raum«

**DIE:** *Gibt es etwas, das Sie sich für die Zukunft zivilgesellschaftlicher Arbeit wünschen?*

**Klein:** Wir müssen uns auch in der Zivilgesellschaft klar sein, dass sie kein ungleichheitsfreier, machtfreier Raum ist. Die Infrastrukturen und Rahmenbedingungen des bürgerschaftlichen Engagements müssen – im Sinne einer zivilgesellschaftlichen Strukturpolitik – reflektiert und qualifizierend begleitet werden. Es wäre sinnvoll, wenn ein integriertes Curriculum für das Hauptamt in zivilgesellschaftlichen Infrastrukturen die Wissenshorizonte und Bedarfe der Förderung von Engagement, Partizipation und einer Stärkung von zivilem Handeln systematisch integriert. Zu den erforderlichen Kompetenzen gehören Vernetzung, Fortbildung und Information für Engagierte sowie Internet- und Kommunikationskompetenzen. Aber auch die Zugänge zu politischer Bildung gehören in solch ein Curriculum. Vielleicht könnte die Bundeszentrale für politische Bildung ein Ort sein, in dem Praxis, Wissenschaft und politische Bildung ein solches Curriculum gemeinsam beraten?

**DIE:** *Wir danken Ihnen für dieses anregende Gespräch!*

## »Bluttgerichte«

Gerhart Hauptmanns Drama *Die Weber* (uraufgeführt 1894 in Berlin) beschreibt den Aufstand schlesischer Weber gegen den Fabrikanten Dreißiger, der die Weber in bitterer Armut hat darben lassen. Auf wahren Begebenheiten des Jahres 1844 beruhend, wurde der beschriebene Aufstand vielfach zum »Fanal des Klassenkampfes deutscher Arbeiter« erklärt (so bspw. durch Karl Marx, [www.geo.de/magazine/geo-epoche/7347-rtkl-industrielle-](http://www.geo.de/magazine/geo-epoche/7347-rtkl-industrielle-)



Plakat für *Die Weber* von Emil Orlik (1870-1932)

*revolution-mythos-weberaufstand*). Auch wenn spätere historische Forschung zeigte, dass diese Vorstellung vom Weberaufstand nicht haltbar ist – zu lokal begrenzt, zu wenig die Situation der Weber transzendierend war er – ist er im kulturellen Gedächtnis der Deutschen auch durch Hauptmanns Drama verankert und wurde in Kunst und Kultur vielfach als Thema aufgegriffen.

DIE/JR

**Jäger**, in plötzlicher Aufwallung, fanatisch. Und daderbei gibt's Leute, Gerichtsschulzen, gar nich weit von hier, Schwärwampen, die de's ganze Jahr nischt weiter zu tun haben, wie unsern Herrgott im Himmel a Tag absteihn. Die wolln behaupten, de Weber kennten gutt und gerne auskommen, se wärn bloß zu faul.

**Ansorge**. Das sein gar keene Mensche. Das sein Unmensche sein das.

**Jäger**. Nu laß ock gutt sein, a hat sei Fett. Ich und d'r rote Bäcker, mir hab'n 's 'n eingetränkt, und bevor m'r abzogen zu guter Letzte, sangen m'r noch's »Bluttgerichte«.

**Ansorge**. O Jes's, Jes's, is das das Lied?

**Jäger**. Ja, ja, hie hab' ich's.

**Ansorge**. 's heeßt doch, gloob' ich, 's Dreißicherlied oder wie.

**Jäger**. Ich wersch amal vorlesen.

[...] *Er liest, schülerhaft buchstabierend, schlecht betonend, aber mit unverkennbar starkem Gefühl. Alles klingt heraus: Verzweiflung, Schmerz, Wut, Haß, Rachedurst.*

Hier im Ort ist ein Gericht,  
noch schlimmer als die Femen,  
wo man nicht erst ein Urteil spricht,  
das Leben schnell zu nehmen.  
Hier wird der Mensch langsam gequält,  
hier ist die Folterkammer,  
hier werden Seufzer viel gezählt  
als Zeugen von dem Jammer.

[...]

Die Herrn Dreißiger die Henker sind,  
die Diener ihre Schergen,  
davon ein jeder tapfer schind't,  
anstatt was zu verbergen.

Ihr Schurken all, ihr Satansbrut ...

[...]

... ihr höllischen Kujone,  
ihr freßt der Armen Hab und Gut,  
und Fluch wird euch zum Lohne.  
Hier hilft kein Bitten und kein Flehn,  
umsonst ist alles Klagen.  
»Gefällt's euch nicht, so könnt ihr gehn  
am Hungertuche nagen.«

[...]

Nun denke man sich diese Not  
und Elend dieser Armen,  
zu Haus oft keinen Bissen Brot,  
ist das nicht zum Erbarmen?  
Erbarmen, ha! ein schön Gefühl,  
euch Kannibalen fremde,  
ein jedes kennt schon euer Ziel,  
's ist der Armen Haut und Hemde.

*Der alte Baumert springt auf, hingerissen zu deliranter Raserei. Haut und Hemde. All's richtig, 's is der Armut Haut und Hemde. Hier steh' ich, Robert Baumert, Webermeister von Kaschbach. Wer kann vortreten und sag'n ... Ich bin ein braver Mensch gewest mei lebelang, und nu seht mich an! Was hab' ich davon? Wie seh' ich aus? Was hab'n se aus mir gemacht? Hier wird der Mensch langsam gequält. Er reckt seine Arme hin. Dahier, greift amal an, Haut und Knochen. Ihr Schurken all, ihr Satansbrut!! Er bricht weinend vor verzweifltem Ingrim auf einem Stuhl zusammen.*

**Ansorge schleudert den Korb in die Ecke, erhebt sich, am ganzen Leibe zitternd vor Wut, stammelt hervor. Und das muß anderscher wern, Sprech' ich, jetzt uf der Stelle. Mir leiden's ni mehr! Mir leiden's ni mehr, mag kommen, was will.**

aus: Gerhart Hauptmann: *Die Weber*. Schauspiel aus den vierziger Jahren.

<http://gutenberg.spiegel.de/buch/die-weber-9199/5>



# DEFTERI KAPAT, ŞIIR SOKAKTA!\*

Bay Perşembe (Rafet Arslan)

\*Schließ das Heft, das Gedicht ist auf der Straße!

Herr Donnerstag (Rafet Arslan)

Dimensionen von Bildung im Kontext von  
 ›erster‹ und ›zweiter‹ Frauenbewegung in Deutschland

# BILDUNGSERFAHRUNGEN IM LEBEN, LERNEN, KÄMPFEN

Susanne Maurer

Reflektiert man den Zusammenhang von Bildung und Sozialen Bewegungen, so verbindet sich damit zugleich die Frage nach dem ›Sitz von Bildung im Leben‹. Angesichts einer generell steigenden Aufmerksamkeit für informelle und non-formale Lehr-/Lernprozesse ist diese Frage von hohem Interesse. Was bedeutet es aber, sie mit Bezug auf die gesellschaftliche Dynamik zu stellen, die von Sozialen Bewegungen ausgeht? Welche besondere Qualität weist hier das dem Bildungsmotiv innewohnende kritisch-utopische Moment auf? Wolfgang Klafki hat als ›Ziel‹ von Bildung einmal die Ermöglichung und Unterstützung von Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit formuliert (Klafki, 1985). Ist damit schon alles gesagt, ist es genau das, wozu Soziale Bewegungen im Hinblick auf Bildung beitragen? Oder gibt es hier noch mehr zu entdecken? Diesen Fragen geht die Autorin in einer vergleichenden Reflexion der ›ersten‹ und ›zweiten‹ Frauenbewegung in Deutschland nach.

Dieser Beitrag folgt der oben angedeuteten Spur mit Bezug auf die Frauenbewegungen in Deutschland im ausgehenden 19./beginnenden 20. Jahrhundert und mit Bezug auf den erneuten feministischen Aufbruch seit Ende der 1960er Jahre. Dabei wird jeweils die Bedeutung von und der Bezug auf Bildung thematisiert, es wird von Bildungserfahrungen ›im Leben, Lernen, Kämpfen‹ die Rede sein und von neuen Orten und Praktiken der Bildung, die von den Frauenbewegungen selbst hervorgebracht und kultiviert worden sind. Welche Bildungs-Anlässe und -Gelegenheiten lassen sich ausmachen – insbesondere, wenn der Zugang zu (Institutionen der) Bildung zunächst verwehrt erscheint, nicht zugestanden wird? Welche konkreten Situationen ermöglichen Bildung, in welchen Gestalten zeigt sich so etwas wie ›Bildung‹, und woran lassen sich ihre Wirkungen erkennen? Der Beitrag ist zu begrenzt, um all die

aufgeworfenen Fragen bearbeiten zu können, die gleichwohl die Suchrichtung angeben. So werden zumindest einige der von den Frauenbewegungen jeweils hervorgebrachten ›Bildungsorte‹ und ›-praktiken‹ angesprochen – ob das die ›Frauenforen‹ an Volkshochschulen und die Berliner Sommer-Universitäten für Frauen\*<sup>1</sup> in den 1970er Jahren sind oder die (Abend-)Kurse, Vorträge, Konferenzen und Ausstellungen der Frauenvereine und -organisationen um 1900.

<sup>1</sup> Ich formuliere meine Überlegungen mit Bezug auf eine symbolische Ordnung der Zweigeschlechtlichkeit (Rede von ›Männern‹ und ›Frauen‹); um die in der Zwischenzeit entwickelte geschlechtertheoretische Reflexion zumindest anzudeuten, nutze ich das Zeichen »\*« – als Hinweis auf den Konstruktionscharakter von Geschlecht und die Rede von Männern\* und Frauen\* als spezifische (Selbst-)Positionierung resp. (Selbst-)Zuschreibung. Dies gilt nicht für historische oder zusammengesetzte Begriffe (wie ›Frauenbewegung‹).

Ein besonderes Moment, das die Bildungsbestrebungen und -bewegungen von Frauen\* auch im Kontrast zu vielen anderen Sozialen Bewegungen auszeichnet, ist die (immer wieder erfahrene) Schwierigkeit und der (mehr oder weniger radikal erhobene) Anspruch auf Teilhabe am menschlich und gesellschaftlich ›Allgemeinen‹, und zwar in symbolischer, politischer wie ganz existentieller Hinsicht (Maurer, 1996; 2017).

»Wir glauben, dass kein Mensch das Recht hat, seinem Nebenmenschen, auch wenn dieser eine Frau ist, vorzuschreiben: Bis hierher entwickelst du dich, aber um keine Linie weiter; bis hierher denkst du, aber um keinen Gedanken weiter! – Und wir glauben, dass kein Mensch das Recht hat, seinem Nebenmenschen aus Prinzip das größte Glück des Lebens zu rauben: befriedigende Arbeit in einem selbst erwählten, einem nicht aufgezwungenen Berufe.«

Hedwig Kettler (1851–1937)

## Frauenbewegungen ›um 1900‹: Das Begehren der Bildung

Die Geschichte der Frauen- und Mädchenbildung ist durchaus wechselhaft und verläuft nicht als einfache Fortschrittsgeschichte. Als sich in Folge der bürgerlichen Revolution von 1848 allmählich eine auch vom Umfang her bemerkenswerte Frauenbewegung zu entwickeln beginnt, wird Bildung zum zentralen Motiv. Dies lässt sich zumindest zweifach deuten: Zum einen ist Frauen\* eine explizit politische Organisation untersagt (so zumindest das preußische Vereinsgesetz bis 1908). Zusammenschlüsse erfolgen daher in Bezug auf die scheinbar unpolitischen Felder von Bildung und Ausbildung.

Hier gibt es eine gewisse Analogie zur Geschichte der Arbeitervereine, gleichwohl führen die komplexen Verhältnisse und Überlagerungen von Klasse und Geschlecht auch zu maßgeblichen

Unterschieden: Während männliche\* Sozialdemokraten als Abgeordnete schließlich in den Reichstag einziehen, bleibt es für Frauen\* noch lange Jahre beim Verbot der politischen Betätigung. Zugleich hat Bildung selbst eine zentrale Bedeutung für die frühe Frauenbewegung, denn mit ihr verbindet sich die Verheißung auf gesellschaftliche Teilhabe. Das Recht auf Bildung und Zugang zum (erst allmählich systematisch sich entwickelnden) öffentlichen Bildungswesen stellt denn auch einen zentralen Topos der bürgerlichen Frauenbewegungen um 1900 dar, insbesondere wird auch um den Zugang zu höherer, akademischer Bildung gekämpft. Welche Strategien und konkreten Praktiken dabei entwickelt werden, wie radikal die Ideen und Forderungen gedacht und artikuliert werden, ist zum einen abhängig von den jeweiligen frauenbewegten Positionen, die in manchen Phasen der Entwicklung ein weites, sehr differenziertes Spektrum aufweisen. Zum anderen besteht ein Zusammenhang mit regionalen Kontexten. So wird etwa im liberalen Südbayern des Kaiserreichs – in Karlsruhe – das erste deutsche Mädchengymnasium gegründet (1893), und nicht in Berlin oder Frankfurt. Auch die Pforten der Universitäten öffnen sich in Bayern (1902), Baden (1900) und Württemberg (1904) für Frauen\* deutlich früher als im preußischen Hoheitsgebiet (erst 1908).

Frauen\*, die als Vorkämpferinnen für eine bürgerliche Frauenbewegung gesehen werden können (wie Fanny Lewald oder Hedwig Dohm), die jene mit ins Leben riefen und zu ihren herausragenden Protagonistinnen zählen (wie Minna Cauer oder Alice Salomon), beschrieben oft ihre eigene ›Bildungsnot‹ – die Sehnsucht zu lernen, zu wissen, zu erkennen, und die Verhältnisse, die ihnen dies aufgrund ihres Geschlechts nicht zugestanden. Wie Frauen\* trotz allem zu Bildung kamen (s. auch Bachmann, 1990) ist eine Geschichte für sich – das Nutzen jeder Gelegenheit, das Mit-unterrichtet-Werden im häuslichen Kontext, wenn es eigentlich um die Brü-

der geht, die privaten Mädchenpensionate, die gelegentlich auch mehr boten als eine Vorbereitung auf das Leben einer bürgerlichen Ehe- und Hausfrau\*, mehr und mehr dann aber auch die konkreten schulischen Initiativen der bürgerlichen Frauenbewegung schufen Bildungsgelegenheiten, an die aber mit einem eigenen selbstständigen Lebensentwurf noch nicht ohne weiteres angeknüpft werden konnte. Dazu musste erst noch der Zugang zur Berufstätigkeit für (bürgerliche) Frauen\* – bzw. der Zugang zu qualifizierteren Tätigkeiten für Frauen\* aus der Arbeiterklasse und aus dem ländlichen Raum erkämpft werden. (Um auf Bildungspraktiken im Kontext der Arbeiterinnenbewegung wenigstens kurz einzugehen: In Autobiografien von Protagonistinnen der proletarisch-sozialistischen Frauenbewegung wird immer wieder von einer Praxis des Vorlesens berichtet – ob am Arbeitsplatz, soweit dessen Bedingungen es zuließen, oder bei Treffen im Rahmen der Arbeiterinnen-Vereine. Hier wurden wichtige Texte angeeignet und Möglichkeiten geboten, die eigene Erfahrung in einen gesellschaftlichen Zusammenhang einzuordnen – eine Form der politischen Bildung ...).

### Bildungsräume, Bildungserfahrungen und Bildungspraktiken

Wenn es um Bildungsräume, Bildungserfahrungen und Bildungspraktiken geht, so darf hier das ganze Feld der Frauenvereine und ihrer Aktivitäten nicht vergessen werden (um 1914 waren ca. eine halbe Million Frauen\* in Frauenvereinen organisiert). Die Vereine selbst stellten Räume für die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Fragen und Themen dar; hier wurde Wissen auf vielfältige Weise erworben und vermittelt, hier wurden Lernerfahrungen auf ganz verschiedenen Ebenen gemacht (im ›Tun‹, in der manchmal auch kontroversen Auseinandersetzung, in der Argumentation für die eigenen Anliegen). Die zeitgenössischen Frauenzeitschriften (so etwa »Die Frau«,

»Die Frauenbewegung«, »Neue Bahnen«, s. dazu Geiger & Weigel, 1981) dienten als Medium der Information und Diskussion; dort finden sich u. a. Berichte über die vielfältige, intensive und weiträumige Vortragstätigkeit von frauenbewegten Akteurinnen, die offenbar auch kleinere Orte erreichte. Die Ausstrahlung und Wirksamkeit solcher Vorträge ist meines Erachtens nicht zu unterschätzen, für viele Zuhörerinnen war dies die erste Begegnung mit einer bewussten Reflexion der ›Frauenfrage‹, und in der Folge kam es nicht selten zur Gründung von Ortsgruppen der übergreifenden größeren Vereine (wie etwa des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins ADLV).

Die organisierte frühe Frauenbewegung war auch international vernetzt, dies zeigte sich etwa an den großen Kongressen der bürgerlichen (z. B. in Berlin 1904), aber auch der proletarisch-sozialistischen Frauenbewegung (z. B. in Stuttgart 1907). Neben der Binnen-Öffentlichkeit dieser Kongresse selbst führte die Berichterstattung darüber, auch in den nicht-frauenbewegten Medien, zu einer Rezeption von Inhalten in größerem Ausmaß. Erwähnen möchte ich an dieser Stelle auch das (Bildungs-)Medium Ausstellung: So wollte etwa die Ausstellung »Heimarbeiterinnen« – als gemeinsames Projekt bürgerlicher Frauenrechtlerinnen und Aktivistinnen der Arbeiterbewegung – über die realen Arbeitsbedingungen von Heimarbeiterinnen aufklären, um diese zu verbessern. Frauenbewegte Akteurinnen versuchten auf diesem Wege also die Arbeits- und Lebensumstände von Frauen\* zum einen öffentlich zu problematisieren (wie etwa das Elend der Heimarbeiterinnen), zum anderen die Leistungen von Frauen\* öffentlich zu dokumentieren und zu würdigen (Pepchinski, 2007).

