

schreibkollektiv weitermachen
Bilitik und Poldung

Im *schreibkollektiv weitermachen* haben sich Menschen aus Bildungspraxis, Hochschulen und (ehemalige) Aktivist*innen zusammengetan, um unterschiedliche Perspektiven zusammenzuführen. Das Buch versammelt daher sowohl theoretische und konzeptionelle Überlegungen als auch empirische Rekonstruktionen konkreter Bildungsprozesse in politischem Handeln und Reflexionen über das Verhältnis von Bildung und sozialen Bewegungen. Darüber hinaus werden politische Rahmenbedingungen, aktuelle Förderstrukturen, Rechtsprechungen sowie Wissenschafts- und Professionspolitiken mit Blick darauf untersucht, wie sie politische Bildungsprozesse durch und für politisches Handeln unterstützen, behindern oder gar verunmöglichen.

schreibkollektiv weitermachen

Bilitik und Poldung

Wie politisches Handeln bildet

Herausgegeben von
Julika Bürgin, Wiebke Dierkes, Uwe Hirschfeld, Paul Konrath
und Michel Raab

Illustrationen von Ansgar Lorenz

WESTFÄLISCHES DAMPFBOOT

Die Open Access-Publikation wurde gefördert von:
Hochschule Darmstadt, Hochschule RheinMain, Hochschule für Wirtschaft
und Gesellschaft Ludwigshafen, Bildungskollektiv BiKo Erfurt,
DGB-Bildungswerk Thüringen e.V., Evangelische Akademie Hofgeismar
und Spiegelbild – Politische Bildung aus Wiesbaden e.V.

h_da hochschule
darmstadt

member of
eut+
EUROPEAN UNIVERSITY
OF TECHNOLOGY

SPIEGELBILD
Politische Bildung aus Wiesbaden

**Hochschule
für Wirtschaft und Gesellschaft
Ludwigshafen**

hsrm*

**Evangelische
Akademie
Hofgeismar**

BiK
Bildungskollektiv

**DGB-Bildungswerk
Thüringen e.V.**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution 4.0 Lizenz (BY). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell.

(Lizenztext: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>)

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

1. Auflage Münster 2026

Die Urheberrechte liegen bei den Autor*innen

Covergestaltung: Ansgar Lorenz

Druck: Druckhaus Bechstein GmbH, Wetzlar

Print-ISBN 978-3-89691-158-2

PDF-ISBN 978-3-98634-225-8

<https://doi.org/10.56715/978398634225>

FSC-Logo

Inhalt

*Die Herausgeber*innen*

Einleitung: Bilitik und Poldung

9

Teil I: Wie politisches Handeln bildet – Einblicke in die Praxis, Reflexionen und empirische Rekonstruktionen

*Alfred Böcker, Joachim Goswiel, Gerd Hahn, Rita Hahn, Mario Rund,
Jörg Schilling & Chris Wunderlich*

„Raus aus dem Schneckenhaus“ – Politik aus dem Alltag heraus
verstehen und gestalten

26

Luise, Baldo und Anna von Vogliamo Tutto im Gespräch mit Michel Raab
Bildung als organischer Teil von Organisationsprozessen

36

Uwe Hirschfeld

Vor-Bildung. Eine essayistische Erkundung der Bedingungen
des Augenblicks, in dem Entscheidungen für einen riskanten
Bildungsprozess in der Beratungsarbeit der Bremer
Stadtteilgewerkschaft Solidarisch in Gröpelingen möglich werden können

46

Kemal Bozay und Orhan Mangtay im Schreibgespräch mit Bettina Lösch
interKultur e.V. und Bürgerzentrum Köln-Mülheim (MüZe):
„Soziale Arbeit und politische (Bildungs-)Arbeit sind für uns
untrennbar miteinander verbunden“

61

Martin Rapp im Schreibgespräch mit Bettina Lösch
Herkesin Meydanı – Platz für alle: Politische Arbeit und
Bildungsprozesse in Betroffenen-Initiativen

73

Oliver Emde

Zwischen Bildungsarbeit und politischer Intervention:
Verhältnisbestimmungen politischer Stadtrundgänge im öffentlichen
Raum

83

Julia Lingenfelder

Ist das schon politische Bildung? Lernprozesse in der
Klimagerechtigkeitsbewegung

100

<i>Christine Börstler & Simone Kühn</i> Fecher bleibt! – ein „Bleibekampf“ als Initial für BNE und politische Bildung? Ein Praxisbericht aus Frankfurt am Main	116
<i>Wiebke Dierkes & Alexandra Ommert</i> Ladyfeste als queer-feministische Räume: Selbstwirksamkeit, Raumpolitiken und Bildungsprozesse – Ein Schrei(b)gespräch	127
<i>Linda Kagerbauer & Lea Carstens</i> Verflochtene Kämpfe: Transformation, Generationen und Care in der queer-feministischen Bildungsarbeit am Beispiel von lila_bunt	137
<i>Annita Kalpaka & Efthimia Panagiotidis</i> Antirassistisch-feministische Archive – Einblicke in (Selbst-)Bildungsprozesse durch politisches Handeln in der Migrationsgesellschaft	147
<i>Lisa Herbst</i> Durch Bildung zum Sozialismus?	163
<i>Michael Ebenau & Frank Lipschik</i> Wehrmachtsdeserteure in der gewerkschaftlichen Bildung	169
<i>Torsten Bewernitz</i> Wie bildet sich die Arbeiter*innen-Klasse? Arbeiterbildung zwischen Eigensinn, Muße und Studium	181
<i>Paul Konrath</i> Hochschulen als (Verhinderungs-)Räume politischer Bildung	197

Teil 2: Begriffe und Konzepte

<i>Uwe Hirschfeld</i> Facetten emanzipatorischer Bildung	218
<i>Julika Bürgin</i> Was mit „Bildung“ gemeint sein kann und warum eine Trennung vom Handeln nicht möglich ist	234

Bettina Lösch

Das Politische ist umkämpft: Wie mit dem Verweis auf Demokratie
politisches Handeln und politische Bildung in der Gesellschaft
reguliert und eingeschränkt werden 250

Friedemann Affolderbach

Zur Bedeutung des Dialogischen für politisches Handeln und
politische Bildung – Gedanken zum Dialog bei Martin Buber 264

Norman Böttcher

Politische Bildung und politisches Handeln in der konfliktorientierten
Sozialpädagogik. Diskursfragmente der Jugendarbeitsdebatte in den
1960er- und 70er-Jahren 273

Teil 3: Politische Rahmenbedingungen und Infrastrukturen

Jörg Reitzig

Reichtum rückverteilen – Ungleichheit als politisch-ökonomische
Herausforderung eingreifender Bildungsarbeit 292

Michel Raab & Hannah Wieland

Finanzierung, Institutionalisierung, Fake. Über das Verhältnis
von Bildungspraxis, Antragslyrik und Handlungsfähigkeit in
bewegungsnahen Bildungskontexten 307

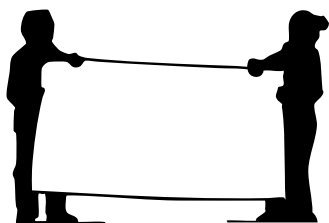
Holger Oppenhäuser

Disziplinierung politischer Bildung durch Behörden und Finanzgerichte 324

Thure Alting & Benny Momper

Politische Begrenzungen als Begrenzungen des Politischen 335

Autor*innen 351



Einleitung: Bilitik und Poldung

Im Herbst 2023 begann ein Austausch- und Schreibprozess von Menschen aus Bildungspraxis, Hochschulen und Aktivist*innen, um das Verhältnis von politischer Bildung und politischem Handeln empirisch und theoretisch zu durchleuchten. Politische Bildungsprozesse, die sich im politischen Handeln entwickeln, sollten – auch für (bildungs-)politische Entscheidungen – sichtbar werden. Wir wollten außerdem präzisieren, was *politische* Bildung durch und für *politisches Handeln* bedeutet. Gegenüber Positionen, dass alles und damit auch Bildungsarbeit immer irgendwie politisch ist, fragten wir, wie und unter welchen Bedingungen Bildungsarbeit zum Politischen und zur Politik vorstoßen kann, um diese handelnd zu verändern. Wir wollten dazu auch kritisch analysieren, wer von Politik abgehalten wird („Pöbel“, „Passivbürger“), was aus Politik ausgeklammert wird (Eigentum, Gesellschaftssystem) und welche Positionen für Politik delegitimiert werden (Radikale, „Extremisten“).

So entstand das *schreibkollektiv weitermachen*. Es bildeten sich vier Arbeitsgruppen (Feminismus, Politische Begrenzungen, Schreibgespräche, Bildungsprozesse), es gab zahlreiche Online-Treffen und zwei Präsenz-Treffen in Hofgeismar. Schreibgespräche und Interviews haben Koproduktionen hervorgebracht, die Texte wurden intensiv diskutiert und Gedanken weiterentwickelt. Das Ergebnis findet ihr: hier!

Wie wir gestartet sind

Politische Bildung soll politisches Handeln befördern! Bei allen Kontroversen zur politischen Bildungsarbeit scheint das zumindest Konsens zu sein. Dabei nehmen die sechs Worte eine folgenreiche Setzung vor: Sie trennen politische Bildung vom politischen Handeln.

Auf Grundlage der Trennung konnte sich politische Bildungsarbeit institutionalisieren, schulisch wie außerschulisch. Die Bildungswerke etwa von Gewerkschaften sind als förderwürdige Träger politischer Bildung anerkannt, weil und wenn sie nicht Gewerkschaft sind. Das gleiche gilt für Bildungsträger, die von anderen Verbänden und Organisationen ausgegründet wurden. Die Dynamik der Institutionalisierung hat Bestrebungen hervorgebracht, die politische Bildung(sarbeit) als Profession zu etablieren, auch wissenschaftlich unterstützt. Professionelle*r politische*r Bildner*in

kann professionslogisch allerdings nicht sein, wer in einem anderen Beruf tätig ist (etwa als Sozialarbeiter*in) und auch nicht, wer nicht-beruflich, also aktivistisch/freiwillig/ehrenamtlich politische Bildungsprozesse befördert. Schon gar nicht können diejenigen als relevante politische Bildungsakteur*innen in den Blick geraten, die in erster Linie politisch handeln, selbst wenn dabei höchst relevante politische Bildungsprozesse stattfinden.