Die vielen Wege, die nach und nach zu mehr Selbstverständlichkeit von Mädchen- und Frauenbildung führten, können hier nicht angemessen nachgezeichnet werden; es liegen dazu inzwischen bereits viele historische Studien

vor (z. B. Scherb, 2002). Dass frauenbewegten Protagonistinnen aber auch der mögliche Verlust bewusst war, der mit dem Einzug in die ›Männer\*-Welten der Bildung und Wissenschaft‹ verbunden sein konnte, zeigt exemplarisch die Auseinandersetzung Alice Salomons mit der Frage, wo die (Aus-)Bildung zu Sozialer Arbeit verortet werden sollte. In ihren diesbezüglichen Überlegungen fürchtet sie um spezifische Qualitätsverluste, wenn die von ihr maßgeblich mitformulierte Idee einer »Soziale[n] Frauenbildung« (Salomon, 1908) in universitäre Arbeitszusammenhänge übersetzt würde (z. B. im Kontext einer universitären Sozialpädagogik). Salomon fürchtet hier letztlich um die Dimension des Sozialen (in meiner Lesart: auch des Gesellschaftspolitischen). Viele ihrer Überlegungen erscheinen mir insofern interessant, als sich hier Motive zeigen, die in den Bemühungen um autonome Bildungs-Räume im Kontext der jüngeren Frauenbewegung in gewisser Weise wiederkehren.

---

### »Über die Befreiung der Hände und Füße, des Kopfes und Bauches«<sup>2</sup>

---

*»Wenn jemand mit der Autorität eines Lehrers zum Beispiel die Welt beschreibt und du darin nicht vorkommst, dann tritt ein Moment von psychischer Gleichgewichtsstörung ein, als schautest du in einen Spiegel und sähest nichts.«*

Adrienne Rich (1929–2012)

Als sich in den 1960er Jahren an vielen Orten und in vielen Ländern der Welt in studentischen und künstlerischen Szenen allmählich eine neue, junge und unkonventionelle kritische Szene des Protests herauszubilden begann, waren daran auch viele Frauen\* beteiligt (Schmidt-Harzbach, 1981), auch wenn die überlieferten Bilder der Chiffre »1968« dies nicht immer (angemessen) zu erkennen geben (s. dazu L'Homme, 2009).

Das als Vorzeichen einer neuen Frauenbewegung zu verstehende Aufbegehren von Studentinnen an den Hochschulen Ende der 1960er Jahre war dabei mehrfach motiviert: Zum einen wurden neue Fragen gestellt und Themen gesetzt, die den gegenwärtigen, auch politischen Alltag und die biografischen Erfahrungen der Beteiligten (den ›Faktor Subjektivität‹) mit einbezogen. Zum anderen wurde die politische Sichtbarkeit, Hörbarkeit und Repräsentanz von Frauen\* in der Studentenbewegung eingeklagt, auf deren offensichtlich schwierige Durchsetzung politisch engagierte Studentinnen in der Folge dann durchaus unterschiedlich reagierten – mit der Schaffung von »Frauenräumen« (Frauengruppen, Weiberräten, Aktionsräten der Frauen\*, Consciousness-Raising-Gruppen) bis hin zu einem radikaleren Separatismus (Maurer, 1996).

Wenn weibliche\* Intellektualität nicht wirklich vorgesehen ist, wenn bestimmte Beiträge, Fragen und Themen einfach übergangen werden, dann stellt sich die Frage, ob nicht der ganze Wissenschaftsbetrieb – inklusive der kritischen Strömungen – von einem Geschlechter-Bias durchzogen ist. Mit der Entwicklung feministischer Wissenschaftskritik (die sich auch auf frühere Beiträge wie Simone de Beauvoirs bereits 1949 erschienenes Werk »Le deuxième sexe« stützen konnte) wurde nicht nur die Institution Universität, sondern die etablierte Wissenschaft mitsamt ihren Erkenntnis- und Forschungsmodi selbst fragwürdig. Es verwundert daher kaum, dass die autonome Frauenbewegung der 1970er Jahre stark autodidaktische Züge aufweist: »Wir bilden uns jetzt selber!« heißt das Motto oder auch Resümee der Kritik an den Institutionen der akademischen Bildung, das zugleich die Suche nach Nischen und die Schaffung von Alternativen anzeigt, lokal und überregional, z. T. auch inspiriert von Vorbildern in anderen Ländern. Ein bedeutendes Beispiel stellen in diesem Zusammenhang die Berliner Sommer-Universitäten für Frauen\* (1976 bis 1983) dar, die tausende Frauen\*

erreichten. (Schon zur ersten Sommer-Universität kamen über 600 Frauen\*, bei der zweiten waren es dann bereits mehr als 4.000 Teilnehmer\*\*innen.) »Die Sommer-Universität, die etwas an der Universität verändern will, ist also nicht etwa deshalb entstanden, weil ein paar Dozentinnen etwas kapiert haben, sondern weil viele Frauen viel kapiert haben und dabei sind, etwas an der Gesellschaft zu verändern« – so die einleitenden Bemerkungen zur ersten Berliner Sommer-Universität 1976 mit dem Thema »Frauen und Wissenschaft« (Gruppe Berliner Dozentinnen, 1977, S. 15). Damit kennzeichnen die Organisatorinnen den Zusammenhang zwischen ihrer wissenschaftskritischen und zugleich (feministisch-)wissenschaftlichen Initiative und der Entwicklung von Frauenbewegungen seit Ende der 1960er Jahre. Die Berliner Sommer-Universitäten finden in universitären Räumen statt, zugleich öffnen sie diese für Gruppen, die dazu normalerweise keinen Zugang haben – auch wenn dieser Vorgang konflikthaft bleibt, wie die ebenfalls dokumentierten Erfahrungsberichte von Teilnehmerinnen zeigen, die sich als ›ausgeschlossen‹ erleben; gleichwohl zeigt der sehr praktische Kampf um die Ermöglichung von Bildungsurlaub für außeruniversitär berufstätige Frauen\* den ernsthaften Anspruch an.

---

### Frauenbewegung und Wissenschaft

---

Die Sommer-Universitäten öffnen zugleich das Konzept von Wissenschaft, denn hier werden zum einen Themen, Fragen und Erkenntnisperspektiven verhandelt, die im vorherrschenden Wissenschaftsbetrieb bislang keinen Ort hatten, zum anderen Erkenntniszugänge und Erkenntnisweisen einbezogen, die bislang keine Anerkennung als Wissenschaft fanden.

Den Berliner Sommer-Universitäten für Frauen\* – mit einer deutlich überregionalen Ausstrahlung – folgen dann regionale Projekte wie etwa das »Frauenforum im Revier« (zuerst 1979) oder die

<sup>2</sup> Böhm, Daams & Eichenbrenner, 1977.

»Bremer Frauenwoche« (zuerst 1982). Ein Beispiel für eine lokale Initiative ist die »Frauenakademie Tübingen e.V.« (1977–1980), die den »unerhörten« Anspruch hatte, eine »autonome Frauenuniversität« zu sein (eine Selbstbezeichnung, die ihr vom ortsansässigen Registergericht dann explizit untersagt wurde; Maurer, 1999).

Wie die universitätsinterne Erfahrung und Kritik und die Bestrebungen, autonome Bildungs-Räume für Frauen\* zu kreieren, zusammenhängen, kann ebenfalls an diesem Tübinger Beispiel verdeutlicht werden: Anlässlich des 500jährigen Jubiläums der Tübinger Universität im Jahr 1977 intervenierte eine Uni-Frauengruppe mit einem kritischen Beitrag und einer Ausstellung in die allgemeinen Feierlichkeiten:

»Dass studierende Frauen sich in der Universität auf einem ihnen fremden Territorium bewegen, dass ihre Erfahrungsformen und Sprechweisen quer zu denen des Wissenschaftsbetriebes liegen, dass die weibliche Sozialisation der Anpassung an die herrschenden Formen der Wissensaneignung und -vermittlung produktiv und unproduktiv im Wege steht, lässt sich nicht in einer Sprache darstellen, aus der diese Widersprüche bereits herausgefiltert sind. Wir wollen nicht von oben herab in fertigen Sätzen und scheinbarer Verfügung über den Gegenstand darstellen, was wir als Ambivalenz tagtäglich am eigenen Leib und Kopf erfahren. Vielmehr versuchen wir in den Texten, das Unfertige, Tastende und Sperrige, aber auch das Angepaßte solcher Aufbruchserfahrungen in Abgrenzung zu den herrschenden wissenschaftlichen Standards und ohne allzugroße Zugeständnisse an die verordnete Diktion zu dokumentieren. In die Texte ist daher nur eingegangen, wie wir selbst unsere Situation wahrnehmen: unser Unbehagen, unser Widerstand, unsere Vorstellungen, die unmittelbaren, gemeinsam verarbeiteten und vorsichtig verallgemeinerten Erfahrungen, die studierende Frauen an der Universität

machen« (Gleichstellungsbüro der Universität Tübingen, 2007). Einige der daran beteiligten Frauen\* finden sich dann wieder in der Gruppe der Begründerinnen der Tübinger »Frauenakademie«, die für ein ganz spezifisches feministisches Bildungsverständnis stand, dessen kritisch-utopisches Moment sich etwa in der Überzeugung von der Gleichrangigkeit von Erfahrungs- und Erkenntnisweisen ausdrückte. Die egalitäre und basisdemokratische Perspektive feministischer Bewegungen führte hier zu einer radikalen Kritik am Verhältnis von Lehren und Lernen überhaupt – mit allen Schwierigkeiten und Ambivalenzen, die sich daraus ergeben konnten. Interessant ist an dieser Stelle wiederum der Bezug auf die Erfahrungen und (Bildungs-)Interessen der bislang von (weiterführenden) Bildungswegen weitgehend ausgeschlossenen Frauen\* (die dann u. U. über Volkshochschulen bzw. Abendschulen versuchten, ihr Verlangen nach Bildung zu stillen; siehe hierzu auch das italienische Beispiel der »Schule der 100 Stunden«, Libreria delle donne di Milano, 1988).

---

### Wo die Frage der Bildung (ver)steckt (ist) ...

---

Die Frage der Bildung stellt und zeigt sich nicht nur im Hinblick auf den Zugang zu Bildungsinstitutionen (wie der Universität), sie stellt und zeigt sich auch im Versuch, für sich »andere Antworten« zu finden, ob in Literatur oder Kunst (als Räumen, die für das Imaginäre, die Vorstellungskraft stehen) oder in der sozialen Praxis des Austauschs von Erfahrungen und Reflexionen über den »gesellschaftlichen Ort der Frau\*«. War für die frühen Frauenbewegungen die Frauenfrage zunächst eine Soziale Frage, und dann (oder damit) auch eine (Aus-)Bildungsfrage, so standen bei den Frauenbewegungen ab 1970ff. eher Hierarchie- und Autoritätskritik – und dies nicht nur in Bezug auf Geschlechterverhältnisse in der

Wissenschaft – im Fokus. Der Bezug auf Bildung unterscheidet sich (was angesichts der veränderten gesellschaftlich-historischen Situation nicht überrascht), weist aber auch deutliche Gemeinsamkeiten auf: So schaffen die Bewegungen (sich) jeweils eigene Bildungs-Räume, begreifen »Bildung« als Politikum und entwickeln unterschiedlichste Bildungsinitiativen mit emanzipatorischem Anspruch. Sie nutzen dafür unterschiedliche Medien, die sie – mehr oder weniger – feministisch querlesen, durchkreuzen und auch transformieren.

Während in den frühen Frauenbewegungen das Verhältnis von Lehren und Lernen sowie die Wissensproduktion und Erkenntnispraxis selbst weniger radikal infrage gestellt werden (obwohl sich etwa bei Helene Lange oder Marianne Weber durchaus Ansätze dafür finden; Bührmann 2004) – vielleicht, weil der Zugang zu den »heiligen Hallen« der Bildung noch aussteht? –, problematisiert die neue Frauenbewegung die GeschlechterMachtVerhältnisse in den Binnen-Räumen von Bildung. Früh werden dabei auch die Machtverhältnisse in den eigenen Reihen zum Thema – wer hat Zugang zu welchen Sprecherinnen-Positionen, wessen Stimme wird gehört, wer hat welche Privilegien und wer sieht sich auch im Kosmos der Frauenbewegungen nicht repräsentiert? All diese Fragen brechen in den feministischen Bildungsinitiativen auf, und sie werden – u. a. mit wissenschaftlichen, aber auch mit politischen Mitteln und spezifischen sozialen und kommunikativen Praktiken – bearbeitet, wenn auch nicht unbedingt gelöst. Bildungsprozesse in frauenbewegten Kontexten lassen sich nicht zuletzt als spezifische Grenz-Erfahrungen (Maurer, 2015) kennzeichnen, und die feministische Auseinandersetzung mit diesen Grenzen dauert an.

## Literatur

Bachmann, F. (1990). *Weibsbildung – wie Frauen trotz allem zu Wissen kamen*. Berlin: Elefantentpress.

Böhm, A., Daams, D.W. & Eichenbrenner, H. (1977). *Frauenseלבstbestimmung. Über die Befreiung der Hände und Füße, des Kopfes und Bauches*. Berlin: Frauenseלבstverlag.

Büchmann, A. D. (2004). *Der Kampf um »weibliche Individualität. Zur Transformation moderner Subjektivierungsweisen in Deutschland um 1900*. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Geiger, R.-E. & Weigel, S. (Hrsg.) (1981). *»Sind das noch Damen?« Vom gelehrten Frauenzimmer-Journal zum feministischen Journalismus*. München: Frauenbuchverlag.

Gleichstellungsbüro der Universität Tübingen (Hrsg.) (2007). *100 Jahre Frauenstudium an der Universität Tübingen 1904–2004 – Historischer Überblick, Zeitzeuginnenberichte und Zeitdokumente*. Abrufbar unter <https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/handle/10900/44021>.

Gruppe Berliner Dozentinnen (Hrsg.) (1977). *Frauen und Wissenschaft. Beiträge zur Berliner Sommeruniversität für Frauen 1976*. Berlin: Courage.

Klafki, W. (1985). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik*. Weinheim: Juventa.

L'Homme (2009). *Gender & 1968* (hrsg. von I. Bauer & H. Havelková). Wien/Köln/Weimar: Böhlau.

Libreria delle donne di Milano (1988). *Wie weibliche Freiheit entsteht. Eine neue politische Praxis*. Berlin: Orlanda.

Maurer, H. (1999). »Wir gründen eine Autonome Frauen-Universität in Tübingen«. In Kulturamt der Universitätsstadt Tübingen (Hrsg.). *In Bewegung – 30 Jahre Neue Frauenbewegung in Tübingen* (S. 53–59). Tübingen.

Maurer, S. (1996). *Zwischen Zuschreibung und Selbstgestaltung. Feministische Identitätspolitik im Kräftefeld von Kritik, Norm und Utopie*. Tübingen: edition diskord.

Maurer, S. (2015). Gelebte Kritik und experimentelle Praxis: Dimensionen von Bildung im Kontext der Neuen Frauenbewegung. In K. Walgenbach & A. Stach (Hrsg.). *Geschlecht in gesellschaftlichen Transformationsprozessen* (S. 205–224). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Maurer, S. (2017). Erkenntnis und Interesse – revisited. In O. Bilgi, M. Frühauf & K. Schulze (Hrsg.). *Widersprüche gesellschaftlicher Integration. Zur Transformation Sozialer Arbeit* (S. 227–241). Wiesbaden: Springer VS.

Pepchinski, M. (2007). *Feminist Space. Exhibitions and Discourses between Philadelphia and Berlin 1865–1912*. Weimar: VDG Verlag und Datenbank für Geisteswissenschaften.

Salomon, A. (1908). *Soziale Frauenbildung*. Leipzig: B.G. Teubner.

Scherb, U. (2002). *Ich stehe in der Sonne und fühle, wie meine Flügel wachsen. Studentinnen und Wissenschaftlerinnen an der Freiburger Universität von 1900 bis in die Gegenwart*. Königstein/Taunus: Ulrike Helmer.

Schmidt-Harzbach, I. (1981). Frauen, Bildung und Universität. In H.-W. Prahel & I. Schmidt-Harzbach (Hrsg.). *Die Universität. Eine Kultur- und Sozialgeschichte* (S. 175–213). München: Bucher.

## Abstract

Sowohl die Frauenbewegungen um 1900 als auch die feministischen Aufbrüche seit Ende der 1960er Jahre waren eng mit Bildungsfragen verbunden. Dieser Beitrag markiert Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Bewegungen in Bezug auf Bildung. Für beide Bewegungen ist Bildung, so die Autorin, ein Politikum. Bildungsprozesse in frauenbewegten Kontexten kennzeichnet sie als »spezifische Grenz-Erfahrungen«, und die Auseinandersetzung mit diesen Grenzen dauere auch heute noch an.



Dr. Susanne Maurer ist Professorin für Erziehungswissenschaft/Sozialpädagogik an der Philips-Universität Marburg.

Kontakt: [maurer@staff.uni-marburg.de](mailto:maurer@staff.uni-marburg.de)

Soziales Handeln der Erwachsenenbildung  
am Beispiel der Pro-Flüchtlingsbewegung

## DAS POTENZIAL DER POPULAR EDUCATION

Rick Flowers<sup>1</sup>

*Popular education*, ins Deutsche am ehesten übersetzbar mit »Bildung von unten«, bezeichnet eine Form von hierarchiefreien Lehr-/Lernsituationen, in denen versucht wird, die Trennung von Lehrenden und Lernenden aufzuheben und Lerninhalte an den Lebenssituationen der Beteiligten auszurichten. Der Autor zeichnet den Unterschied zwischen klassischen Bildungsformaten und den liberal-progressiven und radikal-emanzipatorischen Traditionen der *popular education* nach und skizziert anhand zweier Beispiele aus der Pro-Flüchtlingsbewegung ein Analyseraster, mit dem Aktive ihr Handeln und ihre Bildungsarbeit reflektieren können.

Seit Jahrzehnten prägt die Nord-Süd-Migration von den »armen« Ländern des Südens in die »reichen« Länder des Nordens Gesellschaften weltweit. In jüngerer Zeit nehmen jedoch infolge der Kriege im Nahen Osten (z.B. Syrien, Irak, Afghanistan und Libyen), in Afrika (z.B. Burundi, Ruanda, Sudan und Kongo) und in Asien (z.B. Sri Lanka und Burma) einige Länder des Nordens wie Deutschland, Schweden, Österreich, Kanada und Australien zunehmend hohe Zahlen an Geflüchteten bei sich auf. Doch diese Aufnahme- und die darauf folgende Integrationspolitik ist Gegenstand heftiger politischer Auseinandersetzungen – nicht nur zwischen politischen Parteien, sondern auch in Bevölkerung und Zivilgesellschaft. Sowohl Befürworter als auch Gegner der aktuellen Flüchtlingspolitik suchen die Öffentlichkeit, protestieren und starten Kampagnen, um die Politik ihrer Regierungen zu unterstützen oder zu kritisieren.

Für die Argumentation in diesem Beitrag lehne ich mich an weit gefasste

<sup>1</sup> Übersetzung aus dem Englischen: Carsten Bösel (Berlin)

Definitionen sozialen Handelns<sup>2</sup> und sozialer Bewegungen an. Ich vertrete die Auffassung, dass es sich bei den Pro-Flüchtlings- und Anti-Flüchtlingskampagnen um soziale Bewegungen handelt. Gerade für die Pro-Flüchtlingsbewegungen und -kampagnen lässt sich oftmals feststellen, dass sie einen Bildungsbezug haben. Nicht nur wollen sie – im Einklang mit den Zielen sozialer Bewegungen – Gesellschaft und Politik in ihrem Sinne beeinflussen, sie wollen oftmals auch die Einstellung der Bevölkerung im Hinblick auf Geflüchtete positiv verändern und die Geflüchteten ermächtigen, selbst für sich und ihre Belange einzustehen. *Popular education* kann ein Konzept sein, das hilft, diese Prozesse besser zu verstehen. Doch was genau ist *popular education*?

### *Popular education*

Das Konzept der *popular education*, frei übersetzt »Bildung von unten«, bezeich-

<sup>2</sup> Anm. d. Übers.: Im Original wird hier der Begriff »social action« verwendet, der in seiner weiten Definition mehr umfasst als das auf Max Weber zurückgehende Konzept »sozialen Handelns«. Vor allem enthält es eine stärker emanzipatorische und aktivistische Komponente.

net eine hierarchiefreie und partizipatorische Bildung *für, von und mit* (zumeist unterprivilegierten) Menschen. Gerade im Kontext konservativer oder traditioneller Bildungsformen gewinnt ein solches Konzept von Bildung *für* Unterdrückte, *von* Unterdrückten und *mit* Unterdrückten erhebliche Bedeutung. *Popular education* kann diejenigen unterstützen, die dafür arbeiten, unterdrückten Menschen mehr Macht und Handlungsmöglichkeiten zu verschaffen. Im Zentrum von Theorie und Praxis der *popular education* steht die Herausforderung, Menschen dabei zu helfen, ihre eigene Geschichte und die Geschichten anderer zu kennen, zu verstehen und dann zu erzählen. Dies führt notwendigerweise zu Bildungsprozessen, die auf die Lernenden ausgerichtet und weniger didaktisch geprägt sind; die an die Themen und Erfahrungen der Lernenden anknüpfen anstatt Inhalte vorzugeben; die den Menschen helfen, ihre Situation zu verstehen; und die ihnen helfen, strategisch zu handeln. Hinter der Praxis des Geschichtens-Erschaffens und Geschichtens-Erzählens steht die Vorstellung kultureller Handlung: die Vorstellung, dass eine entscheidende Herausforderung darin besteht, Menschen von der Wahrnehmung zu lösen, dass Kultur nur von berühmten Musikern, Schauspielern, Schriftstellern, Malern und anderen Künstlern gemacht wird, dass Geschichte von anderen gemacht wird; Menschen von der Vorstellung zu lösen, dass sie lediglich Konsumenten sind, Zuschauer und Zuhörer, Teilnehmende und Objekte, und sie hinzuführen zu der Vorstellung, dass sie selbst wichtige Akteure und Impulsgeber sind; Macher ihrer eigenen Geschichte und Kultur.

In der *popular education* finden sich sowohl liberal-progressiv als auch radikal-emanzipatorische Traditionen. Im Mittelpunkt der liberalen und progressiven Diskurse stehen Interaktion, aktive Partizipation, Menschen, die für sich selbst einstehen, lokale Lösungen für globale Probleme suchen usw. Was bei diesen Diskursen jedoch häufig

fehlt, ist ein Interesse an gesellschaftlichem und materiellem Wandel, an der Entwicklung eines kritischen Bewusstseins. Menschen beim Erschaffen und Erzählen von Geschichten behilflich zu sein, ist eine Sache; eine andere ist es, ihnen zu helfen, Strukturen zu verstehen und strategisch zu handeln. Gute Praxis der *popular education* wird in diesem Verständnis danach beurteilt, inwieweit es gelingt, dass Menschen interagieren und ein Bewusstsein für (gesellschaftliche) Probleme und mögliche Lösungen entwickeln.

Die radikal-emanzipatorische Praxis der *popular education*

- reagiert dementsprechend nicht nur auf die Bedürfnisse der Menschen, sondern hilft ihnen, ihre Rechte einzufordern;
- geht über Sensibilisierung und die Förderung aktiver Partizipation hinaus: sie stärkt die kontroverse Debatte, ermuntert zum Hinterfragen, fördert ein Gefühl der Entrüstung und der Wut; und bisweilen unterstützt sie die Konfrontation;
- trägt nicht nur dazu bei, dass Menschen sich informierter, verantwortlicher und autarker fühlen – sie führt Menschen zum Handeln und zum aktiven Verfolgen alternativer Zukunftsentwürfe;
- verhilft Menschen nicht nur zu einem Gefühl größerer Macht, sondern bewirkt, dass sie tatsächlich nach größerer Macht streben.

Inwiefern aber sind Organisationen, die sich für Geflüchtete einsetzen, Teil einer *popular education*? Und wie können sich Effekte ihrer Arbeit analysieren lassen? Eine Antwort auf diese Fragen soll im Folgenden skizziert werden.

Es existiert ein breites Spektrum an Erwachsenenbildungsangeboten für Geflüchtete und Asylsuchende, zuvorderst oftmals staatlich geförderte Lehrveranstaltungen zur Sprache, Geschichte und Kultur des jeweiligen Gastlandes. Daneben gibt es jedoch auch ein breites Angebot von Formaten, die auf private oder zivilgesellschaft-

liche Initiative zurückgehen. Bevor wir jedoch die Rolle der Erwachsenenbildung im sozialen Handeln diskutieren können, müssen wir bei den Pro-Geflüchteten-Kampagnen unterscheiden zwischen solchen, denen es primär darum geht, unter Bürgern des Gastlandes ein Bewusstsein für die Situation der Geflüchteten zu schaffen und Hilfsbereitschaft zu mobilisieren, und solchen, die sich mit Hilfsangeboten direkt an Geflüchtete und Asylsuchende richten. Eine ebenso wichtige Unterscheidung ist die zwischen Kampagnen, die von Geflüchteten selbst geführt werden, und solchen, die von Nicht-Geflüchteten für Geflüchtete organisiert werden.

### Soziale Bewegungen und die Befähigung Erwachsener zum sozialen Handeln durch Bildung

Mir geht es hier vor allem um die Bildungsdimension in der Praxis von Kampagnen und sozialen Bewegungen. Diese scheint bei Organisationen stärker vorhanden zu sein, denen es nicht nur um – oftmals kurzzeitige und kurzlebige – Hilfsmobilisierungen geht; im Sinne der *popular education* sind vor allem solche Organisationen, Kampagnen und Projekte in den Blick zu nehmen, die *für* und *mit* Geflüchteten und Nicht-Geflüchteten arbeiten und Lernprozesse auf beiden Seiten anstoßen. Die Bildungsdimension ist vielschichtig und umfasst sowohl formale wie auch non-formale Bildungsprozesse. Insbesondere interessiert mich, in welcher Form und in welchem Ausmaß diese Formen der »Erwachsenenbildung« im jeweiligen Gastland dazu beitragen können, dass

- erwachsene Bürger lernen, sich solidarisch mit Geflüchteten zu zeigen, die sich in ihren Ländern ansiedeln, und sie zu unterstützen;
- erwachsene Flüchtlinge ihre Lebensumstände verbessern und in ihrem neuen Land ihre sozialen und politischen Rechte wahrnehmen;
- Bürger des Gastlandes und Geflüchtete Diskussionen und Debatten

über politische Maßnahmen und Programme beeinflussen und sogar anführen.

Beginnen möchte ich mit zwei Beispielen für Kampagnen aus Australien, die eine erwachsenbildnerische Dimension aufweisen. Die erste Kampagne wird von einer Organisation namens *RISE – Refugees, Survivors and Ex-detainees* organisiert. Dabei handelt es sich um Australiens erste Flüchtlings- und Asylbewerberorganisationen, die von Geflüchteten, Asylsuchenden und ehemaligen »Immigrationshäftlingen«<sup>3</sup> selbst organisiert und gesteuert wird. Ziel der Arbeit von RISE ist es, »positive politische und gesellschaftliche Veränderungen im Hinblick auf Einstellungen und Politik« (<http://riserefugee.org/>) auf folgenden Gebieten zu erreichen:

- Wohlergehen von und Unterstützung für Geflüchtete
  - Rechte von Geflüchteten
  - Einsatz gegen Marginalisierung und Diskriminierung von Geflüchteten
- Erreicht werden sollen die Veränderungen in diesen Bereichen durch Aktionsforschung mit Geflüchteten, durch Petitionen und öffentliche Interessenvertretung. Im Sinne der obigen Unterscheidung findet sich hier also eine Organisation von Geflüchteten, die sowohl Geflüchtete unterstützen (also Handeln *für* Geflüchtete) als auch im Gastland auf die *Situation der Geflüchteten* aufmerksam machen will.

Ein zweites Beispiel ist das *Welcome Dinner Project* ([www.joiningthedots.org](http://www.joiningthedots.org)). Die Freiwilligen in dieser Organisation bezeichnen ihre Bemühungen als soziales Handeln und sogar als eigenständige soziale Bewegung. Sie richten zweistündige Abendessen in Privatwohnungen aus, zu denen jeweils 6–8 »neu eingetroffene Australier« (»newly arrived Australi-

<sup>3</sup> Australien setzt eine sehr rigide Politik gegen illegale oder undokumentierte Einwanderung um. Werden Personen ohne gültige Einreise- bzw. Aufenthaltserlaubnis aufgegriffen, können diese ohne zeitliche Begrenzung in »Immigrationshaft« (»immigration detention«) genommen werden, bis ihr rechtlicher Status geklärt ist oder eine Abschiebung erfolgt.

ans« im Sprachgebrauch des Projekts) und 6–8 »alteingesessene Australier« (»established Australians«) eine Speise mitbringen. Jedes Abendessen folgt einer relativ festen Struktur und wird von zwei Moderator/inn/en begleitet, die von *The Welcome Dinner* ernannt werden. Das Projekt wurde 2013 ins Leben gerufen und operiert inzwischen landesweit mit Tausenden organisierten Abendessen pro Jahr. Die Organisation geht davon aus, dass die Abendessen zum Aufbau sozialer Beziehungen beitragen und einen gesellschaftlichen Wandel bei australischen Bürgern und Geflüchteten bewirken.

Beide Organisationen möchten nicht nur über geflüchtete Menschen aufklären und informieren und setzen sich nicht nur für Geflüchtete ein. Ebenso sehr, wenn nicht sogar mehr, sind sie an Lernprozessen mit und für Geflüchtete interessiert. Sie möchten wissen, wie sich die Einstellungen und Verhaltensweisen der Australier gegenüber Geflüchteten und Asylsuchenden beeinflussen lassen. Dazu gehört natürlich auch der Versuch, Einfluss auf die Flüchtlings- und Asylpolitik der Regierung zu nehmen. Dieser Prozess der Einflussnahme auf die öffentliche Meinung und die Politik ist einerseits ein Akt des advokatorischen Handelns und der Bildung für Geflüchtete. Andererseits ist es ein Akt der Solidarität und Bildung mit Geflüchteten. Beide Projekte können somit als Beispiele für *popular education* verstanden werden. Doch ist ihr Handeln effektiv und erfolgreich? Oder sollten andere Mittel und Wege gefunden werden, um die proklamierten Ziele zu erreichen? Diese Fragen sind grundsätzlich sehr schwer zu beantworten. Im Folgenden wird anhand des Konzepts der evidenzbasierten Praxis ein Analyseraster skizziert, das sowohl den Organisationen und Aktivist/inn/en, in einem zweiten Schritt aber auch der Forschung helfen kann, sich der Beantwortung dieser Fragen zu nähern. Genau wie in anderen Bereichen, in denen Menschen und Gruppen gesellschaftlichen Wandel herbeizuführen

suchen, gibt es auch in der Pro-Flüchtlingsbewegung ein gewisses Maß an Fragmentierung und Separatismus. Es handelt sich hier um eine vielfältige Bewegung, bestehend aus kirchlichen, karitativen und gewerkschaftlichen Gruppen, juristischen Organisationen, Spitzenfunktionären und so weiter. All diese Akteure eint das Interesse am gesellschaftlichen Wandel. Doch gleichzeitig verhalten sie sich nicht selten wie »Stämme«, die sich nur gelegentlich das Wissen der jeweils anderen zunutze machen und miteinander reden, geschweige denn die verschiedenen Möglichkeiten vergleichen, mit denen sie jeweils zum Wandel beitragen könnten.

---

### Analyse der Merkmalen effektiver Praxis für *popular education* und soziales Handeln

---

Und doch wollen Aktivist/inn/en und Mitglieder gesellschaftspolitisch aktiver Gruppen wissen, ob sie mit ihrem Handeln tatsächlich Einstellungen verändern, Einfluss auf die Politik nehmen und die aktive Bürgerbeteiligung stärken. Bislang ist die Effektivität der Bildungs- und Advocacy-Aktivitäten für Geflüchtete und Asylsuchende in den reichen Ländern des Nordens jedoch nur wenig erforscht. Für eine Einschätzung der Veränderungen, die durch spezifische Kampagnen und Aktionen herbeigeführt wurden, gibt es nur wenige empirische Belege. Insbesondere existieren nur wenige vergleichende Studien, die die Gesamtheit der Veränderungsstrategien in den Blick nehmen. So gibt es zum Beispiel wenig Forschung und Literatur zum Vergleich der Effektivität öffentlicher Versammlungen und des Verteilens von Broschüren, oder Studien, die partizipative Forschung als Veränderungspraxis mit öffentlichen Demonstrationen vergleichen. Es existiert eine Fülle unveröffentlichter Literatur in Form von Projektberichten darüber, wie effektive Besprechungen und Seminare verschiedene spezifische Formen von Veränderung erleichtern. Aber was hat diese Art

von Literatur Menschen anzubieten, die sich mit der Planung von Bildungs- und Advocacy-Aktivitäten für Geflüchtete beschäftigen? In diesen projektbezogenen Evaluationen geht es hauptsächlich um die Beschreibung von Ergebnissen und weniger darum, warum und wie spezifische Praktiken effektiv sind. Doch erst mit Fragen nach dem *Wie* und *Warum* verlassen wir die seichte Rhetorik und wenden uns stärker der Analyse zu. Hier sind nur zwei Beispiele für die Art von Fragen, die man stellen könnte:

- Warum gelingt es manchen Formaten nicht, ein breites Spektrum von Akteuren in die Gemeinschaft einzubinden, und warum gelingt es anderen?
- Warum wirken manche Formate lahm und uninspiriert, während andere enorme Mengen an Energie, Ideen und Aktionen zu erzeugen scheinen?

Ein hilfreiches Konzept zur Beantwortung dieser Fragen ist das der evidenzbasierten Praxis. Welche Belege gibt es, dass bestimmte Praxisformen bei der Veränderung von Verhaltensweisen, Einstellungen, Wissen und politischen Entscheidungen effektiver sind als andere? Um sich einer Beantwortung dieser Fragen zu nähern, folgen einige erste Skizzen von Forschungs- und Analysetools (Tab. 1 und 2). Wie viele analytische Modelle und Instrumente vereinfachen sie die Realität. Über die verwendete Terminologie und die dargestellten Gegensatzpaare lässt sich streiten – die Skizzen sollen vor allem dazu dienen, die Analyse anzuregen. Gerade für die Praxis scheinen diese Tools sinnvoll, um einen ersten Blick auf die Verortung der eigenen Organisation oder Kampagne im Hinblick auf beispielsweise emanzipatorische oder advokatorische Handlungen zu sein oder zu prüfen, wie stark das Interesse und die Involviertheit der freiwillig Engagierten ausfällt.

Entfernt man sich ein wenig von Fragen der konkreten Praxis und wendet sich stärker einer Forschungsperspektive zu,

**Tab. 1: Wo würden Sie Ihre Gruppe auf dem Kontinuum verorten?**

Ziele und Philosophie	
Individuelle Solidarität / Aktion ↔	Massensolidarität / Aktion
Bereitstellung von Informationen und Sensibilisierung ↔	Popular education und Mobilisierung
Nationale Solidarität / Aktion ↔	Transnationale Solidarität / Aktion
Spezifische Gültigkeit ↔	Allgemeingültigkeit
Anti-Rassismus ↔	Harmonisches Miteinander und Mitgefühl
Führungsmethode	
heroisch der/die große Anführer/in autoritär ↔	partizipatorisch inklusive autoritativ
Organisationsstruktur	
zentralisiert stark professionalisiert dauerhaft ↔	dezentralisiert spontan episodenhaft

treten etwas anders gelagerte Fragen in den Vordergrund. Zum Aufbau einer Forschungsagenda sollte zunächst eine Einschätzung davon erfolgen, welche Arten von Veränderungsbelegen nützlich wären. Wie können wir wissen, ob sich Einstellungen tatsächlich ändern? Sollten wir uns die Mitgliederzahlen anschauen? Sollten wir insbesondere benachteiligte gesellschaftliche Gruppen betrachten? Sollten wir *neues* Wissen von Kampagnenteilnehmern und Zielgruppen beurteilen? Sollten wir analysieren, welche verschiedenen Arten von Zielen die unterschiedlichen Advocacy-Gruppen verfolgen? Einige konzentrieren sich zum Beispiel vielleicht mehr auf die Antirassismus-Arbeit, während andere sich hauptsächlich um den Aufbau von Harmonie und Mitgefühl bemühen. Reagieren unterschiedliche Arten von Teilnehmern und Zielgruppen positiver auf bestimmte Arten von Zielen?