Die Trennung von politischer Bildung und politischem Handeln hat weitreichende Folgen: Sie lässt politische Bildungsprozesse in den Institutionen sichtbar werden, darüber hinaus kaum. Sie erkennt bestimmte Praktiken als politische Bildungsarbeit an, andere nicht. Die politischen Bildungsinstitutionen können auf Rechtsgrundlagen und Fördermittel zugreifen, andere bildungsrelevante Akteur*innen nicht. Die Trennung diszipliniert Bildungsorganisationen bei Strafe des Fördermittelverlustes, sich nicht zu viel in das politische Geschehen einzumischen (mitunter wird hierfür das „Überwältigungsverbot“ des Beutelsbacher Konsenses als Argument missbraucht). Wer trotzdem in Politik interveniert, dem droht der Entzug der Gemeinnützigkeit, so verhängt gegenüber Attac und in Folge gegenüber dem demokratischen Zentrum Ludwigsburg (nach Widerspruch revidiert).

Vordergründig scheint es, als hätten Demokratiebildung und –pädagogik an der Trennung von Bildung und Handeln gerüttelt. Programmatisch geht es dabei allerdings um die pädagogische Förderung von Partizipation auf der Ebene der Lebenswelt und um wertorientiertes Verhalten, nicht um urteilsfähiges politisches Handeln. Die millionenschweren staatlichen Demokratieförderprogramme ermöglichen tatsächlich (aber nur projektformig) politische Bildungsarbeit auch von Vereinen, die keine (anerkannten) politischen Bildungsträger sind. Allerdings müssen sie sich dafür in einen extremismuspräventiven Rahmen begeben, der Grundsätzen politischer Bildungsarbeit widerspricht.

Mit dieser (hier leicht gekürzten) Situationsbeschreibung hatten wir uns auf den Weg gemacht. Unser Interesse war auf drei Ebenen gerichtet: (1) *Empirische Rekonstruktionen* von politischen Bildungsprozessen, die im politischen Handeln stattfinden; (2) *Theorie, Begriffe und Konzepte*, um das Verhältnis von politischem Handeln und Bildung zu verstehen sowie (3) *Politische* Rahmenbedingungen und Infrastrukturen, die politische Bildungsprozesse durch und für politisches Handeln unterstützen, behindern oder verunmöglichen.

Die Einladung zur Mitwirkung hat vielfältige Texte zu allen Ebenen hervorgebracht. Quer dazu und auf ganz unterschiedliche Weise wurden Theorien fruchtbar gemacht: Theorien über Natur(verhältnisse), über Bildung, Politik, Arbeit, (Sozial-)Räume, Feminismus, Demokratie, politische Praxis, Dialog, Ökonomie, Lernen, menschliches Handeln, politische Steuerung, Sozialpädagogik und vieles mehr (natürlich auch über politische Bildung). Die Beiträge zeigen, dass Theorien notwendig sind und dass sie in unterschiedlichen Praxisfeldern generiert und weiterentwickelt werden: nicht nur in der Wissenschaftspraxis,

sondern auch in der Praxis der Jugend- und Erwachsenenbildung, der sozialen Bewegungen und der Sozialen Arbeit.

Diskussions- und Forschungsstand

Wissenschaftlich wurde das Verhältnis von politischer Bildung und politischem Handeln seit den 1960er-Jahren vor allem politikdidaktisch mit Blick auf die Schule diskutiert. Im Mittelpunkt stand die Kontroverse, ob der Politikunterricht auf politisches Handeln orientieren kann bzw. darf. Gegen sozialdemokratische Schulreformen und progressive Politikdidaktiker forderten CDU-Kultusminister und konservative Politikdidaktiker die Enthaltung von politischer Aktion und eine Abstinenz vom Handeln (vgl. Nonnenmacher 2011, 89). Die restriktive Argumentation schwappte auf die außerschulische Bildungsarbeit über und zeigte sich u. a. in der Förderpraxis von Zentralen für politische Bildung. In allen Bereichen politischer Bildungsarbeit wirkt die rechtskonservative Behauptung nach, politische Aktion stehe dem Bildungsprozess im Wege. Die differenzierten Überlegungen der handlungsorientierten Politikdidaktiker (vgl. Wohnig 2021) wurden damit nicht erfasst. Besonders Frank Nonnenmacher (bspw. 2011) verfolgte weiter die Handlungsorientierung als Ziel auch schulischer politischer Bildung, verstanden als Ermöglichung realen politischen Handelns, hieran knüpfte u. a. Alexander Wohnig an (bspw. 2022). Auch für den schulischen Politikunterricht ist aus seiner Sicht weiter zu diskutieren, ob politische Aktionen als Möglichkeit am Ende einer gewissenhaften Analyse politischer Konflikte stehen oder ob sie „auch Auslöser für eine solche Analyse sein können, bspw. mit Blick auf die realen Kräfteverhältnisse, die in Aktionen anschaulich und erleb- sowie erkennbar werden.“ (Wohnig 2021, 162)

Auch in der Sozialen Arbeit wurde das Verhältnis von Bildung und politischem Handeln diskutiert, auch wissenschaftlich. Bildungsprozesse wurden *im Sozialen* verortet, Soziale Arbeit selbst als politische Bildung konzipiert. Das Lernen in sozialen und politischen Konflikten, insbesondere in deren institutioneller Einbettung, wurde und wird als politische Bildung gedacht. Die diesbezüglichen Debatten zur Jugendarbeit reflektiert Norman Böttcher in seinem Beitrag und stellt sie in den Kontext sozialpädagogischer Theoriebildung.

Wie politisches Handeln in Bewegungen und Selbstorganisationen bildet, ist empirisch und theoretisch bisher wenig bearbeitet. Aufgrund der Relevanz ist Björn Allmendinger, der Attac als Bildungsbewegung untersuchte, erstaunt, „dass die seit vielen Jahrzehnten von sozialen Bewegungen offerierten Lernräume bisher nicht grundlegender erforscht worden sind.“ (2024, 24) Die Untersuchungen

von Oliver Emde (2022) über politische Stadtrundgänge als Lernarrangements und von Julia Lingenfelder (2025) über politische Bildungsprozesse in der Klimagerechtigkeitsbewegung verkleinern die Forschungslücke, zentrale Ergebnisse werden in diesem Band vorgestellt. Die im *schreibkollektiv weitermachen* entstandenen Rekonstruktionen von Bildungsprozessen im politischen Handeln dokumentieren, wie sinnvoll weitere Tiefenuntersuchungen wären, auch als Praxis- oder Aktionsforschung. Bis dahin zeigen sie exemplarisch, dass und unter welchen Voraussetzungen soziale Bewegungen, politische Organisation und kollektive Aktion relevante Räume für politische Bildungsprozesse sein können.

Es gibt weitere Arbeiten zum Verhältnis von politischer Bildung und politischem Handeln, die nicht in diesen Band eingegangen sind. So untersucht z. B. Martin Haselwanter (2026), wie soziale Bewegungen aus politischer Bildung resultieren und politische Bildung nach sich ziehen. Seit einigen Jahren gibt es auch im erziehungswissenschaftlichen Diskurs verstärkt Bemühungen, das Verhältnis von Bildung und Sozialen Bewegungen aus bildungstheoretischer Perspektive zu fassen, wobei sich das Interesse, anders als in politikwissenschaftlichen oder soziologischen Rahmungen, dezidiert auf Bewegungen als pädagogische Räume richtet. So können sowohl Lern- und Bildungsprozesse in den – durchaus widersprüchlichen – Binnenräumen von Bewegungen in den Blick genommen werden als auch jene Bildungsprozesse, die (gesamtgesellschaftlich) durch Bewegungen angestoßen werden (vgl. hierzu z. B. Forschungsjournal Soziale Bewegungen zum Schwerpunkt 'Bildung und Soziale Bewegungen' oder Bunk/Maurer i.V.).

Wir hoffen, dass unser Buch dazu beiträgt, die Analysen und Diskussionen noch breiter zu verschränken und weiterzuentwickeln.

Die Themen des Buchs

Wir stellen im Folgenden zentrale Themen und Fragen vor, die im Buch verfolgt werden. Wir möchten damit zu den Texten hinführen, ohne sie jedoch zusammenzufassen. Über die einzelnen Beiträge samt Themen und Autor*innen orientiert das Inhaltsverzeichnis.

Bildung, politische Bildung: Was ist überhaupt gemeint?

In den Beiträgen zeigen sich unterschiedliche Verständnisse von politischer Bildung, aber auch eine gemeinsame Perspektive: Es geht darum, die Welt gemeinsam zu begreifen und zu verändern. Bettina Lösch nennt sie „kritisch-emanzipative Bildungsarbeit“, die dazu befähigen soll, „das Politische, die gesellschaftlichen

und Weltverhältnisse selbst anzueignen und kritisch zu hinterfragen, das Politische zur eigenen Sache zu machen. Damit ist gemeint, Entscheidungen über die Produktions-, Gesellschafts- und Lebensweisen gemeinsam und selbst zu treffen.“

In Abgrenzung von affirmativer politischer Bildungsarbeit, die den Status quo nicht in Frage stellt, sprechen Bettina Lösch und Uwe Hirschfeld von „kritischer politischer Bildung“. Julika Bürgin sieht die Kritik bereits im Bildungsbegriff der Kritischen Theorie verankert. Unsere Verständigung über den Bildungsbegriff (Friedemann Affolderbach, Julika Bürgin, Uwe Hirschfeld/Facetten) hat uns nicht zu einem gemeinsamen Ergebnis geführt, sondern einige Unterschiede aufgezeigt. Begriffsarbeit ist Selbstkritik und Reflexion (Uwe Hirschfeld), deswegen hoffen wir auf weitere Gelegenheiten für produktive Gespräche darüber. Was Friedemann Affolderbach in seiner kritischen Auseinandersetzung mit Buber feststellt, dass der Dialog „ein Gegenentwurf zur Vereinzelung“ ist, gilt auch für uns selbst. Affolderbach stellt dazu pädagogische und politische Bezüge her.