Als erster Schritt wäre es hilfreich, ein Instrumentarium zur Datensammlung und -analyse zu entwickeln, um damit

eine »Karte« der Bildungspraxis und des advokatorischen Handelns für Geflüchtete und Asylsuchende zu erstellen. Diese Karte könnte zur Kategorisierung verschiedener Arten von (a) Organisationen und Orten der Erwachsenenbildung (z. B. Volkshochschulen, [politische] Stiftungen, soziale Bewegungen, Gruppen zur kommunalen Entwicklung, ethnische Gruppen, soziale Unternehmungen); (b) Zielen (z. B. Beeinflussung der öffentlichen Meinung oder direkte Advocacy-Arbeit); (c) Formen und Strategien von, mit oder für Geflüchtete (z. B. direkte Aktion, formale Kurse, soziale Medien und Massenmedien, Kunstprojekte, Sport, multikulturelle Veranstaltungen, Verbraucheraktivismus) dienen. Dadurch ließe sich die Diversität der Praxis abbilden.

Mithilfe einer analytischen »Karte« der *popular education* und des advokatorischen Handelns wird es dann möglich sein, das Wesen und den Wert von Bildungs- und Advocacy-Leistungen im Hinblick auf verschiedene Arten

von Organisationen, Zielen, Strategien und Zielgruppen zu bewerten. Zugleich böten die Instrumente den Organisationen selbst die Möglichkeit, ihr Handeln im wichtigen Feld der Flüchtlings- und Integrationspolitik selbst besser zu reflektieren und ggf. ihr Handeln hinsichtlich der formulierten Ziele effektiver auszurichten.

**Abstract**

Popular education ist eine hierarchiefreie und partizipatorische Form der »Bildung von unten«. In seinem Beitrag skizziert der Autor anhand von Beispielen aus der Pro-Flüchtlingsbewegung, wie dieses Konzept sowohl in der Praxis als auch in der Forschung helfen kann, die Effekte und die Effektivität des Handelns von zivilgesellschaftlichen Organisationen besser zu reflektieren.



Prof. Dr. Rick Flowers ist Leiter der Abteilung Erwachsenenbildung der Fakultät der Künste und Sozialwissenschaften der University of Technology Sydney.

Kontakt: Rick.Flowers@uts.edu.au

**Tab. 2: Bewertung des Engagements**

INDIKATOR	NIEDRIG	MITTEL	HOCH
Ehrenamtliches Engagement wird anhand des Ausmaßes gemessen, mit dem Einzelne oder Gruppen ihre Zeit und Energie in gemeinschaftliche Initiativen investieren.	Passives Engagement; die Menschen sind nur oberflächlich und zum Schein involviert. Ihr geringes Interesse zeigt sich in kurzen Aufmerksamkeitsspannen und kurzer Anwesenheit.	Episodenhaftes Engagement; die Menschen scheinen entweder gleichgültig oder nehmen nur gelegentlich an Projektaktivitäten teil, aber immerhin nehmen sie teil.	Tiefes Engagement; die Menschen sind energiegeladener, enthusiastischer, aktiv und melden sich freiwillig für weitere Aktivitäten

# Fünf Verbindungen von Bildung und Bewegung SOZIALE BEWEGUNGEN, BILDUNGSaufSTIEG UND BILDUNGSREFORM

Ingrid Miethe

Die Verbindungen von sozialen Bewegungen und Bildung sind vielfältig. Unter Rückgriff auf eine Studie zu Bildungsaufstiegen im Ost-West-Vergleich arbeitet die Autorin fünf dieser Verbindungen am Beispiel weiterführender Bildungswege explizit heraus. Kann die Teilnahme an sozialen Bewegungen dabei helfen, Bildungsbenachteiligung zu überwinden? Können soziale Bewegungen sogar Strukturen und Inhalte universitärer Bildung verändern?

Die Aktivität in und von sozialen Bewegungen ist eng mit Bildungsprozessen verbunden. Trotz dieses engen Zusammenhangs ist diese Verbindung (zumindest im deutschsprachigen Raum) erst in jüngster Zeit in den expliziten Fokus des wissenschaftlichen Interesses gekommen (z. B. Forschungsjournal NSB, 1996; Forschungsjournal SB, 2016; Interface, 2014; Aziz, 2015). Auch verlaufen die Diskurse oft noch getrennt voneinander, nämlich Bewegungsforschung auf der einen und Erziehungswissenschaft auf der anderen Seite (Miethe & Roth, 2016). In diesem Beitrag möchte ich am Beispiel von Bildungsaufstiegen aufzeigen, wie eng soziale Bewegungen, politische Reformen und individuelle Bildungswege miteinander verbunden sind. Empirische Basis für die folgenden Ausführungen ist ein inzwischen abgeschlossenes DFG-Projekt zu Bildungsaufstiegen in drei Generationen im Ost-West-Vergleich (Miethe et al., 2015). Dafür wurden insgesamt 85 biografisch-narrative Interviews mit erfolgreichen Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteigern durchgeführt, die als theorieorientierte Fallrekonstruktionen (Miethe, 2014) ausgewertet wurden. Ein Ergebnis der Studie war, dass für Bildungsaufstiege

in den 1970er und 1980er Jahren in Westdeutschland soziale Bewegungen eine zentrale Rolle spielten. Dies auf mehreren Ebenen:

*Erstens können soziale Bewegungen Identitätsbildungsprozesse anregen, die dazu führen, dass Menschen sich einen weiterführenden Bildungsweg vorstellen können:* Am Beispiel einer Fallrekonstruktion (Fall Anna Hillbrecht in Miethe et al., 2015, S. 117ff.) konnte aufgezeigt werden, wie wichtig für Frauen dieser Generation die Einbettung in die Frauenbewegung war. Durch die Auseinandersetzung mit den Themen der Bewegung, in diesem Fall mit der gesellschaftlichen Situation von Frauen, erfolgte ein Bewusstseinsprozess über die strukturelle Diskriminierung von Frauen, zu der auch deren Benachteiligung im Bildungssystem gehört. Durch diese Bewusstwerdung wird hier eine innere Legitimation dafür entwickelt, einen weiterführenden Bildungsweg einzuschlagen, der eigentlich schon immer gerne eingeschlagen worden wäre, aufgrund der Verstrickung in traditionelle Geschlechterarrangements aber nicht gegangen wurde. Soziale Bewegungen können folglich das Empowerment zur

Verfügung stellen und identitätsbildend wirken, so dass sich Menschen einen weiterführenden Bildungsweg zutrauen. Dieser Aspekt spielte vor allem bei den Interviewten eine Rolle, die in der Frauenbewegung aktiv waren, aber auch Mitglieder anderer sozialer Bewegungen beschreiben punktuell derartige Prozesse.

*Zweitens stellen soziale Bewegungen Orte informellen Lernens dar:* Durch die Aktivität in sozialen Bewegungen erwerben Personen ganz direkt Kompetenzen, die sie im Studium bzw. auf dem Weg dorthin nutzen können. Die Selbstorganisation von Bewegungen führt dazu, dass ihre Mitglieder bzw. Sympathisanten vielfältige Aktivitäten zur Aufrechterhaltung und Fortführung der Bewegung unternehmen müssen. Sie müssen bspw. Veranstaltungen und Öffentlichkeitsarbeit organisieren, sich in Diskussionen einbringen und argumentieren, was erfordert, sich entsprechend (häufig selbstorganisiert) weiterzubilden.

---

## »Stärkung des Selbstbewusstseins«

---

Die so erworbenen Kompetenzen führen wiederum zu einer Stärkung des Selbstbewusstseins und der Erfahrung eigener fachlicher Kompetenz, wodurch der Schritt zu weiterführender Bildung näher rückt. Für die Bewegungen der 1970er und 1980er Jahre ergab sich stets die Notwendigkeit, ihre Mitglieder nicht nur in den inhaltlichen Aspekten ihrer Bewegung zu schulen, sondern ihnen auch rhetorische und argumentative Fähigkeiten zu vermitteln. Daher stellen sie »geradezu ideale Lernorte dar, weil sie selbstbestimmte, dynamische, interaktive und offene Lernprozesse mit Ernstcharakter ermöglichen« (Roth & Rucht, 2008, S. 16). In diesem Sinne unterstützt die Einbindung in soziale Bewegungen den Erwerb von für einen weiterführenden Bildungsweg nützlichem kulturellem Kapital (Bourdieu, 1983).

*Drittens stellen soziale Bewegungen auch wichtiges soziales Kapital (Bourdieu, 1983) zur Verfügung.* Gerade für Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteiger wird in der Literatur immer wieder auf Vereinzelung und Fremdheit in den Hochschulen hingewiesen, die einen weiterführenden Bildungsweg erschweren (z. B. Bublitz, 1980). Genau an dieser Stelle kann die Einbindung in soziale Bewegungen eine wichtige Funktion übernehmen, denn sie ermöglicht eine Stabilisierung des Bildungsweges, der vor allem auch bei Statusübergängen von Relevanz sein kann.

---

#### »Stabilisierung des Bildungsweges«

---

Teilweise stellen soziale Bewegungen über ihre Inhalte eine Kontinuität zwischen Schule und Studium her, indem die Studierenden an den Hochschulen an Gruppen anknüpfen können, mit denen sie bereits in der Schulzeit in Kontakt gekommen waren. So berichtet ein Interviewpartner über die Kontinuitäten marxistischer Gruppen an der Schule und sehr ähnlicher Zusammenhänge an der Universität. Eine andere Interviewpartnerin berichtet, an der Hochschule sofort Anschluss an die universitäre Frauenszene gefunden zu haben. Sie schließt sich einer Frauengruppe an, die alle Kurse, Referate und Hausarbeiten gemeinsam macht und bis über die Promotionszeit hinaus gemeinsam arbeitet. Mit derartigen Einbindungen wird für den weiteren Bildungsverlauf wichtiges soziales Kapital zur Verfügung gestellt, das für den weiteren Bildungs- und Karriereweg (gezielt) genutzt wird, z. B. durch gemeinsame Publikationen, Tagungsorganisationen, Informationen über Stellen und Stipendien. Außerdem stellen soziale Bewegungen auch eine Art informelle Studienberatung dar, da sich dort verstärkt Personen engagieren, die bereits über akademische Abschlüsse verfügen (Roth, 2005) – und ihre Erfahrungen entsprechend weitergeben können. Dies ist ein sehr wichtiger Punkt, beschreiben doch Studien zu Bil-

dungsaufsteigerinnen und -aufsteigern einen hohen Beratungsbedarf dieser Personengruppe, da die Eltern i. d. R. zu wenig mit dem akademischen Feld vertraut sind (Miethe et al., 2014). Auch auf dieser Ebene wird somit soziales Kapital zur Verfügung gestellt.

*Viertens können soziale Bewegungen die Hochschulen selbst und die dort akzeptierten kulturellen Codes verändern.* Eine zentrale Funktion sozialer Bewegungen ist es, einen gesellschaftlichen Wandel herbeizuführen (Raschke, 1991). Hier haben die sozialen Bewegungen der 1970er und 1980er Jahre in Westdeutschland wesentlich dazu beigetragen, die Hochschulen selbst zu verändern. Bildungsreform und soziale Bewegungen wirkten in spezifischer Weise zusammen und führten zu einer Veränderung der alten deutschen Ordinarienuniversität. So berichten Interviewte immer wieder darüber, wie sie gegenüber Lehrenden eigene Themen und Seminare durchgesetzt haben (z. B. Frauenthemen, Arbeitergeschichte, ökologische Themen). In der Folge der 1968er-Bewegung und der zunehmenden Verbreitung von Ansätzen der Kritischen Theorie bestand an den Hochschulen auch vonseiten der Lehrenden, vor allem in den geistes- und sozialwissenschaftlichen Fachrichtungen, eine sehr große Offenheit für die Aufnahme gesellschaftskritischer Inhalte. Die »von unten« kommenden Forderungen der Studierenden nach Veränderung der Lehr- und Lerninhalte trafen zumindest teilweise auch auf eine Bereitschaft »von oben«, diese Forderungen umzusetzen. Mit der Implementierung solcher neuen Inhalte an den Hochschulen wurden Themen aufgegriffen, die stärker an die lebensweltlichen Erfahrungen von Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteigern anknüpften. Die Universität verlor damit zwar keinesfalls ihre prinzipiell eher bildungsbürgerlich geprägte Ausrichtung, sehr wohl aber kam es zu einer Veränderung der klassischen Ordinarienuniversität, indem beispielsweise Elemente studentischer Selbstverwaltung eingeführt wurden, Seminarinhalte

und -themen sich veränderten bis hin zur Etablierung neuer Studiengänge, die Themen der sozialen Bewegungen aufgriffen.

*Fünftens bringen soziale Bewegungen eine Alternativszene hervor, innerhalb derer die habituelle Nicht-Passung von Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteigern ausgesprochen passend sein kann.* Der Aspekt der habituellen Nicht-Passung mit den Normen einer bildungsbürgerlich geprägten Universität wird für Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteiger immer wieder als ein wesentliches Hemmnis in der Hochschule beschrieben (z. B. Lange-Vester, 2016).

---

#### »Niedrige« soziale Herkunft positiv konnotiert«

---

Obwohl in den sozialen Bewegungen in der BRD vordergründig nicht die Herkunft zählte, sondern eher die »richtige Haltung« und gemeinsame politische Ziele, klingt in einigen Interviews dieses auf Westdeutschland beschränkten Teilsamples an, dass im Rahmen dieser Protestbewegungen die »niedrige« soziale Herkunft zum Teil positiv konnotiert war, konnte man doch hierbei sicher sein, dass die betreffenden Protagonistinnen und Protagonisten nicht dem verschmähten »bürgerlichen Lebensstil« anhängen und die gesellschaftlichen Regeln, die es im Rahmen der Bewegung zu brechen galt, gar nicht erst beherrschten und sie scheinbar mit größerer Selbstverständlichkeit missachteten (Suderland, 2011). Möglicherweise bestehende habituelle Differenzen zwischen den im Herkunftsmilieu internalisierten Codes und denen der Hochschule wurden dementsprechend nicht zu Barrieren, sondern teilweise sogar positiv honoriert. Da sich in den mit den sozialen Bewegungen verbundenen alternativen Milieus teilweise sehr spezifische Codes herausgebildet haben (Stichwort Alternativkultur), die sich oft gerade in Abgrenzung zu bildungsbürgerlichen Codes und Normen entwickeln, wirkt hier die »Nichtpassung« der

Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteiger in den Hochschulen teilweise als ausgesprochen »passend« für die subkulturellen Milieus. Diese subkulturellen Milieus erstrecken sich im Weiteren nicht nur auf die Hochschulen, sondern etablieren auch ein alternatives Berufsfeld, in das die Akteure nach Studienabschluss einmünden und somit ausbildungsadäquate Berufsanschlüsse finden können.

Diese hier beschriebenen fünf Aspekte konnten in unterschiedlicher Ausprägung und wechselweisen Verbindungen in allen Interviews mit Personen gefunden werden, die in soziale Bewegungen eingebunden waren – unabhängig von der Art der sozialen Bewegung. Es unterscheiden sich somit zwar die Themen, mit denen sie sich beschäftigen, nicht aber die strukturellen Entwicklungs- und Lernprozesse.

Die Untersuchung des Zusammenhangs von Bildung und sozialen Bewegungen legt von daher eine Forschungsperspektive nahe, in der gerade die Verwobenheit dieser Aspekte in den Blick genommen wird. Der Blick auf das Individuum ist hier genauso wichtig wie der auf die Institution und die Gesellschaft als Ganzes. Bewegungsforschung und Erziehungswissenschaft können sich hier gegenseitig befruchten und damit der Komplexität dieses Forschungsgegenstandes gerecht werden. Betrachten wir diese fünf Aspekte, wird auch deutlich, wie eng individuelles und gesellschaftliches Lernen, Emanzipationsprozesse, Bildungsreformen und gesellschaftliche Transformationen miteinander verbunden sind. Für die Erwachsenenbildung zeigt dies auch auf, wie richtig und wichtig es ist, Forschung, pädagogische Praxis und Bewegungsaktivitäten soweit möglich und nötig miteinander zu vernetzen und wechselseitig zu rezipieren. Die verschiedenen Institutionen der Erwachsenenbildung sind (schon aus ihrer Entstehungsgeschichte heraus) eng mit sozialen Bewegungen verbunden und können mit dazu beitragen, Bildungsaufstiege zu befördern. In diesen Einrich-

tungen können Identitätsbildungsprozesse angeregt werden, die in der Folge einen weiterführenden Bildungsweg als möglich erscheinen lassen, sie können aber auch wichtiges soziales und kulturelles Kapital zur Verfügung stellen, das einen weiterführenden Bildungsweg erleichtern kann. Und letztlich haben die Erwachsenenbildner ihrerseits die Möglichkeit, die in den Institutionen gültigen Codes so zu verändern, dass dieser Klientel der Bildungsaufsteiger entsprechen. Institutionen und damit auch Bildungsinstitutionen sind durch die Interaktion von Menschen entstanden – und sind somit auch durch die Aktivität von Menschen zu verändern. Soziale Bewegungen zeigen auf, dass dies möglich ist, so der Wille dazu besteht.

#### Literatur

Aziz, C. (2015). *Learning Activism. The Intellectual Life of Contemporary Social Movements*. North York: University of Toronto Press.

Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten*. (S. 183–198). Göttingen: Verlag Otto Schwartz & Co.

Bublitz, H. (1980). *Ich gehörte irgendwie so nirgends hin ... Arbeiter-töchter an der Hochschule*. Gießen: Focus.

Forschungsjournal Neue Soziale Bewegungen (1996). *Themenheft »Soziales Handeln und politisches Lernen«*. 19 (3).

Forschungsjournal Soziale Bewegungen (2016). *Themenheft »Bildung und Soziale Bewegungen. Autonomes Lernen jenseits des Curriculums«*. 29 (4).

Interface. A Journal for and about Social Movement (2014). *Themenheft »Reinventing emancipation in the 21st century: the pedagogical practices of social movements«*. 6 (1).

Lange-Vester, A. (2016). Soziale Milieus und BildungsaufsteigerInnen im Hochschulstudium. In A. Lange-Vester & T. Sander (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium* (S. 143–162). Weinheim: Beltz.

Miethe, I. (2014). Neue Wege in der Biografie-forschung. Der Ansatz der theorieorientierten Fallrekonstruktion. In *Zeitschrift für Qualitative Forschung (ZQF)* (1-2), 163–179.

Miethe, I. & Roth, S. (2016). Bildung und soziale Bewegungen. Eine konzeptionelle Einführung. In *Forschungsjournal Soziale Bewegungen* 29 (4), S. 20–19.