Am Ende geht es darum, „die Welt, klein oder groß, zu verändern.“ (Uwe Hirschfeld) Das ist unser gemeinsames Thema, darin gibt es eine Breite von Perspektiven, Handlungsfeldern und theoretischen Verortungen. Ebenso gibt es diverse Sichtweisen auf Politik und Aktion: von Begeisterung über Aktivismus bis zu Skepsis und großer Sorge hinsichtlich seiner möglichen regressiven und autoritären Qualität. Auch deshalb gilt es, Politik und Bildung stabil zu verschränken.

Politik und Bildung als Passungsverhältnis ...

Wenn Bildung im Kontext von Bewegung stattfindet, lässt sie sich vom politischen Handeln schwer trennen. So versteht Martin Rapp Bildungsarbeit einerseits als Teil (solidarischen) Handelns innerhalb der antirassistischen Initiative „Herkesin Meydanı – Platz für alle“ und damit als notwendigen Bestandteil politischer Praxis der Selbstverständigung in einer heterogenen Gruppe. Andererseits ist sie Teil des (kritischen) politischen Handelns gegen den Rassismus staatlicher Institutionen und Behörden. Frank Lipschik und Michael Ebenau schildern, wie es einer Erfurter Initiative in den 1990er-Jahren gelungen ist, ein Denkmal für den unbekannten Wehrmachtsdeserteur gegen heftige Widerstände durchzusetzen. Das DGB-Bildungswerk Thüringen war zentrale Schnittstelle im Wechselspiel von politischer Intervention, gesellschaftlicher Debatte und pädagogischer Praxis und ging bewusst diesen konfliktreichen Weg. Im Ergebnis wurde in der Stadtgesellschaft ein historisch-politischer Bildungsprozess zur Rolle der Wehrmacht in Gang gesetzt und die Verschiebung der Kräfteverhältnisse wurde Ausgangspunkt für weitere Bildungsprozesse. Im Interview mit der linksradikalen und antiau-

toritären Gruppe Vogliamo Tutto und in den Texten von und über das Offene Nachbarschaftsforum Berliner Platz und die Stadtteilgewerkschaft Solidarisch in Gröpelingen ist es die Selbstbildung im Stadtteil, bei der Bildung und Politik quasi organisch ineinandergreifen. Sehr unterschiedliche Menschen erschließen sich gemeinsam, wie die Welt funktioniert und wie Veränderung (im Großen und/oder im Kleinen) möglich wird. Diese Beispiele zeigen eine große Leichtigkeit in der Verbindung. Diese ist jedoch nicht immer möglich und manchmal auch gar nicht gewollt.

... oder Spannungsverhältnis

Politische Organisationen können Bildungsarbeit instrumentalisieren, um sich als Organisation zu reproduzieren, wie im Beitrag von Lisa Herbst zu sehen ist in den regelmäßigen Versuchen der SPD, die Bildungsarbeit der Falken an die Leine zu nehmen. Dies zeigt sich ebenfalls in Thorsten Bewernitz' historischem Rückblick auf die Arbeiter*innenbildung, die sich stets im Spannungsfeld zwischen Emanzipation und zweckmäßiger Notwendigkeit bewegte. Oliver Emdes empirische Forschung über politische Stadtrundgänge macht dieses Spannungsfeld und die Versuche, es einzuebren, sichtbar. Seine Typologie von Stadtrundgängen verdeutlicht verschiedene Varianten davon, in welchem Verhältnis das gezielte Vermitteln politischer Positionen und die Befähigung zu selbständiger Urteilskraft zueinander stehen. Möglich und empirisch vorliegend sind sowohl ein Verhältnis „ineinandergreifender Praxen [...], die sich wechselseitig bedingen“ als auch eine Didaktisierung von Einflussnahme, in der Stadtrundgänge relativ unvermittelt als Instrument für politische Meinungsbildung fungieren.

Mit dem Spannungsverhältnis von Politik und Bildung gut umzugehen, ist in der konkreten Praxis nicht trivial. Die positive Einschätzung eines organischen Ineinanderfallens von Bildung und Politik in der Stadtteilarbeit (Vogliamo Tutto, Solidarisch in Gröpelingen und Offene Nachbarschaftsforum Berliner Platz) eröffnet Fragen dazu, wie sich ein Umschlagen ins Instrumentelle auf Dauer verhindern lässt. Beispielsweise können mangelnde politische Erfolge Bildung begrenzen: Julia Lingenfelder zeigt, dass sich in der Klimagerechtigkeitsbewegung viele (emanzipatorische) Bildungsprozesse entfalten, stellt aber auch Rückgriffe auf vereinfachende Weltbilder und verkürzte Antworten fest. An konfliktorientierte Jugendarbeitskonzeptionen in den 1960er- und 1970er-Jahren erinnernd betont auch Norman Böttcher, dass sozialen Konflikten nicht automatisch ein Bildungssinn zugeschrieben werden dürfe. Neben fachlichem Wissen über die gesellschaftlichen Zusammenhänge seien Blockierungen durch

Angst- und Aggressionsdynamiken zu beachten, die tiefenpsychologische Reflexion erforderten.

Bildung – nicht ohne Politik, sondern über diese hinaus

Bildung, die in einer Art Reinheitsfantasie überhaupt nicht politisch sein soll, scheint auf den ersten Blick vor Indoktrination zu schützen. Die Vorstellung einer vorgeblich neutralen politischen Bildung gewinnt zunehmend an Einfluss. Die vermeintliche Neutralität besteht in der Regel aber darin, die normative Kraft des Faktischen anzuerkennen – anders gesagt: Neutral ist in diesem Sinne alles, was „Ja“ zu den aktuell herrschenden politischen und gesellschaftlichen Verhältnissen sagt und davon Abstand nimmt, Veränderungen zu diskutieren. Wird aber der Verzicht auf Kritik Bedingung für die Legitimität (und damit für die Förderfähigkeit) von Bildungsarbeit, so begrenzen politische Entscheidungen die Reichweite von Bildung – eine Konstellation, die zu Angst vor allzu deutlicher Positionierung sowie zu Stillstand führt. Dazu passt, dass ein Beitrag im Sammelband letztendlich aus Angst vor negativen beruflichen Konsequenzen nicht zustande kam.

Martin Rapp sieht politische Begrenzungen von Bildung darin, dass Kritik an bestimmten Institutionen schlichtweg abprallt: „Wo wir kaum weiterkommen, ist der institutionelle Rassismus, da sich die Institutionen, Behörden weitestgehend als immun, kaum beweglich zeigen und quasi Lernprozesse verweigern.“ Jörg Reitzig kritisiert in seinem Beitrag, wie der weitgehende Verzicht auf die Thematisierung von Verteilungsfragen in der politischen Bildung letztlich dazu beiträgt, Teilhabechancen und damit demokratische Grundlagen zu unterminieren. Uwe Hirschfeld und Bettina Lösch stellen diese Beobachtung in einen politiktheoretischen Rahmen: Das derzeit vorherrschende (liberale) Demokratieverständnis begreift ökonomische Fragen nicht als Bestandteil demokratischer Aushandlungsprozesse und liefert damit eine weitere Begrenzung dessen, was politische Bildung als veränderbar diskutieren darf. Es gehe daher auch um eine Kritik der Politik, so Uwe Hirschfeld (Begriffsfacetten) bzw. darum, politische Bildung als gesellschaftliche Bildung weiterzudenken, so Julika Bürgin.

Präfigurative Praxis und Bleibekämpfe

Präfigurative Praxis versucht, bereits innerhalb der heutigen Möglichkeiten, Ansätze einer emanzipatorischen Form des Miteinander-Lebens durchscheinen und real werden zu lassen. Diese alternativen Lebens- und Vergesellschaftungsformen

fungieren als praktische Kritik der bestehenden Verhältnisse, während sie gleichzeitig aufzeigen, was sich in Möglichkeit befindet, und bilden damit eine Grundlage für subjektive Bildungsprozesse. Sie werden von Uwe Hirschfeld (im Beitrag Vor-Bildung) in der Stadtteilgewerkschaft Solidarisch in Gröpelingen und von Julia Lingenfelder in der Klimagerechtigkeitsbewegung festgestellt und erörtert.

Präfigurative Praxen im Widerstand gegen ökologische Zerstörung beschreiben auch Christine Börstler und Simone Kühn. Sie diskutieren diese zusammen mit den „Bleibekämpfen“ gegen Waldzerstörung und Autobahnbau als Bildungsmöglichkeiten. Dabei stellen sie heraus, dass die Bildungsgelegenheiten nicht enden, auch wenn die „Bleibekämpfe“ verloren sind, sondern ihren Charakter verändern. Als (voraussetzungsvolle) Möglichkeit bleibt dann – auch für die Schule – die Bildung am (politischen) Konflikt, auch wenn dieser „abkühlt“.

Finanzierung, institutionelle und (bildungs-)politische Rahmenbedingungen

Politische Konflikte entstehen ebenso *in* der konkreten Alltagspraxis von Trägern politischer Bildung. Insbesondere nehmen Geldgeber*innen über die Finanzierung der Bildungsträger politischen Einfluss. Thure Alting und Benny Momper rekonstruieren „Politische Begrenzungen als Begrenzungen des Politischen“ aus ihrer eigenen Arbeitspraxis im Träger „Spiegelbild“.

Kemal Bozay und Orhan Mangtay sind im Verein interKultur, der auch ein Bürger*innenzentrum trägt, mit der Widersprüchlichkeit der Förderungslogik konfrontiert. Im Schreibgespräch mit Bettina Lösch tritt eine weitere Konfliktdimension zutage, denn der Verein ist Angriffen durch politische Institutionen ausgesetzt, die „Neutralität“ erwarten.

Annita Kalpaka und Efthimia Panagiotidis erinnern daran, wie in den 1980er- und 90er-Jahren „Ausländerarbeit“ und „Integrationsmaßnahmen“ als förderfähige Projekte galten, wohingegen antirassistische Arbeit oder der Einsatz für ein gleichberechtigtes Zusammenleben zu Konflikten mit den finanzierenden Behörden führten. Dabei spalteten sich die Träger in solche, die die Förderlogik aus strategischen Gründen übernahmen, um den Konflikt und potentielle Sanktionen zu vermeiden, und jene, die an divergierenden Begriffen und Praktiken festhielten.

Auch Steuerpolitik kann politische Bildung aushebeln. Zwölf Jahre, nachdem das Finanzamt Frankfurt Attac die Gemeinnützigkeit entzog, bilanziert Holger Oppenhäuser die Folgen und ordnet den Fall in den weiteren Kontext einer Disziplinierung politischer Bildung durch Behörden und Finanzgerichte ein. Auch wenn Attac noch vor dem Bundesverfassungsgericht klagt, wird der

politische Konflikt voraussichtlich nicht rechtlich gelöst werden. Er geht deshalb davon aus, dass die Möglichkeit politischer Bildung im Zweifel auf den Barrikaden verteidigt werden muss.

Der Umgang mit den förderpolitischen Beschränkungen gestaltet sich unterschiedlich. Martin Rapp stellt im Schreibgespräch mit Bettina Lösch heraus, dass die Initiative „Herkesin Meydanı – Platz für alle“ teilweise schlicht auf Geld verzichtet, vor allem aus der Förderung durch Bundesprogramme. Sie tut dies, weil durch staatliche Mittel ausgelöste Professionalisierung erstens Prozesse aus Bewegungshand nimmt und zweitens interne Hierarchien schafft, nicht zuletzt durch den immanenten Klassismus (Fachkräftegebot, Stellen für Akademiker*innen) und staatliche Finanzierung und drittens Bewegungsinteressen hinter staatspolitischen Interessen verschwinden lässt. Der Widerspruch zwischen dem „berechtigte[n] Bedürfnis [...] nach mehr gesellschaftlicher Teilhabe und Wahrnehmung, Selbstorganisation politischer Initiativen und selbstbestimmtem Erinnern“ (Martin Rapp im Schreibgespräch mit Bettina Lösch) sowie der Vereinnahmung durch staatliche Geldgeber bleibt eine Gratwanderung und ein fortwährender Aushandlungsprozess innerhalb der Initiativen und der Netzwerke, in denen sich Betroffene organisieren.

Thure Alting und Benny Momper schildern, wie Spiegelbild förderpolitische Adressierungen und Vereinnahmungen subversiv unterläuft, was allerdings nur durch eine Mischfinanzierung aus verschiedenen Quellen möglich sei. In Gesprächen mit Auftraggeber*innen macht der Bildungsträger seinen Ansatz der partizipativen Konfliktorientierung transparent, um die strukturellen Logiken der Institution in den Blick zu nehmen – gewissermaßen Bildungsarbeit zur Begründung besserer Förderpraktiken. Auch der Verein interKultur versucht, über transparente Offenlegung der Förderlogiken, die Bildungsarbeit so zu gestalten, dass sie demokratische Urteilsfähigkeit stärkt.

Weitere Möglichkeiten zum Umgang mit dem Spannungsfeld von Bewegungszielen und Fördervorgaben benennen Michel Raab und Hannah Wieland. Sie stellen vier zentrale Strategien heraus: erstens das „entschiedene Schummeln“ mit Übereinkunft des Wegsehens; diametral entgegen steht zweitens das „full disclosure“, also der offene politische Kampf um die Förderwürdigkeit der eigenen Anliegen. Beide Ansätze diskutieren auch Annita Kalpaka und Efthimia Panagiotidis. Die dritte Strategie der „Eigenfinanzierung“ verzichtet auf staatliche Fördermittel, wie sie auch in der Initiative „Herkesin Meydanı – Platz für alle“ (Martin Rapp im Schreibgespräch mit Bettina Lösch) eine Rolle spielt. Als eine Art Metastrategie wird viertens versucht, durch „Zusammenschließen“ die Kräfteverhältnisse im Bildungsbereich zu verschieben.

Sich-Aufeinander-Beziehen

Viele Autor*innen heben hervor oder lassen anklingen, wie wichtig es ist, sich aufeinander zu beziehen. Das 'sich-beziehen' meint mehr als die gemeinsame und zeitlich befristete Auseinandersetzung mit einem Gegenstand. Vielmehr werden auch care-ethische, leib-körperliche oder emotional-sinnliche Dimensionen der Solidarität angesprochen. Die Bedeutung affektiver Verbindungen des Zwischen-Menschlichen zeigt sich zum Beispiel im Gespräch mit Martin Rapp, der die Fähigkeit und Bereitschaft, „den Schmerz der Anderen zu begreifen“ als eine Voraussetzung für solidarisches Handeln beschreibt (im Schreibgespräch mit Bettina Lösch).

Neben dieser interpersonalen Ebene zeigen sich auch Versuche der organisationalen Verankerung eines „sich-aufeinander-beziehens“ im Kontext politischer Bildung. Das Kollektiv des Bildungshauses lila-bunt tut dies in mehrfacher Hinsicht (stellvertretend für das Kollektiv schreiben in diesem Band Linda Kagerbauer und Lea Carstens). Sein Konzept der „radikalen Herzlichkeit“ betont einerseits die Verbundenheit mit der queer-feministischen community, als deren Teil es sich versteht, und webt andererseits die Bedeutung wechselseitiger Sorgeverantwortung systematisch in die Gestaltung des Bildungsraumes ein, weil gelingende Bildungsprozesse wie auch politische Kämpfe Fürsorge und Versorgt-sein basal voraussetzen. Die Stadtteilgewerkschaft Solidarisch in Gröpelingen bemüht sich sogar um eine „revolutionäre Herzlichkeit“, um „von Parteilichkeit, Wertschätzung, dem Lernen aller, Solidarität, Transparenz, „Denken in Praxis“ (und) Sinnlichkeit“ geprägte Begegnungen zu ermöglichen. Widerspruch und Kontroversität bleiben dabei allerdings wichtig und sind explizit erwünscht (siehe Beitrag Vor-Bildung von Uwe Hirschfeld). Auch für die Aktiven von interKultur und Bürgerzentrum Köln-Mülheim (MüZe) steht die Begegnung der Menschen untereinander „in ihrer Ganzheit“ (Kemal Bozay und Orhan Mangtay im Schreibgespräch mit Bettina Lösch) im Zentrum der Arbeit. Eine „einladende Struktur“ wird von ihnen als Bedingung für den Abbau von Barrieren und die Ermöglichung von Teilhabe vorausgesetzt.

Die Bemühungen, Beziehungen solidarisch zu gestalten, heben Machtasymmetrien nicht auf. Kämpfe sind keine gemeinsamen, wenn marginalisierte Menschen oder Gruppen auf einen spezifischen Platz (zurück-) verwiesen werden. Für die migrantische Selbstorganisation geht es, wie Annita Kalpaka und Efthimia Panagiotidis betonen, daher um „Selbstermächtigung, die dem mächtigen Defizitblick der Mehrheitsgesellschaft auf Migrant*innen“ trotzt. Dafür sei die Erschließung von spezifischem Wissen ebenso wichtig wie das Finden von Verbündeten.

Orte und Räume für (informelle) Bildung

Räume und Orte werden in vielen Texten als wichtige Bedingungen für politisches Handeln beschrieben. In ihrer Aneignung werden Prozesse der politischen (Selbst-)Bildung möglich.

Räume haben dabei ganz unterschiedliche Zeitlichkeiten und Institutionalisierungsgrade – sie werden besetzt, eröffnet, temporär gestaltet, verteidigt, abgesichert und vieles mehr. Lila Bunt kann zum Beispiel als ein institutionalisierter Ort feministischer Bewegung verstanden werden, der – so jedenfalls der Plan – langfristig und relativ gut abgesichert für Bildungsarbeit zu politischen Themen zur Verfügung steht. Wiebke Dierkes und Alexandra Ommert reflektieren die ladyfeste der 2000er-Jahre als eher fluide Räume, die von nicht zwingend ortsgebundenen feministischen Netzwerken getragen wurden. Sie rücken die Aushandlungsprozesse im Aneignungshandeln in den Fokus, und betonen, dass „Räume eben nicht von Vorneherein freie Räume sind oder einfach zu solchen erklärt werden können. Was diese Freiheit für wen jeweils bedeutet, wie sie sich anfühlt, was sie ermöglichen kann“ – all das müsse immer wieder neu verhandelt werden.

Damit sind Prozesse der Schließung und Öffnung von Räumen angesprochen. Der Gefahr der Ausschließung durch die konkrete Gestaltung von Orten sind sich gerade die Akteur*innen der Stadtteilgewerkschaften/-gruppen wie Solidarisch in Gröpelingen und Vogliamo Tutto und das Offene Nachbarschaftsforum Erfurt bewusst. Sie alle versuchen, wenn auch mit unterschiedlichen Motiven, einen Raum zu eröffnen und zu halten, in dem politische (Selbst-)Bildung ermöglicht wird, die sich in kollektive Sprech- und Handlungsfähigkeit transformiert und damit auch in die Politik ausstrahlen und reale Veränderungen bewirken kann.¹ So entstehen Orte, die nicht exkludieren; die mitgestaltet werden können; in denen man auf Augenhöhe miteinander redet; dabei damit umgeht, dass Sprache Ausschlüsse schafft; man bedarfsgerecht miteinander plant; eine Verbindung von gegenseitiger Hilfe und zugewandtem Umgang schafft und das Ganze mit

1 Viele dieser Räume sind in Konstellationen entstanden, in denen die Motivation der Beteiligten und die Rahmenbedingungen in einem günstigen Verhältnis zueinander standen: die relative Stärke Sozialer Bewegungen und eine damit verbundene hohe Experimentierfreudigkeit in den 1970er-Jahren, bestimmte Lücken („Freiräume“) in herrschaftlichen Arrangements, selbstorganisierte Prozesse, die sich neben oder gegen institutionelle Logiken entfalten konnten. Die Spielräume dafür werden derzeit enger. Umso wichtiger sind Anstrengungen, solche Orte zu verteidigen und zu ermöglichen, z. B. im Rahmen der Kampagne „Alles beginnt im Zentrum“ (<https://www.allesbeginntimzentrum.org/>).