Miethe, I., Boysen, W., Grabowsky, S. & Kludt, R. (2014). *First Generation Students an deutschen Hochschulen. Studiensituation und Selbstorganisation am Beispiel der Initiative www.ArbeiterKind.de*. Berlin: edition sigma.

Miethe, I., Soremski, R., Suderland, M., Dierckx, H. & Kleber, B. (2015). *Bildungsaufstieg in drei Generationen. Zum Zusammenhang von Herkunftsmilieu und Gesellschaftssystem*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.

Raschke, J. (1991). Zum Begriff der sozialen Bewegung. In R. Roth & D. Rucht (Hrsg.), *Neue Soziale Bewegungen in der Bundesrepublik Deutschland* (S. 31–39). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Roth, R. (2005). *Armut und soziale Mobilität. Wie Erziehungswesen und Eliteherrschaft die »armen« Bevölkerungsgruppen davon abhalten, ihre Interessen zu vertreten*. Verfügbar unter [www.inkota.de/material/suedlink-inkota-brief/131/roland-roth](http://www.inkota.de/material/suedlink-inkota-brief/131/roland-roth).

Roth, R. & Rucht, D. (Hrsg.) (2008). *Die sozialen Bewegungen in Deutschland seit 1945. Ein Handbuch*. Frankfurt a. M.: Campus.

Suderland, M. (2011). »Die Zeit war reif. Arbeiterkinder an die Hochschule!« In *Bildung – Generation – Zeitgeist. Geschichte im Westen. Zeitschrift für Landes- und Zeitgeschichte* (26), 89–116.

#### Abstract

Die Teilnahme an sozialen Bewegungen kann Bildungsaufstiege fördern und Bildungswege stabilisieren. Zu diesem Schluss kommt Ingrid Miethe nach der Durchführung einer Studie mit 85 biografisch-narrativen Interviews mit erfolgreichen Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteigern. Im Beitrag werden fünf Aspekte vorgestellt, die die Verbindung von Bewegungsengagement und Bildungsaufstieg verdeutlichen.



Dr. Ingrid Miethe ist Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Justus-Liebig-Universität Gießen.

Kontakt:  
Ingrid.Miethe@erziehung.uni-giessen.de

# Rechte Bewegungen und ihre Bildungsbemühungen »BILDUNG« UND »RECHTS«

Werner J. Patzelt

Hat man im Sinn, worum es (politischer) Bildung im Dienst einer freiheitlichen demokratischen Grundordnung geht, so schrumpft bei rechtsradikalen Bewegungen der Gegenstand auf Minima (siehe Klärner, 2011, S. 39–63). In diesem Sinne geht es dem Autor nicht um Bildung im herkömmlichen Sinne, also um Bildung als »Prozess und (...) Ziel der Kräftebildung, Selbstentfaltung und Selbstverwirklichung jedes Menschen in Auseinandersetzung mit der Welt« (Schlutz, 2010, S. 41). Vielmehr geht es darum, die Bildungsbemühungen rechter Bewegungen und Organisationen aufzuzeigen. Diese unterscheiden sich inhaltlich vom herkömmlichen normativen Bildungsbegriff, sind strukturell aber ähnlich. Was wird da unternommen? Für wen? Mit welchen Inhalten und Zielen?

Grundlegend dient – angelehnt an Wilhelm Heitmeyer (Heitmeyer, 2002–2012) – die Nicht-Akzeptanz der Gleichheit aller Menschen in Verbindung mit der Hinnahme von Gewalt zur Durchsetzung eigener Ziele als Hinweis auf eine sehr rechte Haltung. Die führt im Extremfall – dem Rechtsextremismus der NPD – zum Kampf gegen die freiheitliche demokratische Grundordnung; und weniger weitgehend setzt sie sich oft in Rechtsradikalismus um, d. h. in polemisches, aggressives, für Diskurs und Vernunft wenig zugängliches Reden oder Verhalten. Das findet sich auch in Teilen der AfD. Den äußeren Ring bildet ein Denken und Tun, das »den Linken« – was immer die wären – entgegenwirken will und sich darin als rechts versteht. In weiten Teilen der CSU praktiziert, gehört Letzteres nicht zu unserem Thema.

---

## Bildung, intellektueller Rechtsradikalismus und NPD

---

Rechtes Denken ist seit dem Ruin des Nationalsozialismus nicht nur ethisch, sondern auch intellektuell geächtet. Deshalb entstand jahrzehntelang keine Bildungstradition, die sich nicht einigend als »konservativ«, sondern

selbstbewusst als »rechts« bezeichnet hätte. Dazu kam es erst in Gegenreaktion auf die »kulturelle Hegemonie der 1968er«: Unter dem Eindruck der französischen »nouvelle droite« (v. a. um Alain de Benoist) vollzog sich in den 1980er Jahren eine gewisse Intellektualisierung auch sehr rechten Denkens. Getragen wurde sie von Einzelnen und kleinen Zirkeln, von neu gegründeten Zeitschriften, auch von Bildungseinrichtungen, die Seminare und Schulungsmaterial anbieten.

Rechte Periodika unterschiedlichen Anspruchs und Gewichts sind »Brennessel«, »Jugend Rebelliert«, »perplex«, »Schinderhannes«, »stachel«, »Blaue Narzisse«, »hier & jetzt. radikal rechte zeitschrift«, »Sezession«, auch das »COMPACT – Magazin für Souveränität« (zu den Jugendzeitschriften: Pfeiffer, 2008). Bildungseinrichtungen sind v. a. der »Nationale Bildungskreis« (NBK) der »Jungen Nationaldemokraten« (JN; eine Schnittstellenorganisation zwischen Parteiorganisation und Freien Kameradschaften), die »Deutsche Akademie« im Umfeld der NPD (DA; dem Anspruch nach elitenorientiert mit Theorie und Strategie als wichtigen Themen; ohne Berührungsängste zum Neonazismus), das »Deutsche Kolleg«

(DK; hervorgegangen aus einem Berliner Junge-Freiheit-Leserkreis sowie aus linksextremen [!] Wurzeln; theorielastig elitenorientiert; völkisch, nationalrevolutionär, rassistisch, antisemitisch), sowie das »Thule-Seminar« (v. a. Internetauftritt mit ideologischen Texten; anti-liberal, antidemokratisch, antichristlich; ausgehend auf eine von intellektuellen Zirkeln getragene Kulturrevolution) (zu alledem: Kriskofski, 2010).

Die derzeit mit Vorträgen, Tagungen und Publikationen präsenteste Einrichtung ist das »Institut für Staatspolitik« (IfS). 2000 aus dem Umfeld der »Jungen Freiheit« gegründet, versteht es sich als »rechte Denkfabrik« (Arbeitsgebiete: Staat und Gesellschaft, Politik und Identität, Zuwanderung und Integration, Erziehung und Bildung, Krieg und Krise), wirkt eng mit der AfD zusammen und hat mit der Zeitschrift »Sezession« sowie dem »Antaios Verlag« wirkungsvolle Publikationsorgane (Kellershohn, 2009). Inzwischen sind große Spannungen zur »Jungen Freiheit« aufgetreten, der das IfS zu rechts geworden ist.

Sammelbegriff für das alles ist »intellektueller Rechtsextremismus« oder »Neue Rechte«. Der letztere Begriff verwischt freilich die sinnvolle Grenze zwischen rechtem und rechtsradikalem bzw. rechtsextremistischem Denken. Stets geht es – v. a. unter dem Schlagwort »Metapolitik« – um »Gramscismus von rechts«, d. h. um das Erringen einer eigenen antiliberalen, antiegalitären, gegen repräsentative Demokratie gerichteten Diskurshegemonie. Allerdings passt dieser Anspruch selten auf die Wirklichkeit rechtsradikaler Bewegungen. Beispielsweise waren viele Mitglieder der NPD bildungsfeindlich, im Grunde gar nicht bildungsfähig – und aus diesem Grund nur parteischädigend vorzeigbar. Deshalb versuchte man den Aufbau von Bildungsstrukturen, die teils parteiintern, teils an alle rechten Bewegungen gerichtet sein sollten. Die Veranstaltungen – bei der NPD v. a. mit politisch-praktischen Inhalten, bei den JN zu ideologisch-weltanschaulichen Themen – umfassen »Rechts-

schulungen« (juristische Aspekte von Parteiarbeit und Demonstrationen, Verhalten bei Hausdurchsuchungen usw.), »innerparteiliche Schulungen von Funktionsträgern« (Öffentlichkeitsarbeit, Straßenwahlkampf usw.), »kommunale Schulungsmaßnahmen« (für Mandatsträger) sowie »allgemeinpolitische Schulungen und Vorträge« (vom »lebensrichtigen Menschenbild« bis zu konkreten Politikfeldern).

Wichtigste Waffe solchen »Kampfs um die Köpfe« sollte nach 2004 die so genannte »Dresdner Schule« werden. Aus Mitteln der NPD-Fraktion im Sächsischen Landtag bezahlt, sollte eine Art »Think Tank« entstehen und über Veranstaltungen und Publikationen (etwa des »Bildungswerks für Heimat und Nationale Identität e.V.«) politische Wirkung entfalten. Das scheiterte intellektuell, und mit dem finanziellen Niedergang der NPD verfielen auch die objektiven Möglichkeiten für rechtsradikale Bildungsarbeit. Offen ist, ob die 2015 gegründete Erasmus-Stiftung der AfD sich in die Tradition von NPD-Bildungsarbeit oder in die ganz andere etwa der Konrad-Adenauer-Stiftung stellen wird.

### Mittel und Inhalte rechter Bildungsbemühungen

Zentraler Träger rechter Inhalte ist das kostengünstige Internet. Auch passt es gut zur Netzwerkstruktur rechter Bewegungen. Rechtsradikales Agieren hat sich ohnehin in den vorpolitischen Raum verlagert, wo flexible Aktionsbündnisse, informelle Projekte und regionale Kameradschaften mit polizeilichem Druck besser zurecht kommen als jede starre Organisation. Insgesamt dient das Internet als Vernetzungs- und Bildungsmittel, das sowohl den Aufbau von »Gegenöffentlichkeit« als auch eine gewisse Breitenwirkung erlaubt (Pfeifer, 2008, S. 265–269).

Die in virtuellen Filterblasen und Echo-kammern aufgesuchten, oft geteilten, nicht selten fanatisch kommentierten Inhalte werden bereitgestellt von

Internetseiten wie »Politically Incorrect« (PI-News; gerichtet gegen Mainstream, politische Korrektheit, Multikulturalismus, Islamisierung), desgleichen vom rechtspopulistischen Compact-Magazin, das ebenfalls online verfügbar ist sowie einen Youtube-Kanal betreibt. Zudem haben die – auch online verfügbaren – Publikationen des Kopp-Verlags (siehe Hunger, 2016) erheblichen Einfluss auf die Wissensbestände, Deutungsrahmen, Erklärungsmuster und Meinungsdynamiken in rechten Bewegungen. Das alles zu systematischer Bildungsarbeit zu vernetzen, scheitert auch an der Heterogenität des Angebots. Es reicht von nationalsozialistischen Versatzstücken bis zu verschwörungstheoretischem Sonderwissen, von vulgär-demokratischem Politikdenken bis zu schlechthin antireligiöser Islamophobie. Außerdem mischen sich neue Inhalte wie Globalisierungskritik und Ethnopluralismus leicht mit linken Themen. Etwa versucht ein Querfront-Netzwerk wie die »Sache des Volkes. Plattform für sozial- und nationalrevolutionäre Politik« (SdV), »Völkische, Nationalkonservative und langfristig auch marxistische Linke mit positivem Bezug zum Nationalstaat« zusammenzuführen, und zwar auf dem gemeinsamen Nenner von Antikapitalismus sowie »Wiedergewinnung der Souveränität des Nationalstaates« (von der damaligen Website zit. nach Kriskofski, 2010, S. 237). Daraus wird nicht leicht ein zusammenstimmendes Bildungsprogramm. Außerdem sind Hauptadressaten rechter Bildungsbemühungen in der Praxis Jugendliche von berufsbildenden oder mittleren Schulen, nicht Gymnasiasten oder Studierende. Also braucht es bei »nationaler Jugendarbeit« schon nachfragebedingt einen besonderen Mix an Angeboten. Einesteils spielen die Texte rechtsradikaler Rockmusik eine wichtige Rolle, leicht transportiert durch die Attraktivität dieses Musikstils, die Verteilung kostenloser CDs an Schulen sowie den Eventcharakter rechtsradikaler Konzerte. Andernteils gibt es Feste mit rechtsaffinen Inhalten (Tag- und Nachtgleichen, Sommer- und Winter-

sonnenwenden, Heldengedenken ...), und zwar »nicht als Kontrapunkt, sondern als komplementäres Element zu Saufgelagen oder rechtsextremen Skinheadkonzerten« (Borstel, 2008, S. 23). Hinzu kommt rechtsradikale Erziehung, die sich als »kulturelle Animation« etwa auf völkischen Jugendlagern vollzieht, veranstaltet von Trägern wie der »Interessengemeinschaft Fahrten und Lager« innerhalb der JN. Durch eine Mischung aus paramilitärischen Geländespielen und ideologischen Schulungseinheiten sollen Jugendliche dazu befähigt werden, rechtsradikale oder rechtsextreme Ideologie »in Schule und Umfeld weiterzugeben – und dies taktisch schlaue, rhetorisch geschickte, nicht offen rechts argumentierende, aber gegen »links«, gegen Internationalismus, unter Vorführung demokratischer Autoritäten« wie der Lehrerschaft (Rafael, 2016, S. 2).

### »Ein auf Radikalisierung hinauslaufender Sozialisationsprozess«

In Verbindung mit einer späteren Teilnahme an rechten Demonstrationen kann sich hier – bereits beginnend mit »nationalen Kinderfesten« – ein auf Radikalisierung hinauslaufender Sozialisationsprozess vollziehen, der wirkungsvoll Erlebnispädagogik mit handlungsorientierter Bildung verbindet. Schriften wie die Aktivistenfibel für »parteilose Kräfte im nationalen Widerstand« bereiten etwa mit sehr detaillierten Ausrüstungs- und Verhaltenshinweisen auf Straßenaktionen vor (Arbeitskreis Jugend, 2008). Dabei kann es dann – wie bei Dresdens Pegida – zur erwünschten Verbindung mit rechtspopulistisch motivierten Demonstrationen von mehrheitlich durchaus nicht rechtsextremistischen Erwachsenen kommen. Solchem Ausgreifen in die – durchaus nicht rundum liberale oder demokratieverteidigende – »Mitte der Gesellschaft« dient ferner, dass rechte Periodika immer wieder offenkundig rechtsextreme Symbolik vermeiden, desgleichen Reizworte wie »Rasse«, während man für

die eigene Seite eine objektive, ja direkt-demokratische Haltung in Anspruch nimmt. Zugleich macht man durch Provokationen werbend auf sich aufmerksam: durch Hinweise auf Gebote und Verbote »politischer Korrektheit«, durch Abgrenzung vom »linksgrün versiffen System«, durch – auch geschmacklos – attackierende Humoristik (Pfeiffer, 2008, S. 300f). Doch bei alledem zeigt sich oft genug, dass Rechtsradikale mit ihrem tatsächlichen Können weit hinter ihrem prahlerischen Selbstbild zurückbleiben (Borstel, 2008, S. 26f.).

---

### Was tun?

---

Rechte Bewegungen und Organisationen haben über die Jahre hinweg viele, wenn auch brüchige und oft kurzlebige bildungsförmige Strukturen aufgebaut. Diese entsprechen weitestgehend nicht dem emanzipatorischen, solidarischen und aufklärerischen Verständnis von Bildung, das sich in Deutschland als normatives Leitbild durchgesetzt hat. Eher dienen rechte Bildungsmaßnahmen der Nachbegabung eines intellektuell oft sehr unzulänglichen Adressatenkreises, der Verbreitung obskuren Sonderwissens und radikaler Haltungen sowie dem Versuch, rechte Empfindungswelten mit Rationalitätsansprüchen zu untersetzen. Angst vor alledem muss man so lange nicht haben, wie man das alles nicht im Untergrund vor sich hin wuchern lässt, sondern einer klaren Auseinandersetzung nicht ausweicht. Wo strafrechtliche Grenzen überschritten werden, ist das die Aufgabe von Staatsschutzbehörden und Justiz. Wo hingegen Grenzen der Vernunft verletzt werden, muss man die inhaltliche Auseinandersetzung suchen und zeigen, wo empirisch, analytisch oder ethisch in die Irre führt, was von Rechten als Bildungsinhalt ausgegeben wird. Es reicht aber nicht, derlei bloß im Kreis der ohnehin vernünftigen Denker verächtlich zu machen. Vielmehr müssen Verführte und Abdriftende fürs Mitmachen im Dienst unserer frei-

heitlichen Ordnung zurückgewonnen werden. Zu diesem Zweck muss man, gerade in Konfrontation mit rechtsradikalen Argumenten, die Leitgedanken, Wirkungszusammenhänge und den großen Mehrwert pluralistischer Demokratie verdeutlichen. Und weil das ohnehin zentrale Inhalte richtig verstandener Bildung sind, lässt sich zuge-spitzt sagen: Die richtige Antwort auf politisierende Bildungsanstrengungen von rechts ist einfach mehr politische Bildungsarbeit!

### Literatur

Arbeitskreis Jugend (2008). *Meine Aktivisten-fibel. Ein Projekt parteifreier Kräfte im Nationalen Widerstand*. Abrufbar unter <https://nwmarchiv.files.wordpress.com/2013/09/af.pdf>.

Borstel, D. (2008). Engagement als Strategie – Was will der nette Nazi von nebenan? *Forschungsjournal Neue Soziale Bewegungen* 21 (4), 23–28.

Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.) (2002–2012). *Deutsche Zustände*. Frankfurt: Suhrkamp.

Hunger, A. (2016). Gut vernetzt – Der Kopp-Verlag und die schillernde rechte Publizisten-szene. In S. Braun, A. Geisler & M. Gerster (Hrsg.). *Strategien der extremen Rechten* (2. Aufl.) (S. 425–437). Wiesbaden: VS Verlag.

Kellershohn, H. (2009). Widerstand und Provokation. Strategische Optionen im Umkreis des »Instituts für Staatspolitik«. In S. Braun, A. Geisler & M. Gerster (Hrsg.). *Strategien der extremen Rechten* (S. 259–289). Wiesbaden: VS Verlag.

Klärner, A. (2011). *Zwischen Militanz und Bürgerlichkeit: Selbstverständnis und Praxis der extremen Rechten*. Hamburg: Hamburg Ed.