Prozessorientierung und einer Zugänglichkeit, die sich nach dem „Leben der Menschen richtet und nicht nach Bürozeiten“, so Alfred Böcker, Joachim Goswiel, Gerd Hahn, Rita Hahn, Mario Rund, Jörg Schilling und Chris Wunderlich über das Offene Nachbarschaftsforum.

Bildung in Bewegung(en) und Selbstorganisation

Das Verhältnis von Bildung und Sozialen Bewegungen ist komplex, aber für unseren Zusammenhang besonders relevant: Soziale Bewegungen begünstigen Selbstorganisation und befördern bei den Engagierten das Interesse an den jeweiligen Themen – umgekehrt führt allerdings Interesse und auch die (kritische) Auseinandersetzung mit einem Gegenstand nicht zwingend auch zu politischem Handeln (in Bewegung).

Überzeugend zeigen aber einige Beispiele auch in diesem Band: Soziale Bewegungen sind pädagogische Räume. Sie lassen sich als Lernorte begreifen (Julia Lingenfelder sowie Christine Börstler und Simone Kühn mit Blick auf die Klimagerechtigkeitsbewegung) und ermöglichen, auch leibkörperlich vermittelte, (Selbst-)Bildungsprozesse (Wiebke Dierkes und Alexandra Ommert mit Blick auf die Ladyfeste). Paul Konrath zeigt in seinen Reflexionen über Protestbewegungen im Hochschulkontext, dass „eine klare Trennung von politischer Bildung und politischer Aktion (...) kaum vorzunehmen [sei], da sowohl in der gemeinsamen Vorbereitung von, als auch in den Aktionen eine Gleichzeitigkeit von politischer Bildung und Aktion“ bestehe. Das eine sei „ohne das andere kaum denkbar“.

Den Ansatz des Do-it-yourself der Ladyfeste und Riot Grrrl Bewegung analysieren Wiebke Dierkes und Alexandra Ommert als „Versuch, Expert*innenwissen aufzubrechen und für alle zu reklamieren“ mit dem Ziel der „Demokratisierung von Wissen und einer Kollektivierung der Produktionsmittel“. Bildung in Bewegung meint also mehr als die Aneignung von Kompetenzen (wie z. B. juristischem Wissen oder Know-How der Pressearbeit), sondern bestenfalls lernen Menschen in Sozialen Bewegungen „Wissen und Urteilsfähigkeit, eine Befähigung zu politischem Handeln, Selbstwirksamkeit und einen Umgang mit Herausforderungen.“ (Julia Lingenfelder) Dennoch bleibt für Julia Lingenfelder die Frage, ob soziale Bewegungen besonders gute Lernräume seien, weil sie es „erlauben, das theoretisch Reflektierte gleich wieder an der Praxis zu erproben, wie es etwa in Anschluss an Freire oder den action learning cycle nahegelegt wird“ oder ob der Handlungsdruck dazu führe, dass es am Ende vor allem um Selbstvergewisserung gehe.

Es ist kompliziert ...

Viele Autor*innen schreiben in diesem Band über die Suche nach Möglichkeiten, das komplizierte Verhältnis von Bildung und Politik so zu gestalten, dass Prozesse von Reflexion und Veränderung (in uns, zwischen uns, gesamtgesellschaftlich) sich gegenseitig bestärken und „dem hegemonial-pädagogischen Dauerfeuer zur Stabilisierung der Herrschaftsverhältnisse“ (Uwe Hirschfeld) etwas Substanzielles entgegensetzen. „Kritische Bildung [geht] gesellschaftlicher Veränderung nicht voraus [...], sie ist in ihr und durch sie – weil Umbrüche und soziale Bewegungen häufig erst die Bedingungen schaffen, unter denen kritische Bildungsarbeit ihr Potential entfalten kann“ (Lisa Herbst). Diese historische Bewegung auf einen einfachen Begriff zu bringen, ist aus der jetzigen Situation heraus kaum zu leisten – und vielleicht lässt sich so auch der Titel des Sammelbands deuten: Um der Aufhebung des Widerspruchs von Politik und Bildung näher zu kommen, nehmen wir vorläufig den Umweg über das Verhältnis von Bilitik und Poldung.

Aufbau & Online-Quellen

Das Buch ist in drei Teile gegliedert, die aber nicht als strikte Ordnung zu verstehen sind. Die Einleitung hat bisher hoffentlich die vielen Bezüge und Querverbindungen zwischen den Beiträgen aufgezeigt.

Der erste Teil *Wie politisches Handeln bildet: Einblicke in die Praxis, Reflexionen und empirische Rekonstruktionen* lässt aus der Empirie heraus Facetten des Verschränkungszusammenhangs von politischer Bildung und politischem Handeln sichtbar werden. Im zweiten Teil *Begriffe und Konzepte* geht es, auch kontrovers, um die grundlegenden Begrifflichkeiten, um sinnhaft und scharf über das Verhältnis von Bildung und politischem Handeln sprechen zu können. Der dritte Teil *Politische Rahmenbedingungen und Infrastrukturen* thematisiert insbesondere die Begrenzungen politischer (Bildungs-)Arbeit und den Umgang mit diesen Beschränkungen.

Literatur und Quellen, die im Volltext verfügbar sind, sind im Literaturverzeichnis des jeweiligen Beitrages als Hyperlinks hinterlegt. Über die Open Access-Version des Buchs sind sie mit einem Klick zu öffnen. Alle Links wurden am 29. März 2026 geprüft, für datierte Quellen entfallen damit die Abrufdaten.

Dank

Wir danken allen, die sich auf den Austausch- und Schreibprozess eingelassen und ihn zu diesem Buch gebracht haben; denjenigen, die Schreibgespräche geführt bzw. ihre Erfahrungen darin geteilt haben; den Mitwirkenden in den Arbeitsgruppen, die den kollektiven Prozess wesentlich getragen haben; dem Verlag Westfälisches Dampfboot für freundliche Abstimmungen.

Ansgar Lorenz danken wir für die graphische Gestaltung des Covers sowie der Comics und Zeichnungen, die sich im Buch finden; insbesondere für seine Geduld, immer wieder neue Ideen aufzunehmen und umzusetzen.

Wir danken folgenden Organisationen für die Förderung der Open Access-Publikation: Bildungskollektiv BiKo Erfurt, DGB-Bildungswerk Thüringen e.V., Evangelische Akademie Hofgeismar, Spiegelbild – Politische Bildung aus Wiesbaden e. V., Hochschule Darmstadt, Hochschule RheinMain und Hochschule für Wirtschaft und Gesellschaft Ludwigshafen.

weitermachen

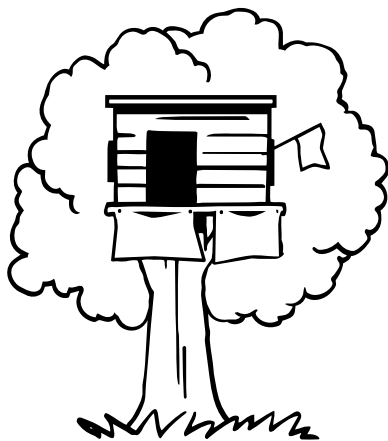
Der Name des Schreibkollektivs entstand als Reaktion auf die zunehmende Verengung politischer und demokratischer Räume, auch für Bildung. Pünktlich zum Redaktionsschluss wurde bekannt, dass das Bundesfamilienministerium, nun wieder CDU-geführt, mit seiner neuen Extremismusklausel für „Demokratie Leben!“ nochmals über sich hinausgewachsen ist: auch die Teilnehmer*innen sollen nun auf möglichen Extremismus durchleuchtet werden. Die parallele Neuausrichtung des Programms auf Träger der 'Mitte' wird das Ende zahlreicher Projekte bedeuten, die sich an diskriminierte oder angegriffene Gruppen richteten. Die Vorgeschichte ist in den Beiträgen von Thure Alting und Benny Momper sowie Bettina Lösch nachlesbar.

Wir wollen also weitermachen, „trotz alledem“ und „nicht einsam und allein-sam“, wie es in den Liederbüchern der Arbeiter*innenbewegung und zur Revolution von 1848 heißt. Wir gehen davon aus, dass gute Analysen ebenso wichtig sein werden wie stabile Beziehungen. Wir hoffen, dass dieses Buch dazu beiträgt.

Michel Raab, Paul Konrath, Uwe Hirschfeld,
Wiebke Dierkes & Julika Bürgin

Literatur

- Allmendinger, Björn (2024): Demokratie von unten? Die globalisierungskritische Bewegung: Entwicklungslinien und politische Bildungspraxis. Wiesbaden: Springer VS.
- Bunk, Benjamin/Maurer, Susanne (i.V.) (Hrsg.): Protest und Selbstverhältnisse. Erziehungswissenschaftliche und soziologische Perspektiven auf soziale Bewegungen. Weinheim: Beltz Juventa.
- Emde, Oliver (2022): Politische Stadtrundgänge. Außerschulische Lernarrangements zwischen Schule und sozialen Bewegungen. Frankfurt a. M.: Wochenschau.
- Forschungsjournal Soziale Bewegungen. Schwerpunkt: Bildung und Soziale Bewegungen. Jg. 29/2016, Heft 4, De Gruyter. <https://forschungsjournal.de/hefte/2016-heft4-bildung-und-soziale-bewegungen/>
- Haselwanter, Martin (2026): Soziale Bewegungen resultieren aus politischer Bildung und ziehen politische Bildung nach sich. In: Andrea Brait, Heike Krösche und Ingrid Böhler (Hrsg.): Politische Bildung und Zeitgeschichte. Innsbruck: innsbruck university press, 135–148.
- Lingenfelder, Julia (2025): Politische Bildung und sozial-ökologische Transformation. Impulse aus Bildungspraxen der Klimagerechtigkeitsbewegung. Frankfurt a. M.: Wochenschau. <https://www.wochenschau-verlag.de/Politische-Bildung-und-sozial-oekologische-Transformation/61691>
- Nonnenmacher, Frank (2011): Handlungsorientierung und politische Aktion in der schulischen politischen Bildung. Ursprünge, Grenzen und Herausforderungen. In: Benedikt Widmaier und Frank Nonnenmacher (Hrsg.): Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung. Schwalbach i. Ts.: Wochenschau, 83–99.
- Wohnig, Alexander (2021): Zum Stellenwert der politischen Aktion in der politischen Bildung. In: Wohnig, Alexander (Hrsg.): Politische Bildung als politisches Engagement: Überzeugungen entwickeln, sich einmischen, Flagge zeigen. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag, 152–165.
- (2022): Handlungsorientierung. In: Wolfgang Sander und Kerstin Pohl (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Frankfurt a. M.: Wochenschau, 251–259.



Teil I

Wie politisches Handeln bildet

Einblicke in die Praxis, Reflexionen und empirische
Rekonstruktionen

*Alfred Böcker, Joachim Goswiel, Gerd Hahn, Rita Hahn, Mario Rund,
Jörg Schilling & Chris Wunderlich*

„Raus aus dem Schneckenhaus“ – Politik aus dem Alltag heraus verstehen und gestalten

Mario Rund

Zur Einführung

Dieser Beitrag ist aus mehreren Gruppengesprächen mit Aktiven des Offenen Nachbarschaftsforums am Berliner Platz in der Stadt Erfurt entstanden. Das Nachbarschaftsforum ist weder ein Projekt noch eine sogenannte Bürgerinitiative. Es dient dem Aufbau einer dauerhaften Kultur der Mitbestimmung und Mitgestaltung aus dem Alltag heraus. Es gibt daher keine feste Gruppe oder feste Regeln, sondern jede Nachbarin und jeder Nachbar kann sich beteiligen, wie es gerade möglich ist.

Das Nachbarschaftsforum wurde im Jahr 2021, also noch während der Kontaktbeschränkungen im Zusammenhang mit der COVID-19-Pandemie, von Einwohnerinnen und Einwohnern einer Großwohnsiedlung ins Leben gerufen. Am Berliner Platz leben etwa 6000 Menschen mit sehr unterschiedlicher Herkunft, Religionszugehörigkeit, Lebensweise und politischen Sichtweisen auf engem Raum zusammen.

Mit der bewusst zurückhaltenden Unterstützung durch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter eines Stadtteiltreffs („Berolina“), der durch einen Verein mit Unterstützung von EU-, Landes- und städtischen Mitteln sowie Wohnungsbau-gesellschaften betrieben wird und vorwiegend Sozialberatung sowie Begegnungs- und Freizeitangebote anbietet, haben Menschen, die zum Teil mit erheblichen gesundheitlichen Einschränkungen leben und keiner oder nur eingeschränkter Beschäftigung nachgehen können, begonnen, Beziehungen zwischen ihren Nachbarinnen und Nachbarn aufzubauen und sie zu gemeinsamen Aktivitäten zu motivieren. Sie organisieren weitgehend selbstständig ein stadtteilöffentliches Veranstaltungsformat zu Themen des Stadtteils und darüber hinaus. Die von ihnen hierfür gewählte Bezeichnung „Berliner Brücke“ verdeutlicht, dass dieses Veranstaltungsformat als Verbindung zwischen Nachbarinnen und Nachbarn sowie zwischen Stadtteil und Personen aus Verwaltung und Politik dienen soll.

An diesen Veranstaltungen, die mal monatlich, mal vierteljährlich stattfinden, nehmen bis zu 30 Personen unterschiedlicher Generationen und Herkunft teil. Es werden Projektideen entwickelt, bei denen sich wiederum Nachbarinnen und Nachbarn einbringen.

Ein Beispiel hierfür sind die sogenannten Nachbarschaftsgespräche. Dabei treffen sich Nachbarinnen und Nachbarn vor den Wohngebäuden oder direkt an der Wohnungstür, um sich über Wahrnehmungen, Interessen und Wünsche auszutauschen und sich gegenseitig zur Teilnahme an der Berliner Brücke zu ermutigen. Die Aktiven gestalten Plakate, die mehrere Tage vorher in den Hauseingängen ausgehängt werden, um die Gespräche anzukündigen. So haben die Bewohnerinnen und Bewohner Zeit, sich zu überlegen, was sie mitteilen oder einbringen möchten – und natürlich auch, ob sie überhaupt teilnehmen wollen. Die Ergebnisse der Nachbarschaftsgespräche werden anschließend in der Berliner Brücke vorgestellt und weiter besprochen.

Bei bestimmten Themen werden Personen aus Politik und Verwaltung eingeladen. So erhalten sie die Möglichkeit zu zeigen, wie sie ihre Verantwortung auch für die Menschen am Berliner Platz wahrnehmen. Auf diese Weise können die Ergebnisse der Gespräche in politische Entscheidungen und Planungen der Stadt einfließen. Auch Menschen aus der Nachbarschaft, die übliche Beteiligungsangebote nicht nutzen wollen oder können, erhalten so eine Möglichkeit, das einzubringen, was ihnen wichtig ist. Das Nachbarschaftsforum fördert nicht nur die Begegnung von Menschen verschiedener Gruppen. Es stärkt auch das Vertrauen in gewählte politische Vertretungen und fördert Engagement. Inzwischen bringen sich einige Aktive auch im Ortsteilrat ein, den manche zuvor noch nicht einmal kannten. Ein Ortsteilrat ist eine gewählte Gruppe aus dem Stadtteil. Sie trifft sich regelmäßig, um Anliegen vor Ort zu besprechen, Vorschläge an die Stadt weiterzugeben und eigene Vorhaben umzusetzen.

Die beiden Gruppeninterviews, auf deren Grundlage der folgende Text zusammengestellt wurde, fanden im Juni und November 2025 mit fünf langjährig Aktiven des Nachbarschaftsforums statt. Die Interviews wurden aufgezeichnet und verschriftlicht. Beim ersten Gespräch waren außerdem Clara Emmeluth-Schmöe, Mitarbeiterin des Stadtteiltreffs, und Alexander Brettin, Geschäftsführer des Vereins, bei dem die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter angestellt sind, sowie der Verfasser, anwesend. Der Entwurf dieses Beitrags wurde anschließend gemeinsam mit den Aktiven so lange besprochen und überarbeitet, bis sich alle darin wiederfinden konnten. Der folgende Text spricht daher nicht *über* die Aktiven, sondern lässt sie selbst zu Wort kommen. Er zeigt, wie Menschen mit unterschiedlichen Lebenswegen und oft großen Herausforderungen ihre Alltagsthemen zu

gemeinsamen Themen machen und gemeinsam daran arbeiten. Er beschreibt, wie sie aktiv geworden sind, unter welchen Bedingungen dies geschah, wofür sie sich einsetzen, was sie erreicht haben und was sich dadurch für sie verändert hat.

Alfred Böcker, Joachim Goswiel, Gerd Hahn, Rita Hahn, Jörg Schilling & Chris Wunderlich

Das Offene Nachbarschaftsforum Berliner Platz

„Mitbestimmen, was damit passiert“

Viele von uns aus dem Nachbarschaftsforum, also auch aus der Nachbarschaft, kennen das Gefühl, bei verschiedenen Anlässen zwar mitreden zu dürfen, aber am Ende keinen Einfluss zu haben. Man sagt etwas in einer Runde. Man füllt einen Zettel aus. Man schreibt eine Nachricht. Doch danach hört man nichts mehr. Man weiß nicht, ob jemand zugehört hat. Man weiß nicht, ob sich etwas bewegt. Das macht vorsichtig.

Manche von uns haben früher gedacht: „Das bringt doch sowieso nichts. Warum soll ich meine Zeit investieren, wenn am Ende andere entscheiden und sogar etwas anderes entscheiden, was man gar nicht wollte?“

Dieses Gefühl sitzt tief. Es entsteht nicht aus Bequemlichkeit, wie manche behaupten. Es entsteht aus schlechten Erfahrungen.

Die meisten von uns hatten am Anfang wenig Ahnung davon, was Politik ist und wie sie vor Ort funktioniert. Wir kannten keine Abläufe und Regeln. Wir wussten nicht, wer zuständig ist. Viele von uns hatten noch nie etwas in einer öffentlichen Runde gesagt. Wir waren einfach nur Mütter und Väter, Rentnerinnen und Rentner, Nachbarinnen und Nachbarn – Leute mit vielen Sorgen, aber oft wenig Geld.

Aber wir hatten gemeinsame Fragen: „Was passiert mit dem leerstehenden Gebäude, das mehrmals gebrannt hat? Warum gibt es keine öffentliche Toilette am Berliner Platz und keinen Treffpunkt für alle? Wie gehen wir mit Ärger in der Nachbarschaft oder mit Ämtern um?“

Wir haben gemerkt: Wenn uns etwas alleine betrifft, betrifft es oft auch andere. Also haben wir angefangen, darüber zu sprechen. So haben wir Schritt für Schritt gelernt, auch voneinander. Wir haben gelernt, Fragen zu stellen. „Was sind die Ursachen? Wo müssen wir nachfragen? Wer entscheidet was? Wer kann etwas ändern?“ Wir haben gemerkt: Wenn wir gemeinsam auftreten, werden wir eher gehört. Wenn wir miteinander gesprochen haben und vorbereitet sind, können wir klarer sagen, was wir wollen.

Aus Leuten, die nur von etwas betroffen waren, sind Leute geworden, die etwas sagen und etwas machen. Wir haben gemerkt: Unsere Stimmen werden gehört, wenn wir gemeinsam sprechen.

„Kein Club oder sowas“

Viele Möglichkeiten, sich zu beteiligen und mitzusprechen, sind sehr starr. Es gibt Termine und Abläufe, die schon festgelegt sind. Es wird eine Sprache gesprochen, die nicht alle verstehen. Es gibt Regeln, die man kennen muss. Schnell spürt man, wer dazugehört und wer nicht. Wer etwas sagen darf und wer nicht. Wem wirklich zugehört wird und wem weniger. Manche trauen sich dann gar nicht erst dorthin.