Kriskofski, T. (2010). Intellektualisierungsbemühungen im Rechtsextremismus. In A. Pfahl-Traughber (Hrsg.). *Jahrbuch für Extremismus- und Terrorismusforschung* (S. 211–248). Brühl: Fachhochschule des Bundes für Öffentliche Verwaltung.

Pfeiffer, T. (2008). Parteinaher Jugendzeitschriften einer neuen sozialen Bewegung von rechts. In A. Pfahl-Traughber (Hrsg.). *Jahrbuch für Extremismus- und Terrorismusforschung* (S. 264–302). Brühl: Fachhochschule des Bundes für Öffentliche Verwaltung.

Rafael, S. (2016). *Die nächste Generation Hass*. Abrufbar unter [www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/223904/die-naechste-generation-hass](http://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/223904/die-naechste-generation-hass).

Schlutz, E. (2010). Bildung. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.). *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (2. Aufl.) (S. 41–44). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

### Abstract

Der Autor zeichnet die »Bildungsbe-mühungen« rechter Bewegungen und Organisationen nach und stellt Organe, Mittel und Inhalte dieser Bemühungen vor. Er plädiert für eine klare und deutliche Auseinandersetzung mit rechten Organisationen und Inhalten, in der es die Aufgabe der politischen Bildung ist, die Leitgedanken, Wirkungszusammenhänge und den großen Mehrwert pluralistischer Demokratie zu verdeutlichen.



Dr. Werner J. Patzelt ist Professor für Politische Systeme und Systemvergleich am Institut für Politikwissenschaft der TU Dresden.

Kontakt: [werner.patzelt@tu-dresden.de](mailto:werner.patzelt@tu-dresden.de)

## Den Zielen der sozialen Bewegungen weiterhin verpflichtet

### Vom Bildungswerk für Friedensarbeit zum BildungsForum Lernwelten

Das BildungsForum Lernwelten Bonn (BF) ist ein Ort der Weiterbildung, Beratung und Begegnung für und mit Menschen aus unterschiedlichen sozialen, kulturellen und religiösen Zusammenhängen. Mit unseren Angeboten möchten wir soziale, persönliche, berufliche und interkulturelle Kompetenzen vermitteln. Unser Ziel ist es, die persönlichen und beruflichen Handlungsspielräume zu erweitern und die gesellschaftliche und politische Partizipation sowie die Beschäftigungsfähigkeit zu fördern. Als unsere Einrichtung am 1. Januar 1979 unter dem Namen Bildungswerk für Friedensarbeit Bonn als Zweigstelle des Bildungswerkes für Friedensarbeit Minden gegründet wurde, konnte noch niemand absehen, dass sich dieses Bildungswerk zu einer angesehenen Einrichtung der Erwachsenenbildung über den Bonner Raum hinaus entwickeln würde. Dieser Beginn war getragen vom Engagement der Menschen aus den sozialen Bewegungen, insbesondere der Friedensbewegung, die sich Themenschwerpunkten wie Soziales, Internationales, Kultur, Sprache, aber auch Kinder/Schule/Jugend zuwandten.

Basis für die Arbeit des Bildungswerks war die Friedenspädagogik. Nach dem damals jungen nordrhein-westfälischen Weiterbildungsgesetz wurden wir als Träger der Erwachsenenbildung staatlich anerkannt und gefördert und erhielten so eine erste wirtschaftliche Basis für unsere Arbeit. Erste hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter/innen-Stellen konnten dank der Weiterbildungsmittel finanziert werden, und nach und nach kristallisierten sich Fachbereiche wie »Frauen«, »Deutsch als Fremdsprache« und »Soziales Lernen« heraus. Die Philosophie des sozialen Lernens findet sich bis heute in der Idee des »lebenslangen und ganzheitlichen Lernens« wieder. Sie zeigt sich insbesondere in Seminaren und Bildungsurlauben, die soziale Schlüsselkompetenzen schulen,

die Entspannung, Achtsamkeit, Work-Life-Balance, gewaltfreie Kommunikation und Resilienzstärkung zum Thema haben. Die gewählten Lernräume sind meist Orte mit Wohlgefühlcharakter, wie Tagungshäuser und Hotels auf den Nordseeinseln, an der Mecklenburgischen Seenplatte oder nahe der Küste. Da wir Weiterbildung als lebensbegleitendes Lernen begreifen, das alle Aspekte menschlicher Existenz umfasst, und dabei auch auf eine diversitätsbewusste Weiterbildung setzen, haben wir unser Programm immer wieder auf die konkrete zivilgesellschaftliche Nachfrage unserer Teilnehmenden gerichtet. So ist der Bereich »Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache« heute mit seinen Integrationskursangeboten der umfassendste Bereich. Der Bedarf der Migrantinnen und Migranten nach Beratung und weiterer gesellschaftlichen Orientierung führte zur Einrichtung einer Migrationsberatungsstelle (MBE), eines Beratungsangebotes für im Ausland erworbene Qualifikationen und der Internet-Seite Migra-Info ([www.migra-info.de](http://www.migra-info.de)). Im Rahmen des EU geförderten Projektes Grundtvig wurde die Kooperation mit Institutionen in anderen europäischen Ländern aufgebaut, über den europäischen Sozialfonds wurden passgenaue Kursangebote für Migrantinnen und Migranten entwickelt. Im Sinne der Ziele der sozialen Bewegungen geht es uns dabei um ein umfängliches »Empowerment«, das den Teilnehmenden gesellschaftliche Integration durch die Fähigkeit der eigenen Vertretung ihrer Interessen ermöglicht. Aktuell beschäftigt uns die Unterstützung der Flüchtlinge zur gleichberechtigten Teilhabe an unserer Gesellschaft.

Im Interesse der Teilnehmenden und der Weiterentwicklung unserer Einrichtung arbeiten wir mit Akteuren auf lokaler wie überregionaler Ebene zusammen. Dazu gehört die Kooperation der vier Bildungswerke Bonn Rhein-Sieg, die zu den Schwerpunkten Umwelt,

Demokratie, Frauen und Familie arbeitet und bis heute ein gemeinsames Programm herausgibt. Wir arbeiten vernetzt mit anderen Bildungseinrichtungen, arbeitsmarktrelevanten Trägern, gemeinnützigen und sozialen Organisationen, Behörden und Ämtern. Die Mitgliedschaft in Dachverbänden, wie der Landesarbeitsgemeinschaft andere Weiterbildung (LAAW) und dem paritätischen Wohlfahrtsverband (DPWV) u. a., nutzen wir zur Stärkung der »anderen« Weiterbildung und der politischen Interessensvertretung.

Entsprechend den hohen Anforderungen und eigenen Ansprüchen hat das Bildungswerk seine Arbeit immer wieder überdacht und weiterentwickelt. In diesen Prozess fiel auch die im Jahr 2016 vorgenommene Aktualisierung unseres Namens. Denn: Gerade jüngere Menschen fühlten sich durch die Bezeichnung Bildungswerk für Friedensarbeit nicht mehr angesprochen, obwohl sie nach wie vor sozial engagiert sind. BildungsForum Lernwelten drückt die Bandbreite unserer Zielgruppen und die Vielfalt unserer Angebote aus. Dabei bleibt das BildungsForum seinen alten Zielen auch im Generationswechsel treu und ist zugleich dem Neuen aufgeschlossen: Aus den sozialen Bewegungen kommend, lassen wir uns von Prinzipien der Gewaltfreiheit, Solidarität, sozialen Gerechtigkeit und ökologischen Verantwortung leiten. Wir legen Wert auf einen respektvollen Umgang und ein interkulturelles Miteinander. Auch deshalb ist es uns wichtig, dass die Einrichtung über all die Jahre selbstverwaltet ist und auf ein kooperatives Team mit flacher Hierarchie setzt.

*Stefan Thrun-Seuster (Geschäftsführer  
BildungsForum Lernwelten Bonn)*

Friedemann Schulz von Thun über Wutbürger und das Innere Team der Gesellschaft

## WILLKOMMENSKULTUR IN HARMONIE HÖHERER ORDNUNG

**DIE:** Lieber Herr Schulz von Thun, Sie haben in den zurückliegenden Jahrzehnten mit Ihren Modellen und Handreichungen nicht nur Pädagogen und Führungskräfte erreicht, sondern auch in weite Teile der Gesellschaft hineingewirkt. Kommunikations- und Wertequadrat gehören ja schon zur Allgemeinbildung. Wird insgesamt bewusster oder professioneller kommuniziert? Wo sehen Sie noch Nachholbedarfe?

**SvT:** Ich beobachte, dass im großen Durchschnitt die soziale Kompetenz gestiegen ist, das freie Sprechen, das pointierte Reagieren, das Souverän-Sein in der Beziehungsgestaltung. Kommunikationspsychologie ist als Generalfach für unterschiedliche Disziplinen wirksam geworden, für die Juristen, die Mediziner, die Pädagogen und natürlich für die Trainer, Coaches und Führungskräfte. Kein Beruf, der unter den vielen Teilnehmerinnen und Teilnehmern unserer Kurse nicht vertreten gewesen wäre – sogar einmal ein Leuchtturmwärter! Die intensivste Rezeption erfolgt wohl im psychosozialen Bereich (Training und Coaching), gefolgt von der Wirtschaft, der Medizin und Pflege, Polizei und Militär, nur selten in der Politik. Dass die kommunikative Ebene eine solche Bewusstheit erlangt hat, sehe ich natürlich positiv. Der Nachholbedarf ist sehr individuell: Der eine braucht mehr Empathie, der andere mehr Selbstbehauptung, der dritte eine ordnende Hand bei der Moderation von Sitzungen ...



Den Kommunikationspsychologen **Friedemann Schulz von Thun** kennt in der Praxis der Erwachsenenbildung wirklich jeder. An seinen Modellen wie Kommunikations- und Wertequadrat kommt kein Pädagoge vorbei. Seine Bücher sind Bestseller unter Trainern und Dozenten. Im Gespräch mit der DIE Zeitschrift unternimmt der emeritierte Hamburger Professor den Versuch, einige seiner Konzepte von der unmittelbaren zwischenmenschlichen auf die gesellschaftliche Ebene zu übertragen. So erhalten die pluralismuskritische Grundhaltung beim Inneren Team oder der Umgang mit Störern eine ganz neue politische Dimension. Das Interview stellt die Fortsetzung eines Gesprächs dar, dessen erster Teil auf wb-web erschienen ist. Die Fragen stellte **Dr. Peter Brandt**.

**DIE:** Wer sollte noch gezielter Kommunikation lernen?

**SvT:** In einer Hinsicht vielleicht wir alle. Mit der zunehmenden Digitalisierung der Kommunikation, die ja z. T. wunderbar ist, sind wir in eine Verführung geraten: immer mehr Informationen schnell verfügbar zu haben, immer mehr Nektar zu saugen, aber immer weniger Honig daraus zu machen. Die Biene macht Honig, indem sie den Nektar mit ihrer eigenen inneren Substanz verbindet. Das würde ich uns modernen Menschen gerne anempfehlen: dass der innere Mensch Zeit und Raum bekommt, etwas

auszureifen, etwas in sich »spruchreif« werden zu lassen. Aus dem Nektar kann Honig werden, wenn wir das, was wir aufnehmen, das eigene Herz umkreisen lassen, es uns an-eignen, also wenn wir lieber mal ein Buch zum zweiten Mal lesen als drei neue zu überfliegen, und lieber mal etwas in Ruhe formulieren, dafür die eigene Sprache finden, statt geistige Fertigwaren zu sammeln. Und dabei die inneren Spätmelder abzuwarten, die aus der Tiefe der Seele kommend einen längeren Anlaufweg haben. Ich habe das Modell des »Inneren Teams« finden müssen, um die inneren Wortmelder alle zu fassen zu kriegen und nicht nur den ersten besten Vorlauten. Also, ich sehe die Gefahr, dass die eigene Mitte verkümmert oder schwächelt, weil die Oberfläche zu voll und zu beschäftigt ist.

**DIE:** Im Zuge der Digitalisierung von Kommunikation werden viele Mitteilungen verschriftlicht. Geht dabei gegenüber der mündlichen Kommunikation etwas von der Hörbarkeit der vier Schnäbel verloren?

**SvT:** Da würde ich nicht kulturpessimistisch sein wollen. Auch bei einer Mail oder WhatsApp-Mitteilung hören meine vier Ohren sehr viel. Sie hören den Ton, den der andere anspricht, durch den ich mich als Mensch angesprochen fühle (oder eben auch nicht), ich spüre, was mit ihm los ist, und merke, was er von mir will. Das ist bei schriftlicher Schnellkommunikation keineswegs außer Kraft gesetzt, und es tauchen die gleichen Störungen auf. Und es gibt die Emoticons, die man als geistige Fertigwaren zum Eintippen kritisieren könnte. Wenn ich aber schaue, welche Symbole zu

meinem Text gut passen, wird schon ein Stück eigener Innerlichkeit ausgebrütet, und in diesem Auswahlprozess kann die Suche nach der eigenen Wahrheit stecken. Es ist da eine Entschleunigung mit eingebaut, wenn solche metakommunikativen Botschaften hinzugefügt werden.

**DIE:** Als Kämpfer für mehr Gleichberechtigung haben Sie vor langer Zeit Frauen Strategien empfohlen, wie sie in männerdominierten Runden kommunikativ die Oberhand gewinnen können. Sind in Sachen Geschlechtergerechtigkeit solche Tipps heute noch nötig?

**SvT:** Heute, 2017, wäre es schön, wenn in der Qualität der zwischenmenschlichen Kommunikation zwei Tugenden zusammenkämen: Verständnis und Empathie auf der einen und Abgrenzung auf der anderen Seite. Wenn der Pol der Konzilianz überwertig vertreten wird und der Pol der Selbstbehauptung schwächelt, dann kann es sein, dass wir einen ehrenwerten Menschen vor uns haben, der aber in kompetitiven Situationen unter die Räder gerät. Wer den Pol der Selbstbehauptung lupenrein verkörpert, kommt in Gefahr, zu einem Ellenbogenmacker zu werden, der immer wieder das Problem haben wird, zwischenmenschliche Begegnungen zum Gelingen zu führen. Es braucht beides. Nach meiner Erfahrung beherrschen 40 Prozent den einen Pol gut, weitere 40 Prozent den anderen Pol, 10 Prozent weder den einen noch den anderen, und nur 10 Prozent beide in guter Balance. –

---

»Von welcher Frau, von welchem Mann sprechen Sie?«

---

Vielleicht ist es so, dass die Frauen statistisch, »von Haus aus« mehr den Pol der konzilianter Moderation beherrschen und in Gefahr sind, allzu lieb und zu nett zu werden. Die brauchen dann als Entwicklungsrichtung den Pol der selbstbehauptenden Abgrenzung – darauf hatte ich wohl damals abgehoben. Aber wir kennen auch genügend

Frauen, die diesen Pol bereits wunderbar besetzt haben, und mit ihnen ist nicht gut Kirschen essen. Bei der Frage nach dem Unterschied von Frauen und Männern möchte ich am liebsten immer zurückfragen: Von welcher Frau, von welchem Mann sprechen Sie?

**DIE:** Kommunikation – ob in sozialen Netzwerken oder auf der Straße der Pegida-Märsche – ist zunehmend von mangelndem Respekt geprägt, roh und nicht selten hasserfüllt. Wer aus dem inneren Team der Gesellschaft verschafft sich da Gehör?

**SvT:** Ich hatte in meinem »Inneren Team« schon immer einen, der nicht in allen Lebenslagen humanistisch geprägt ist, der nicht allzeit in der Stimmung ist, die wertvollen Seiten seiner Mitmenschen zu sehen und zu würdigen, der auch, wenn er sich gehen lässt, arrogant und verächtlich werden kann – besonders, wenn meine Bedürfnisse zu kurz gekommen sind. Wahrscheinlich bin ich da in guter, genauer gesagt in schlechter Gesellschaft!? Ob sich solche inneren Teammitglieder heutzutage vermehrt und verstärkt haben, Stichwort »Wutbürger«? Vielleicht waren die immer schon da, haben aber jetzt die Chance, sich in den sozialen Netzen zu multiplizieren und tausendfaches Aufsehen zu erregen. Denn was der Wutbürger früher am Stammtisch losgelassen hat, lesen jetzt Hunderttausende. Am Stammtisch hat das jeder verziehen: »Der meint das ja nicht so.« Oder: »Ist ja auch gut, wenn wir hier nicht jedes Wort auf die Goldwaage legen müssen!« Und indem die Stammtischgemeinde sich darüber einigt und vergewissert, wer die Schurken und die Versager hierzulande sind, stiftet und stärkt sie den inneren Zusammenhalt. Das tat schon immer gut. – Womöglich ist das Wut- und Hasspotenzial aber heute wirklich angestiegen, und bei bestimmten Gruppen besonders. Vermeintliche oder faktische existentielle Unsicherheit macht nervös, und gefühlte Ohnmacht ist quälend und kann mit Wut erfolgreich betäubt oder eingedämmt werden. Soweit die psychologische Spekulation.

Es braucht aber auch eine sorgfältige Analyse der Wut-Inhalte, um das Phänomen zu verstehen und wenn möglich politisch konstruktiv zu wenden. In den 1970er Jahren haben wir im Gefolge von Reinhard Tausch den Lehrern und Lehrerinnen beigebracht, mit den Schülern nicht mit süffisanter Gehässigkeit von oben herab zu reden, sondern im angeschlagenen Ton die Würde des Menschen als unantastbar anzuerkennen, auch und gerade im Umgang mit Kindern und Jugendlichen. Diese Haltung der Wertschätzung hat sich dann auch in der Wirtschaft durchgesetzt, jedenfalls in den proklamierten Firmenphilosophien. Tja, und nun müssen wir hier eine Art Gegenbewegung in den sozialen Netzwerken feststellen. Wobei ich da auch eine sich spreizende Schere sehe zwischen gehässiger Respektlosigkeit auf der einen Spitze und einer Hochempfindlichkeit gegenüber humanistisch unkorrekten Formulierungen auf der anderen.