Wir wollten das anders machen. Niemand muss etwas unterschreiben. Bei uns muss man kein Mitglied sein. Viele von uns wären sonst auch gar nicht dabei. Niemand muss regelmäßig kommen. Wer da ist, ist da. Wer eine Pause braucht, kommt später wieder. Manche sind nur zeitweise dabei. Andere machen regelmäßig mit. Daher ist gar nicht klar, wie viele dem Nachbarschaftsforum eigentlich hinzuzuzählen sind. Über die Zeit haben sich aber etwa 25 Leute zeitweise oder dauerhaft eingebracht.

Wir treffen uns an einem Ort, der nicht wie ein Amt oder ein offizieller Raum wirkt. Wir sitzen zusammen. Wir reden, wie wir können und wollen. Wir hören zu. Auch wenn es manchmal nicht einfach ist. Neue können erst einmal nur dabei sein. Das reicht. Hauptsache raus aus dem Schneckenhaus.

Im Laufe der Zeit haben sich viele Leute aus der Nachbarschaft eingebracht. Manche stärker, manche weniger. Das ist in Ordnung. Wichtig ist, dass sich alle so einbringen können, wie es für sie möglich ist.

Wir haben oft erlebt: Wenn sich nur diejenigen beteiligen können, die gut reden können oder sich auskennen, dann bleiben viele außen vor. Wir wollten daher keinen geschlossenen Kreis. Damit alle mitreden und mitmachen können.

Einige von uns, die früher nie in einem Gremium oder so etwas waren, sind heute im Ortsteilrat. Sie wussten nicht einmal, dass es ihn gibt und was er macht. Sie hätten sich das früher nicht vorstellen können. Sie haben den Mut dazu im Nachbarschaftsforum entwickelt. Nicht, weil sie plötzlich anders waren, sondern weil sie dazugelernt und Vertrauen gefasst haben.

Im Stadtteiltriff bekommen wir hierfür Unterstützung, wenn und wie wir sie wollen. Jemand hilft beim Schreiben eines Briefes. Jemand ruft bei der Stadt an. Jemand hilft bei der Vorbereitung eines Treffens. Diese Hilfe ist wichtig. Aber sie bestimmt nicht die Anliegen. Diese kommen von uns.

„Da bin ich einfach mit hingegangen“

Im Gespräch haben wir festgestellt: Nur einer von uns ist durch ein Plakat am Stadtteiltreff zur Gründung des Nachbarschaftsforums gekommen. Die meisten sind aber gekommen, weil sie angesprochen wurden. Jemand hat gesagt: „Komm doch mal mit!“ Es gibt ein Treffen, bei dem Leute aus der Nachbarschaft zusammenkommen. Sie möchten, dass es hier besser wird. Also ist man mitgegangen. Ohne große Erwartungen.

So hat es angefangen. Und so sind viele Aktionen entstanden: Erst nur zuhören. Dann eine kleine Bemerkung machen. Oder einen Vorschlag. Beim nächsten Mal wiederkommen. Irgendwann eine kleine Aufgabe übernehmen. Vielleicht einen Aushang mitgestalten. Vielleicht Nachbarinnen und Nachbarn im eigenen Aufgang ansprechen. Vielleicht eine Idee vorschlagen und sie mitumsetzen.

Wir reden viel über das, was wir jeden Tag erleben. Wir fragen nach: „Was ärgert dich? Was fehlt dir hier? Was würdest du gern ändern? Hast du Ideen, wie man es besser machen kann?“ Solche Gespräche können Türen öffnen und Mut machen. Die Leute merken: Ich bin nicht allein mit meinem Problem.

Aus kleinen Gesprächen sind schon viele neue Dinge entstanden. Nicht nur das Nachbarschaftsforum selbst. Auch Veranstaltungen im Stadtteiltreff und Aktionen auf der Straße. Oder unsere Sportgruppe oder die Boule-Gruppe. Für uns sind solche Gruppen kein „Hobby“ nebenbei. Sie sind Teil von dem, wie wir Gemeinschaft aufbauen. Es hat uns mutig gemacht, weil wir gesehen haben, was wir erreichen können.

So etwas geht nur, weil wir darauf achten, was die Leute gut können. Einige können gut organisieren. Manche können gut zuhören. Andere kennen viele in der Nachbarschaft, weil sie hier schon lange wohnen. Manche können gut mit anderen sprechen. Andere haben einfach nur Zeit. Oder Geduld. Alle sind wichtig. Alle merken: Ich kann etwas. Ich werde gebraucht. Ich kann etwas verändern.

Wir lernen also nicht wie im Unterricht. Wir lernen im Tun. Wir lernen, indem wir Verantwortung übernehmen. Und indem wir erleben, dass sich etwas verändert, wenn man sich einbringt, mit dem, was man kann!

„Da kann keiner kommen“

Wir haben verstanden: Wenn sich Leute nicht beteiligen, liegt es oft nicht daran, dass sie kein Interesse haben. Manchmal ist es auch einfach die fehlende Erfahrung oder das fehlende Vertrauen: Da gehe ich nicht hin, da kenne ich niemanden.

Und viele arbeiten zu Zeiten, in denen Gelegenheiten zum Treffen oder Mitreden angeboten werden. Manche kümmern sich um Kinder oder Ältere.

Oder um Tiere. Sie pflegen Angehörige. Andere sind erschöpft. Andere haben gesundheitliche Probleme. Manche fürchten, sie müssten etwas bezahlen. Oder sie fühlen sich einfach nur unsicher.

Deshalb fragen wir uns immer wieder: „Passen der Termin und der Ort der Treffen zu den Leuten? Ist der Ort gut erreichbar? Ist die Einladung für alle verständlich? Reichen die Plakate in den Hausfluren und die Handzettel in den Briefkästen, oder brauchen manche eine persönliche Einladung?“

Deshalb sprechen wir Nachbarinnen und Nachbarn direkt an. Auf der Straße. Im Treppenhaus. Beim Einkaufen: „Welche Möglichkeiten hast du? Was interessiert dich?“ Ein kurzes Gespräch kann mehr bewirken als ein langer Text.

Sprache ist wichtig. Wer Sorge hat, nicht alles zu verstehen, bleibt fern. Wir sprechen daher so, wie wir zu Hause oder mit Freunden sprechen. Wenn nötig, holen wir Unterstützung beim Übersetzen. Auf dem Berliner Platz wohnen viele Leute, die unterschiedliche Sprachen sprechen – und daher unterstützen können.

Wir wissen auch, dass viele Nachbarinnen und Nachbarn oft unter sich bleiben. Das betrifft vor allem Leute mit ähnlicher Herkunft, Lebensweise und Glauben. Das ist verständlich. Aber es trennt auch. Wir versuchen auch, Brücken zwischen Gruppen zu bauen. Zum Beispiel indem wir unsere Treffen und Aktionen so gestalten, dass möglichst alle Gemeinsamkeiten untereinander entdecken können und sich willkommen fühlen. Beim gemeinsamen Essen. Beim gemeinsamen Planen. Und beim gemeinsamen Tun.

Beteiligung und Mitbestimmung dürfen nicht nur für die sein, die Zeit, Wissen und Sicherheit mitbringen. Dann kommen immer die Gleichen und reden immer die Gleichen. Das haben wir selbst oft erlebt. Das wollen wir nicht.

„Die beschweren sich nur“

Auch auf dem Berliner Platz gibt es immer wieder mal Ärger. Dann heißt es oft, hier würde immer nur geschimpft. Wir sehen das anders. Hinter Beschwerden steckt oft ein echter Grund. Wir fragen daher: „Was genau ist passiert? Wer ist davon betroffen? Was steckt dahinter? Was wünschen wir uns stattdessen? Wie kommen wir dahin? Wen muss man hierfür ansprechen oder einbeziehen?“

Das ist natürlich nicht einfach. Wir sind nicht immer einer Meinung. Wir widersprechen einander oft. Aber wir bleiben im Gespräch. Gerade bei der Berliner Brücke wird das immer wieder deutlich. Wir versuchen, mit unterschiedlichen Sichtweisen klarzukommen, auch wenn wir sie nicht verstehen. Oder nicht gut finden. Wir versuchen, zu erkennen, was uns dabei gemeinsam betrifft und was wir daraus machen können.

Ein Beispiel ist der Schaukasten für den Stadtteil. Wir haben lange daran gearbeitet, dass er aufgestellt werden kann. Alle können ihre Meinung äußern. Oder ein Angebot machen oder auf eine Aktion hinweisen. Was auch immer.

Ein anderes Beispiel ist unsere Initiative für eine öffentliche Toilette. Sie wird von vielen Leuten gebraucht. Besonders von Älteren und Kranken, von denen es am Berliner Platz viele gibt. Wir haben herausgefunden, wer zuständig ist. Wir haben nachgefragt. Wir haben Verantwortliche eingeladen. Wir haben erklärt, warum es wichtig ist. Dabei haben wir viel gelernt. Zum Beispiel, dass es in anderen Stadtteilen solche Toiletten gibt. Wir haben ein bisschen verstanden, wie die Verwaltung arbeitet. Und wir haben auch gelernt, dass es mit Beschwerden allein nicht getan ist. Man muss sich einmischen, damit auch die Leute vom Berliner Platz zu ihrem Recht kommen. Ob es sich nun um eine öffentliche Toilette handelt oder um etwas anderes, das benötigt wird.

„Das geht nur, wenn alle wirklich zusammenarbeiten“

Was wir tun, endet nicht im eigenen Stadtteiltreff oder auf dem Berliner Platz. Wenn sich etwas ändern soll, müssen unsere Anliegen weitergetragen werden. Wir bringen sie deshalb in andere Runden ein. Zum Beispiel in die Stadtteilkonferenz, die alle paar Monate stattfindet. Dort kommen Leute von verschiedenen Organisationen und Einrichtungen im Stadtteil sowie von der Stadtverwaltung und der Politik zusammen. Aber auch wir stellen unsere Ideen für den Stadtteil vor. Wir stellen dort vor, was wir von unseren Nachbarinnen und Nachbarn erfahren haben – in Gesprächen an der Wohnungstür, bei der Berliner Brücke, auf der Straße. Wir zeigen, was viele Leute am Berliner Platz bewegt, was sie brauchen und was sie sich wünschen.