---

»Respekt als Grundlage ziviler Koexistenz auf Erden«

---

**DIE:** Hätten Sie einen Therapievorschlag?

**SvT:** Ich möchte dafür werben, dass beide Seiten aufeinander zukommen. Die Matadoren der neuen Gehässigkeit sollten den menschlichen Respekt als das wiederentdecken, was er ist, nämlich als Grundlage ziviler Koexistenz auf Erden und als schlichten menschlichen Anstand – und nicht verwechseln mit einer gutmenschlichen *political correctness*, die Sprach- und Denkverbote verhängen würde. Und die emanzipativen Humanisten beiderlei Geschlechts sollten nicht mit Kanonen auf Spatzen schießen, wenn jemand einen missratenen Scherz macht oder es versäumt, die Gleichwertigkeit aller Menschen zu betonen. Wer ohne klammheimliche Vorurteile ist, werfe den ersten Stein! Womöglich können wir dem Gegenüber widersprechen, ihm oder ihr deutlich entgegentreten, ohne ihn oder sie gleich in die Ecke zu stellen –

in die Ecke des Sexismus, Rassismus, Faschismus ... Ruth Cohn hat zuweilen gescherzt: »Lieber Gott, mach die bösen Menschen gut und die guten etwas netter!«

**DIE:** Sie würdigen im Rahmen des Konzepts vom »Inneren Team« jedes einzelne Teammitglied und nannten dies einmal eine »pluralismusfreundliche seelische Grundhaltung«. Lässt sich das Bild auf gesellschaftspolitische Kontexte übertragen?

**SvT:** Die »innere Willkommenskultur« würdigt auch diejenigen inneren Wortmelder, die dem Selbstideal widersprechen und als peinlich, kümmerlich, schäbig empfunden werden. Sie sind da und wollen gehört und in ihrem Anliegen verstanden werden. Der Mensch ist mit sich selber nicht ein Herz und eine Seele, und das ist letztlich gut so, auch wenn es zuweilen Kummer macht. Und es wird dem Individuum ebenso wie einem realen Team und ebenso wie der ganzen Gesellschaft zur Aufgabe, eine »Harmonie höherer Ordnung« zu stiften. Eine Harmonie erster oder primitiver Ordnung lautet: »Wir sind (doch hoffentlich) alle ein Herz und eine Seele!« Die Harmonie höherer Ordnung heißt Unterschiede willkommen, begrüßt, dass Teammitglieder als Gegner miteinander streiten, und sagt entsprechend auf gesellschaftlicher Ebene: »Gut, dass auch du da bist mit deiner Querdenker-Position. Die Wahrheit beginnt zu zweit, und womöglich hast du auch einen Teil der Wahrheit zu fassen, und gemeinsam können wir zu adäquateren Lösungen kommen, als wenn nur einer allein das Sehen und das Sagen gehabt hätte.« In der Harmonie höherer Ordnung versucht man die Unterschiede zu begrüßen und durch ein gutes dialogisches Miteinander zu nutzen. Eine anspruchsvolle Aufgabe, denn man muss konflikt- und konsensfähig gleichermaßen sein, Streitbar und verträglich.

**DIE:** Kann das innere Team auf dieser Ebene unbegrenzt groß gedacht werden? Oder sind der Harmonie höherer

Ordnung Grenzen gesetzt? Ich denke an salafistische Hassprediger oder radikale Rechte.

**SvT:** Auf jeden Fall sind da Grenzen! Versuche eine Brücke zu bauen, solange es noch geht; versuche zu verstehen, was hinter unlauteren Worten steckt. Erkunde, ob ein Wandel durch Annäherung möglich ist. Aber mach dir nichts vor, wenn der andere deine Brücke nur nutzt, um sein Terrain zu vergrößern, dann musst du sie womöglich abbrechen.

**DIE:** Ich frage das auch im Hinblick auf ganz praktische Probleme, vor denen Erwachsenenbildungseinrichtungen stehen, deren ureigenste Aufgabe ist, Dialoge zu ermöglichen und das Fremde erkundbar zu machen. Ab wann ist Dialog der falsche Weg?

**SvT:** Erst mal ist es wichtig, dies als ein Dilemma zu erkennen. Und bei Dilemmata gibt es im Unterschied zu Problemen keine Lösung. Mit einem Dilemma muss man umgehen und mit den Nachteilen leben, die der eingeschlagene Weg enthält. Wenn ich auf Dialog setze, nehme ich in Kauf, dass ich dem anderen ein Forum biete, das er vielleicht nicht verdient hat. Und wenn ich nicht mit ihm rede, muss ich damit leben, dass er sich ausgegrenzt fühlt, der Graben tiefer wird und womöglich zu einer Gewalteskalation führt.

»Über Dilemmata kann nur im Angesicht der situativen Besonderheiten entschieden werden«

Wie du mit dem Dilemma umgehst, dafür gibt es kein generelles Rezept. Gabriel musste entscheiden, ob er nach Leipzig oder Dresden fahren und mit den Pegida-Leuten reden will. Die ARD musste entscheiden, ob sie ein gewähltes NPD-Mitglied in ihre Politikerrunde einlädt. Über ein solches Dilemma kann nur im Angesicht der situativen Besonderheiten entschieden werden. Und wenn ich es auf mich persönlich beziehe, dann kann ich feststellen, dass ich gelegentlich

auch müde und zermürbt bin und das Gespräch abbrechen muss. Ich habe in den 1980er Jahren eine solche Erfahrung mit Vertretern der sog. Marxistischen Gruppe (MG) gemacht, die meine Vorlesungen besucht und dieses Forum für ihre Thesen und Hinterfragungen genutzt haben. Ich habe ihnen viel Raum gegeben und einen Dialog versucht – und kam mir dabei sehr liberal vor. Aber dafür musste ich büßen, denn die Gegner nutzten das Forum für ihre Propaganda, und meine »Brücke« endete im Nirwana ...

**DIE:** Wie man mit diesem Dilemma umgeht, ob man für sich eine stimmige Antwort findet, ist dann letztlich eine Frage der Lebenskunst. Lebenskunst war auch das große Thema Ihres letzten Buches, das Dialoge zwischen Ihnen und dem Medienwissenschaftler Bernhard Pörksen dokumentiert. Was dürfen wir von Ihnen noch erwarten? Schreiben Sie an einem weiteren Buch?

**SvT:** Hier nehme ich mir den Vers aus dem Buch Kohelet (Prediger Salomos) des Alten Testaments zu Herzen, der beklagt, dass es mit dem Bücherschreiben kein Ende nehme und zu viel Studieren den Leib ermüde (Koh 12,12). Der vierte Band von »Miteinander reden – Fragen und Antworten« ist schon erschienen und enthält die neuen Erkenntnisse. Damit soll es nun gut sein. Ich schreibe einen Artikel über ein Vier-Komponenten-Modell erfüllten Lebens – vielleicht wird irgendwann wieder ein Quadrat daraus? Wahrscheinlich ist es eine Alterserscheinung, dass es an die großen Fragen geht.

**DIE:** Da sind wir gespannt. Und danken Ihnen sehr herzlich für das anregende Gespräch.

Den ersten Teil des Gesprächs mit Friedemann Schulz von Thun finden Sie auf den Seiten von wb-web:

Beispiele aus der VHS-Praxis

# KULTURELLE BILDUNG VIRTUELL

Marie Batzel / Inga Specht

Die digitale Durchdringung der Welt schließt alle Fachbereiche der Erwachsenen- und Weiterbildung ein. Zwar wird hier virtuellen Räumen und digitalen Medien vornehmlich in den Bereichen Arbeit und Beruf, Sprachen oder Technik und Computer Bedeutung zugemessen (Stang, 2003; Scharnberg, Vonarx, Kerres & Wolff, in Druck), aber gerade für den Fachbereich Kultur bieten virtuelle Räume und digitale Medien ein hohes Potenzial. Wie können virtuelle Räume und digitale Medien und deren Potenzial für kulturelle Bildungsangebote genutzt werden? Wie werden pädagogische Organisation und methodisch-didaktische Konzepte so aufeinander abgestimmt, dass die »digitalen Medien [...] ein Mittel und kein Selbstzweck« (Schrader, 2016, S. 25) sind? Diesen Fragen gehen die Autorinnen anhand von Beispielen aus der VHS-Praxis nach.

Allgemein stehen einer hohen Aufgeschlossenheit gegenüber digitalen Medien und einer adäquaten Ausstattung in Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung noch ein hoher Weiterbildungsbedarf und medien-didaktische Qualifikationsbedürfnisse des pädagogischen und programmplanenden Personals gegenüber. Dies belegt eine aktuelle Umfrage in Einrichtungen der gemeinwohlorientierten Erwachsenenbildung NRW zum Einsatz digitaler Medien in der Weiterbildung (Scharnberg et al., in Druck). Bereits Stang (2003) wies diese beiden Pole in seiner Befragung von Volkshochschulen zu neuen Medien, ihrer Rolle und den damit verbundenen Programmangeboten vor etwa 15 Jahren nach. Angesichts der rasanten technischen Entwicklungen, die es erfordern, sich in immer kürzeren Abständen neues Wissen anzueignen, ist dies keine Überraschung. In Anlehnung an Bremer (o.J.) können dabei drei unterschiedliche Konzepte für die Nutzung und Einbindung digitaler Medien in Lehr-/Lernprozesse unterschieden werden: Im *Anreicherungs-*

*konzept* wird die »Präsenzlehre durch die Bereitstellung begleitender Materialien und ggf. auch Kommunikationsmedien« ergänzt; das *Integrationskonzept* besteht aus einer »[i]ntegrative[n] Kombination und Verzahnung von Online- und Präsenzphasen«, wobei Online-Angebote »nicht mehr optional« sind, während im *Virtualisierungskonzept* »Präsenzveranstaltungen durch reine online Angebote [sic!]<sup>1</sup> ersetzt werden (Bremer, o.J., S. 1). Wie eine sinnvolle, durchdachte Einbindung virtueller Räume und digitaler Medien in kulturelle Erwachsenenbildung anhand der drei genannten Konzepte aussehen kann und dass dabei sowohl für die kulturelle als auch für die digitale Bildung der Teilnehmenden ein Mehrwert zu verzeichnen ist, belegen die im Folgenden vorgestellten erfolgreichen Praxisbeispiele.<sup>1</sup> Dabei wird deutlich,

<sup>1</sup> Inzwischen gibt es zahlreiche herausragende Projekte im Netz, die zur kulturellen Erwachsenenbildung Großes beitragen. Einige dieser Projekte stellt der Volkshochschul-Blog [kulturfund.de](http://kulturfund.de) regelmäßig vor. [kulturfund.de](http://kulturfund.de) ist damit eine Fundgrube für Kulturpädagoginnen, die das Potenzial der vorgestellten Projekte für ihre Kurskonzepte nutzen möchten.

dass die Nutzung von digitalen Medien und virtuellen Räumen in der Kulturellen Bildung nicht nur (kulturell) bereichernd sein können, sondern gleichzeitig einen Beitrag zur Digitalen Bildung leisten.

Anreicherung:

»Jeden Monat ein Museum«

Vergangenes Semester war ein Volkshochschulkurs aus Mönchengladbach virtuell in Berlin – das Bode-Museum stand auf dem Bildungsplan. Die Teilnehmenden sind durch die Räume gewandelt, haben die Dauerausstellung bewundert und diskutiert, haben Erklärungen zu den Kunstwerken studiert, sich über die Architektur des Hauses informiert und von ihrem Dozenten viel Spannendes über die Gründungsgeschichte des Hauses erfahren. Der Kurs »Jeden Monat ein Museum« hat also genau das ermöglicht, was Volkshochschulen schon immer ermöglicht haben: kulturelle Bildung – gemeinsam erlebt, im Austausch miteinander verstanden, angeleitet von einem fachkundigen Dozenten. Bemerkenswert an dem Kurs war aber, dass die Teilnehmenden aus Mönchengladbach nicht durch die ganze Bundesrepublik reisen mussten, um dieses Bildungserlebnis miteinander teilen zu können. Der Kurs war dementsprechend erschwinglich und zugänglich für alle – Fahrtkosten und Unterbringungskosten fielen nicht an, das Erlebnis war dennoch eindrucksvoll. »Heute Abend geh ich gleich noch mal ins Bode-Museum – Antonio Canovas »Tänzerin« möchte ich mir noch einmal näher anschauen – und dann zeige ich die Skulptur auch gleich meinem Mann«, erklärt eine Teilnehmerin begeistert nach dem Kurstermin. Der Kurs »Jeden Monat ein Museum« setzt ein Anreicherungskonzept um: Anstatt sich in Diavorträgen über die großen Museen Europas zu informieren oder kostspielige und aufwändige Museumsexkursionen zu planen, wird in dem Kurs geschaut, was die Museen selbst an Online-Material zur Verfügung stellen, um ihrem Bildungsauftrag nach-

zukommen. Das Bode-Museum macht das u. a. mit einem virtuellen Rundgang durch das Museum, der den Besucherinnen und Besuchern mit vielen Erklärungen das Haus und die Kunstschätze des Museums nahe bringt. Andere Museen haben Lernspiele, Tutorials, Online-Sammlungen oder Clips entwickelt, die online abgerufen werden können (z. B. Städel-Museum in Frankfurt).

Nun ist der Kurs »Jeden Monat ein Museum«, welcher u. a. die Wahrnehmung, das Verständnis und die Auseinandersetzung mit künstlerischen Ausdrucksmitteln, unterschiedlichen Kulturen und Kulturgütern sowie den »Besuch« (inter-)nationaler Museen ermöglicht, nicht nur ein Beispiel für gelungene Kulturelle Bildung. Der Kurs ist gleichzeitig ein Beispiel für gelungene Digitale Bildung. Die Teilnehmenden sind – so ist er konzipiert – zumeist Menschen, die nicht mehr aktiv ins Berufsleben eingebunden sind. Sie sind weit entfernt davon, *digital natives* zu sein. Ganz im Gegenteil: Ihr Interesse am Internet und all seinen Erscheinungsformen ist nicht sehr ausgeprägt. Das ist zunächst nicht problematisch, wird aber mit der zunehmenden Digitalisierung der Gesellschaft immer größere Konsequenzen nach sich ziehen – bis hin zu einer Exklusion aus gesellschaftlichen oder beruflichen Zusammenhängen. Ihr Interesse für Kultur bzw. Kulturelle Bildung ist allerdings sehr hoch, und die Teilnehmenden schätzen das Miteinander und den Austausch in Volkshochschulkursen. Deswegen ist es sinnvoll, genau in diese Kurse auch die digitale Bildung zu integrieren. Das Interesse an der Kultur kann dann nämlich dazu führen, dass sich die Teilnehmenden in Zukunft häufiger ins Netz aufmachen und neue digitale Formate wie Tutorials, Blogs, Clips, Apps und eben virtuelle Rundgänge nutzen werden. Die Fähigkeiten, die sie dabei erlernen, befähigen sie, auch in ganz anderen Bereichen die Möglichkeiten des Netzes sorgfältig zu nutzen. Das ist wichtig – denn nur so können sie

aktiv teilhaben an einer Gesellschaft, die sich immer stärker digital aufstellt (Initiative D 21, 2015).

---

### Integration: Autorengespräch

---

Auch in Kursen, die auf dem Integrationskonzept beruhen, wird das Internet genutzt, um über kulturelle Fragestellungen miteinander ins Gespräch zu kommen. Als Beispiel sei hier ein Literaturgesprächskreis angeführt. Gesprochen wird über das Werk eines bekannten Autors, dessen erster Erfolgsroman in einigen Bundesländern bereits Schullektüre geworden ist. Wie in solchen Gesprächskreisen üblich, wurde zunächst über die unmittelbare Leseerfahrung gesprochen, die biografischen und zeitgeschichtlichen Hintergründe zu Buch und Autor wurden erläutert. Es wurde viel diskutiert. Soweit entspricht auch dieser Volkshochschulkurs seinen etablierten Vorgängern. Die Erfahrungen im Kurs führen dabei wiederholt zu dem Punkt, an dem die Teilnehmenden gerne wüssten, was sich der Autor bei der einen oder anderen Formulierung gedacht hat, wie er zu seinen Figuren steht und ob er eine bestimmte Interpretation seines Werkes unterstützt. Nun lassen sich – besonders in kleinen Volkshochschulen – Autorenlesungen mit Fragestunden aufgrund des Aufwands und der zumeist hohen Kosten nur schwer realisieren. Dennoch soll in dem Kurs dem Interesse der Teilnehmenden nach einem Gespräch mit dem Autor entsprochen werden: mit einer Liveschaltung über das Internet. Das Gespräch ist gut vorbereitet – in den ersten Kursterminen konnten Fragen gesammelt und Ansätze diskutiert werden. Zudem moderiert der Dozent das Gespräch, so dass auch diejenigen das Wort ergreifen, die sich in einer Lesung nicht gemeldet hätten. Der Autor muss für diese Stunde nur eine E-Mail-Adresse und einen Rechner mit Mikrofon und Kamera besitzen – sogar ein neueres Smartphone würde ausreichen, um eine Liveschaltung zu ermöglichen. Und da

er keinerlei Reisekosten hat und eben nur eine Stunde Arbeitszeit investieren muss, ist diese Liveschaltung für die Volkshochschule erschwinglich und lässt sich problemlos in die Kursentgelte einkalkulieren. Der Lerneffekt für die Teilnehmenden ist groß: Einerseits ermöglicht die fast private Atmosphäre des geschlossenen Kurses eine intensive Auseinandersetzung mit dem literarischen Werk. Andererseits erleben die Teilnehmenden, wie verbindend das Internet sein kann, und sie lernen Regeln kennen, die für die Diskussion mit einer Person über eine Liveschaltung notwendig sind und die auch im privaten und beruflichen Kontext fernab jeder Kulturellen Bildung gelten.

---

### Virtualisierung: »VHS-Schreibschule«

---

Ganz anders wird in einem Kurs mit dem Virtualisierungskonzept »VHS-Schreibschule« von Elke Bockamp gelernt: An mehreren Volkshochschulen bietet sie schon seit vielen Semestern ein E-Learning-Seminar an. Im Gespräch berichtet sie, es sei anfänglich schwer gewesen zu erklären, »wie der Unterricht in der Praxis aussieht und dass man weder als Lehrende noch als Teilnehmende zu einem Termin irgendwo erscheinen muss«. Die Lernmodule stehen auf einer Internetplattform zur Verfügung. Unterricht vor Ort ist nicht Teil des Konzeptes. »Daher erfreut sich das E-Learning-Seminar besonders in ländlichen Gegenden und unter häuslich eingebundenen Menschen einer großen Beliebtheit«, erzählt die Dozentin. Die Teilnehmenden sind in keiner Weise besonders digital vorgebildet – für die meisten ist es das erste Mal, dass sie versuchen sich online weiterzubilden. Vertrauen, Geld, Zeit und Mühe in ein Online-Bildungsangebot zu investieren, wagen die Teilnehmenden, weil ihre Volkshochschule als bekannter, kompetenter und zuverlässiger Bildungspartner hinter dem Angebot steht.

In einer Online-Schreibwerkstatt der VHS Köln wurde die Gruppe der Teilnehmenden nach ihren Motiven für die Buchung eines Online-Kurses befragt. Die Antworten waren erstaunlich: nicht weil sie nicht erwartet wurden, sondern weil sie zu beweisen scheinen, dass Online-Angebote den Volkshochschulen neue Teilnehmergruppen erschließen können. Es waren Teilnehmende, die räumlich und zeitlich nicht flexibel waren, es war eine Frau, die auf vollkommene Barrierefreiheit angewiesen ist, eine andere Teilnehmerin betreute in ihrem Haus einen familiären Pflegefall und hatte keine Möglichkeit, regelmäßig an Kursen teilzunehmen. Einige gaben ihre flexiblen Arbeitszeiten als Grund dafür an, dass sie ein Online-Angebot einem Kurs vor Ort vorzögen. Die Vorteile kennt auch Frau Bockamp: »Auch ich als Kursleiterin profitiere von der Lernform. Ich kann mir meine Arbeitszeit frei einteilen, kann auch mal nachts arbeiten und morgens lang ausschlafen. Außerdem entfallen natürlich Fahrtzeit und Fahrpreise zu einem Arbeitsplatz, denn mein Arbeitsplatz ist gleich im Wohnzimmer. Im Sommer sitze ich gerne auch im Garten.« Auch wenn das Schreiben-Lernen im Fokus der »VHS-Schreibschule« steht, gibt es hier viele Elemente Digitaler Bildung: Die Teilnehmenden üben ein, wie man auf einer Plattform als Gruppe voneinander und gemeinsam lernt, welche Umgangsformen es zu beachten gilt, wie sensibel man mit Kritik sein muss, wenn sie ausschließlich über das geschriebene Wort transportiert wird. Auch deshalb ist der Kurs aus Sicht der Volkshochschule ein gutes Beispiel für eine gelungene Einbindung digitaler Möglichkeiten.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Eine Weiterentwicklung hat die Schreibschule durch Amelie Wangrin von der VHS Köln erfahren. Dort wurde in Kooperation u. a. mit der VHS Mönchengladbach eine Krimi-Schreibwerkstatt entwickelt. Das Besondere: Gelernt wird hier sowohl bei einem Vor-Ort-Termin in der VHS Köln, zu dem auch die Teilnehmenden aus Mönchengladbach anreisen, als auch auf der Lernplattform Moodle und bei einer abschließenden Videokonferenz – ein aufwändiger, aber hochspannender Kurs nach dem Integrationskonzept.

Volkshochschulen haben schon immer Wert auf gute Bildungsmedien, individuelle Förderung der Teilnehmenden und adäquate methodisch-didaktische Gestaltung gelegt. Die Bildungsmedien im Netz bereichern nun die Möglichkeiten, bewährte analoge Lernangebote durch neue, digitale Lernangebote und -formate sinnvoll zu ergänzen. Wie die aufgeführten Beispiele zeigen, ist Kulturelle Bildung dabei ein Programm, der sich in besonderer Weise dazu eignet, in »Erweiterten Lernwelten« konzipiert zu werden (vgl. Strategiepapier »Erweiterte Lernwelten« des DVV). In ihm geht es schließlich (und schon immer) um die Eröffnung von Lern-, Erfahrungs- und Erlebnisräumen (Groppe, 2012; Fleige et al., 2015). Außerdem zeigen die Beispiele, dass es bei der Einbindung von virtuellen Räumen und digitalen Medien nicht um den Ersatz traditioneller bzw. etablierter Formate geht, sondern um eine sinnvolle, methodisch-didaktisch durchdachte Ergänzung – gerade der Kulturellen Bildung. Ob es sich dabei um Angebote des Ergänzungs-, Integrations- oder Virtualisierungskonzepts handelt, ist zweitrangig. Wichtig ist die gute und sinnvolle Verwendung der Medien, die auf die Seminarinhalte abgestimmt ist.

#### Literatur

Bremer, C. (o.J.). *Überblick über die Szenarien netzbasierten Lehrens und Lernens*. Abgerufen von [www.bremer.cx/material/Bremer\\_Szenarien.pdf](http://www.bremer.cx/material/Bremer_Szenarien.pdf).

Fleige, M., Gieseke, W. & Robak, S. (2015). *Kulturelle Erwachsenenbildung. Strukturen – Partizipationsformen – Domänen*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Groppe, H.-H. (2012). *Kulturelle Bildung an den Volkshochschulen*. Abgerufen von [www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-den-volkshochschulen](http://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-den-volkshochschulen).

Initiative D21 (2015). *D21-Digital-Index 2015. Die Gesellschaft in der digitalen Transformation. Eine Studie der Initiative D21, durchgeführt von TNS Infratest*. Abgerufen von [www.initiaved21.de/wp-content/uploads/2015/11/D21\\_Digital-Index2015\\_WEB2.pdf](http://www.initiaved21.de/wp-content/uploads/2015/11/D21_Digital-Index2015_WEB2.pdf).

Scharnberg, G., Vonarx, A.-C., Kerres, M. & Wolff, K. (im Druck). *Mediendidaktische Weiterbildung in der Erwachsenenbildung: Bestandsaufnahme der Weiterbildungseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen*. *Magazin erwachsenenbildung.at* (30).

Schrader, J. (2016). *Digitale Teilhabe für alle! – Alles durch digitale Medien?* In *Dis.kurs* (2), 24–25. Abgerufen von <https://wb-web.de/aktuelles/alles-durch-digitale-medien.html>.

Stang, R. (2003). *Neue Medien und Organisation in Weiterbildungseinrichtungen. Anregungen für eine medienorientierte Organisationsentwicklung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Strategiepapier »Erweiterte Lernwelten« des DVV. Abgerufen von [www.dvv-vhs.de/fileadmin/user\\_upload/6\\_Themenfelder/Erweiterte\\_Lernwelten/03\\_Standortbestimmung\\_Will\\_ELW.pdf](http://www.dvv-vhs.de/fileadmin/user_upload/6_Themenfelder/Erweiterte_Lernwelten/03_Standortbestimmung_Will_ELW.pdf).

#### Abstract

*Wie können virtuelle Räume und digitale Medien und deren Potenzial für kulturelle Bildungsangebote genutzt werden? Dieser Frage gehen die Autorinnen mit der Vorstellung von drei Praxisbeispielen aus dem VHS-Alltag nach und zeigen dabei auf, dass der sinnvolle und durchdachte Einsatz Digitaler Hilfsmittel in der Kulturellen Bildung zusätzlich einen Beitrag zur digitalen Bildung der Teilnehmenden leisten kann.*



Dr. Marie Batzel leitet die VHS Meerbusch und steht hinter dem Kulturblog [kulturfund.de](http://kulturfund.de).

Kontakt: [marie.batzel@meerbusch.de](mailto:marie.batzel@meerbusch.de)

Dr. Inga Specht ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung »Programme und Beteiligung« am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE).

Kontakt: [specht@die-bonn.de](mailto:specht@die-bonn.de)

## English Summaries

*Susanne Maurer*

**Educational experience in life, learning, fighting.** Educational dimensions in the context of the ›first‹ and ›second‹ women's movement in Germany (pp. 27–31)

Both, the women's movement around 1900 as well as the feminist awakening since the late 1960s were closely connected to educational issues. This article highlights the similarities and differences of both movements with regard to education. According to the author, education is a political issue for both movements. She identifies educational processes in feminist contexts as ›specific borderline experiences‹ with still ongoing disputes.

*Rick Flowers*

**The potential of popular education.** Adult education and social action – the pro refugee movement as an example (pp. 32–35)

*Popular education* refers to education for, by, and with, the people. In using examples from the pro refugee movement in his article, the author outlines how this concept supports practice and research to improve the reflection of effects and effectivity of actions in civic organisations.

*Ingrid Miethé*

**Social movements, educational success and reform.** Five connections of education and movements (pp. 36–38) Participating in social movements can support educational success and stabilise educational paths. Ingrid Miethé draws this conclusion after conducting a study with 85 biographic narrative interviews with successful education achievers. The article presents five aspects to illustrate the connection of being involved in movements and educational success.

*Werner J. Patzelt*

**»Education« and »right wing«.** Right wing movements and their educational efforts (pp. 39–41)

The author outlines the ›educational efforts‹ of right wing movements and organisations and presents institutions, means and contents. He pleads for an explicit confrontation with right wing institutions and contents and calls for the educational task of expressing the guiding principle, interdependencies and benefits of a pluralistic democracy.

*Marie Batzel/Inga Specht*

**Virtual cultural education.** Good practice examples from adult education centres (pp. 46–48)

How can virtual spaces, digital media and its potential be utilised for cultural education programmes? The authors analyse the issue by looking at three good practice examples from adult education centres and point out the contributive effect of a reasonable and elaborate use of digital tools in cultural education for the participants' digital education.

## Einfach mal abschalten ...



Foto: Malte Wirthmüller

Wahlplakat für die Wahlen zum Studierendenparlament der RWTH Aachen

Bildung und Protest hängen auf vielfältige Weise zusammen. Nicht von ungefähr sind Schulen und Universitäten oft Keimzellen von Protest und Bewegungen, die größere gesellschaftliche Veränderungen nach sich ziehen – zu beobachten zuletzt in Chile, aber auch in der jüngeren europäischen Geschichte. Die »68er« beispielsweise haben – trotz eines inzwischen zum Teil umstrittenen Erbes – die deutsche Gesellschaft nachhaltig verändert. Eine ihrer Kernforderungen – mehr Mitbestimmung für Studierende an den Universitäten – ist durch die Einführung von Studierendenparlamenten, AstA und der Vergabe von Gremien- und Kommissionsplätzen an studentische Vertreterinnen und Vertreter lange erreicht und hat das Bedürfnis nach mehr Mitbestimmung auch in anderen gesellschaftlichen Bereichen befördert.

Und was fordern die Enkel der »68er« an den Universitäten heute? Urlaub für's Gehirn. Na dann.

DIE/JR

## Impressum

Die DIE Zeitschrift ist die Zeitschrift des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen. Sie informiert viermal jährlich unter einem thematischen Schwerpunkt über Trends der Erwachsenenbildung. Sie richtet sich an haupt- und nebenberuflich Beschäftigte und disponierendes Personal in der Weiterbildung, Wissenschaftler und Studierende der Erwachsenenbildung sowie Verantwortungsträger in Bildungspolitik und -verwaltung. Sie ist wissenschaftlich fundiert, aber praxisbezogen – Magazin und Reflexionsorgan zugleich.

**Begründet** 1993 von Prof. Dr. Ekkehard Nuisli

**Herausgeber:** Prof. Dr. Josef Schrader

**Redaktion:** Dr. Peter Brandt (DIE/PB, verantw. Leitung); Franziska Loreit (DIE/FL, wiss. Mitarbeit); Jan Rohwerder (DIE/JR, wiss. Redaktion); Nelly Köhn (DIE/NK, Redaktionsassistent). Externe Mitarbeit: Astrid Gilles-Bacciu (Referat Erwachsenen- und Familienbildung im Erzbistum Köln; DIE/GB); Prof. Dr. Elisabeth M. Krekel (Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn; DIE/EK); Prof. Dr. Henning Pätzold (Universität Koblenz-Landau; DIE/HP); Dr. Johannes Sabel (Katholisches Bildungswerk Bonn; DIE/JSa).

**Titel & Layoutvorlage:** Gerhard Lienemeyer (Idee, Design)

**Signet:** Horst Engels

**Gesamtausführung/Satz:** Christina Grasmann

**Bezugsbedingungen** für Jahresabonnement der »DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung«: € 45,-; ermäßigtes Abonnement für Studierende € 39,- (jewe. zzgl. Versandkosten), bitte gültige Studienbescheinigung beilegen. Das Abonnement verlängert sich automatisch um ein weiteres Jahr, wenn es nicht bis zum 15. November des Jahres gekündigt wird.

Einzelheft: € 14,90 (zzgl. Versandkosten)

**Anzeigen:** sales friendly, Bettina Roos,

Siegburger Str. 123, 53229 Bonn

Tel. 0228 97898-10, Fax 0228 97898-20,

E-Mail: roos@sales-friendly.de

**Anschrift von Herausgeber und Redaktion:**

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e.V.

Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

Heinemannstraße 12–14, 53175 Bonn

Tel. 0228 3294-344, Fax 0228 3294-4344

E-Mail: diezeitschrift@die-bonn.de

www.diezeitschrift.de

**Herstellung, Verlag und Vertrieb:**

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld

Tel. 0521 91101-12, Fax 0521 91101-19

E-Mail: service@wbv.de, Internet: wbv.de, wbv-journals.de

**Best.-Nr.: 15/1094, ISSN 0945-3164**

**DOI 10.3278/DIE1702W**

© 2017 DIE

Nachdruck nur mit Genehmigung durch die Redaktion.

Mit Namen gekennzeichnete Beiträge geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder.

Unser nächster THEMENSCHWERPUNKT:

Heft 3/2017 (erscheint Juli 2017): **Digital/Analog**

Die Digitalisierung ist unaufhaltsam, und sie wird alle Lebensbereiche der Menschen betreffen – Bildung im Allgemeinen ebenso wie Erwachsenenbildung im Besonderen. Noch findet Lehren und Lernen in der Erwachsenen- und Weiterbildung hauptsächlich in analogen Settings statt – aber eben immer häufiger in Verbindung mit und mit Unterstützung durch digitale Hilfsmittel. Was bedeuten diese Veränderungen und diese Verbindung von Digitalem und Analogem nun genau? Das Heft blickt dabei über die – vielbeachteten und vielbeschriebenen – digitalen Angebote der Weiter- und Erwachsenenbildung hinaus und fragt grundsätzlicher nach dem Verhältnis von Analog/Digital und den Auswirkungen der Digitalisierung auf Gesellschaft und vor allem auf die Lehrenden und Lernenden.

Einsendungen zu den Themenschwerpunkten sind erwünscht. Bitte nehmen Sie hierzu frühzeitig Kontakt mit der Redaktion auf. Änderungen der Planung vorbehalten.

Kontakt: diezeitschrift@die-bonn.de



**Deutsches Institut für Erwachsenenbildung  
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen**

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE)

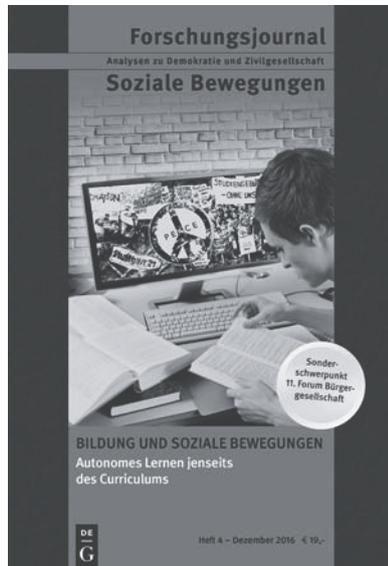
ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert.

Als Serviceinstitut vermittelt es zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung. Das DIE

- liefert Grundlagen für die Forschung und Lehre der Erwachsenenbildung
  - verbreitet Forschungsergebnisse und führt anwendungsbezogene Forschung durch
  - entwickelt innovative didaktische Konzepte und qualitative Standards
  - begleitet die Entwicklung der Profession und berät zu Prozessen der Organisationsentwicklung
  - analysiert den Strukturwandel in der Erwachsenenbildung
  - berät Forschung, Politik und Praxis
  - vertritt die deutsche Erwachsenenbildung international und verstärkt den Wissenstransfer.
- Das Institut ist ein eingetragener Verein, dem 20 Verbände und Organisationen aus Wissenschaft und Praxis der Weiterbildung angehören.

# Bildung und Soziale Bewegungen

## Autonomes Lernen jenseits des Curriculums



Forschungsjournal *Soziale Bewegungen*,  
Jg. 29, 2016, Heft 4, 172 S., 19 €  
ISSN 2192-4848 • e-ISSN 2365-9880  
Verlag De Gruyter



Jahresabonnement 44,- Euro, für Studierende 30,- Euro

Für einen Blick  
ins Heft  
einfach QR-Code  
scannen.

Bildungs- und Lernprozesse nehmen einen zentralen Stellenwert im Kontext von sozialen Bewegungen ein. Und doch stehen soziale Bewegungsforschung und erziehungswissenschaftliche Forschung zumeist relativ unverbunden nebeneinander, obwohl sie sich gegenseitig befruchten könnten. In der vorliegenden Ausgabe des Forschungsjournals werden diese beiden Forschungsperspektiven zusammengebracht und -gedacht. Ein Fokus auf Bildung erlaubt es, die Konzeption von sozialen Bewegungen und das Verständnis von Bewegungsakteuren und deren Repertoires zu überdenken. Gleichzeitig fordert die Untersuchung sozialer Bewegungen auch zum Überdenken des Bildungsbegriffs heraus. Die Beiträge nehmen dabei theoretische wie empirische Fragestellungen aus unterschiedlicher, interdisziplinärer Perspektive in den Blick.

Mit Beiträgen von Cristina Alarcón, Susanne Maurer, Ingrid Miethe/Silke Roth, Bernd Overwien, Ain El Hayat Zaher u.v.m.

### Der Jahrgang 2017 im Überblick:

- 1/17 Ausgebaggert: Weltweite Proteste gegen den Bergbau
- 2/17 Die neue politische Normalität? Der aufhaltsame Aufstieg des Rechtspopulismus
- 3/17 Wer schafft das? Neue Akteurskonstellationen im Engagement von und für Geflüchtete
- 4/17 Engagement und Einfluss. Stiftungen in der Kritik



DE GRUYTER

[www.degruyter.de/journals/fjsb](http://www.degruyter.de/journals/fjsb)

**Forschungsjournal**

Analysen zu Demokratie und Zivilgesellschaft

**Soziale Bewegungen**

[www.forschungsjournal.de](http://www.forschungsjournal.de)



Zeitschrift für  
Erwachsenenbildung

Erwachsenenbildung und Soziale Bewegungen ▪ Erwachsenenbildung und Soziale Bewegungen ▪ Erwachsenenbildung und Soziale Bewegungen