Wir wünschen uns aber auch, dass von außen Interesse kommt. Nicht nur, wenn wir anfragen. Wir wünschen uns, dass die Verantwortlichen aus Verwaltung und Politik öfter in den Stadtteil kommen, zuhören und wiederkommen. Nur so entsteht Vertrauen. Nur so fühlt man sich ernst genommen. Nur so hat man den Mut, sich wieder einzubringen. Und nur so merkt man, dass man etwas bewirken kann.

„Was machen?“ – Sieben Vorschläge, damit alle mitmachen und mitbestimmen können

Wir haben viel ausprobiert und erlebt. Durch das, was gut lief, aber auch durch das, was schwierig war, haben wir ein paar Dinge gelernt. Es sind keine Rezepte.

Es sind einfache Anregungen aus unserer Erfahrung, die dabei helfen können, sich leichter zu beteiligen und eigene Ideen und Wünsche einzubringen.

1. Orte schaffen, die nicht nur für bestimmte Gruppen oder Angelegenheiten sind

Es braucht Orte, an denen sich ganz unterschiedliche Leute begegnen können. Junge und Alte, welche mit viel Geld und welche mit wenig Geld, Leute, die schon lange hier leben, und Leute, die neu dazugekommen sind.

Wenn ein Treffpunkt nur für eine bestimmte Gruppe gedacht ist, bleiben die anderen weg. Wenn ein Raum wie eine Beratungsstelle wirkt, kommen meist nur diejenigen, die gerade ein Problem haben. Alle anderen denken: „Das betrifft mich nicht.“

Ein Ort wirkt einladend, wenn er nicht auf eine bestimmte Gruppe, ein Thema oder Angebote festgelegt ist. Wenn man einfach reinkommen darf. Wenn man nicht gleich erklären muss, warum man da ist. Wenn man nichts bezahlen muss. Wenn es nicht nur um Probleme, sondern auch um Ideen und gemeinsame Aktionen geht.

Ein guter Ort fühlt sich an wie eine gute Nachbarschaft. Man kann kommen, zuhören, etwas erzählen oder einfach nur da sein. Und manchmal entsteht aus einem lockeren Gespräch etwas, das für den einen oder anderen oder viele nützlich ist.

2. Orte mitgestalten können

Es reicht nicht aus, nur einen Raum zu haben. Es kommt auch darauf an, ob man dort wirklich etwas einbringen kann.

Wo man nicht nur informiert, sondern auch gefragt wird: „Was meint ihr? Was wollt ihr?“

Wo man Dinge ausprobieren darf. Nicht jede Idee funktioniert sofort. Manchmal klappt etwas nicht. Das darf aber kein Grund sein, den Ort nicht mehr nutzen zu können. Wenn man Angst hat, etwas falsch zu machen, bringt man sich nicht ein.

Es muss ein Ort sein, der nie fertig ist. Ein Ort, der sich mit den Ideen und dem Tun der Leute weiterentwickelt und an dem sich die Leute weiterentwickeln können.

3. Mit Leuten reden, wo sie leben

Es reicht nicht aus, einfach abzuwarten, bis Leute zu einem Treffen kommen. Viele kommen nicht, weil sie nicht wissen, was sie erwartet. Oder weil sie denken, das sei nichts für sie.

Persönliche Gespräche sind entscheidend. Im Hausflur. Auf der Straße oder beim Einkaufen. Ein kurzes Gespräch kann mehr bewirken als ein schöner Aushang.

Wenn man die Leute direkt fragt: „Was läuft hier gut? Was stört dich? Was würdest du ändern? Kannst du dir vorstellen, das mit anderen zusammen zu machen?“, fühlen sie sich ernst genommen. Und oft merkt man, dass viele ähnliche Sorgen und Wünsche haben.

Durch Gespräche entsteht Vertrauen. Und Vertrauen ist nötig, damit jemand später auch zu einem Treffen kommt oder eine Idee einbringt.

4. Mit Leuten reden, wie sie es brauchen

Nicht alle lesen die Einladungen. Zum Beispiel die Plakate am Stadtteiltreff oder im Hausflur oder die Handzettel im Briefkasten. Nicht alle verstehen, was die Einladungen mit ihnen zu tun haben. Auch wenn sie in verschiedenen Sprachen sind. Manche benötigen eine persönliche Postkarte, andere reagieren erst, wenn man sie persönlich anruft oder anspricht.

Wenn immer nur die gleichen Leute zu den Treffen kommen, liegt das oft daran, dass immer auf die gleiche Art eingeladen wird – so, wie man selbst gern eingeladen werden würde.

Wenn man mehr und verschiedene Leute erreichen will, muss man sie so einladen, wie *sie* es wollen. Und zu Themen, die *sie* interessieren. Man erfährt das nur, wenn man mit ihnen redet.

5. Termine nach dem Leben, nicht nach Öffnungszeiten planen

Nicht alle können immer zur gleichen Zeit an einem Treffen teilnehmen. Oder wenn ein Treffpunkt geöffnet ist. Viele arbeiten im Schichtdienst. Manche haben Termine bei Ämtern oder müssen zu Behandlungen. Andere kümmern sich um Angehörige oder sind abends zu müde.

Es ist wichtig, zu fragen, wann *sie* Zeit haben. Und verschiedene Zeiten auszuprobieren. Man kann auch so planen, dass Leute dazukommen können, wenn es für sie passt.

Auch die Dauer ist wichtig. Nicht alle können zwei Stunden lang aufmerksam sein. Es ist gut, zwischen Vortrag, Fragen und Austausch zu wechseln und Pausen zu machen.

6. Unterstützung erhalten, aber nicht bestimmt werden

Nicht alle können einfach so zu einem Treffen kommen. Einige trauen sich nicht allein. Manche brauchen jemanden, der sie begleitet. Andere brauchen Hilfe beim Schreiben eines Anliegens oder beim Sprechen vor einer Gruppe.

Auch ganz praktische Fragen sind wichtig: „Wer kümmert sich in der Zeit um die Kinder? Wohin mit dem Hund? Kann man den Ort auch erreichen, wenn man nicht gut oder gar nicht gehen kann? Wird es draußen glatt sein, wenn das Treffen stattfindet? Oder schon dunkel, wenn es zu Ende ist?“

Damit sich alle beteiligen können, braucht es Leute im Hintergrund, die an solche Dinge denken. Die für Räume zuständig sind. Die Einladungen richtig formulieren. Die Treffen vorbereiten. Die mitschreiben, was besprochen wurde. Die auch mal neue Ideen herauslocken. Die Abläufe erklären können. Die sagen, wo man sich informieren kann. Oder die wissen, wie man wen ansprechen muss.

Diese Unterstützung ist wichtig. Alles andere muss die Nachbarschaft selbst entscheiden können: wann sie sich trifft. Was sie zu besprechen hat. Oder wie sie etwas umsetzen möchte.

7. Eine gute Verbindung zu Verwaltung und Politik aufbauen

Es ist entmutigend, wenn man sich einbringt, Vorschläge macht und anschließend nichts mehr davon hört. Dann denkt man, dass die eigene Arbeit keine Wirkung hat. Oder dass die Anliegen nicht ernst genommen werden.

Es ist wichtig, eine klare Rückmeldung zu erhalten: „Es wurde geprüft. Das ist möglich.“ Oder: „Das geht im Moment nicht. Aus diesem Grund.“ Nur so kann man auch verstehen, was dahintersteckt und was man noch tun kann.

Es ist auch wichtig, dass Leute aus der Verwaltung und aus der Politik den Stadtteil kennen und nicht nur kommen, wenn es Probleme gibt. Es ist gut, wenn sie regelmäßig vorbeischauen, zuhören und erklären, was gerade geplant ist. Und wie man sich dabei einbringen kann. So entstehen weniger Missverständnisse. Die Leute können Ideen aus der Nachbarschaft mitnehmen. Sie verstehen besser, was vor Ort passiert und was gebraucht wird. So entsteht Vertrauen. Und man sieht: Es ist sinnvoll, sich einzubringen.

Luise, Baldo und Anna von Vogliamo Tutto im Gespräch mit Michel Raab

Bildung als organischer Teil von Organisationsprozessen

Michel: Könnt ihr eingangs euch und eure Gruppe vorstellen?

Luise: Wir sind Vogliamo Tutto. Anfangs haben wir uns als Theoriegruppe beschrieben, der es um die Praxis geht. Wir sind auf der Suche nach einer Praxis zusammengekommen, die langfristige Organisation möglich macht und Menschen außerhalb der linksradikalen Szene – aus der wir kommen – erreicht. Wir haben dann erst mal relativ offen gesichtet, was diskutiert und ausprobiert wird, und sind dabei auf Gruppen gestoßen, die in den letzten Jahren begonnen haben, Stadtteilarbeit zu machen. Dazu haben wir dann gearbeitet und uns in diesem Zusammenhang auch mit Bildungsarbeit beschäftigt.

Baldo: Wir hatten zu Beginn ein Interesse, herauszufinden, ob der von diesen Gruppen verfolgte Ansatz der Stadtteilarbeit tragfähig ist, und sind relativ schnell zur Antwort „ja“ gekommen. Seitdem sind wir in Kontakt mit verschiedenen Stadtteilgruppen, es ist aber nicht ganz klar, welche Rolle wir in diesem Kontext haben, weil wir zumindest als Gruppe nicht selbst Stadtteilarbeit machen, aber auch nicht mehr bloße Beobachter*innen sind. Wir gucken solidarisch drauf und nicht wissenschaftlich, dadurch ergeben sich Wechselwirkungen.

Michel: Man könnte ja sagen, der Anspruch kritischer Sozialwissenschaft ist eingreifendes Denken, also genau das, was Ihr tut – und was kritische Wissenschaft manchmal nicht sonderlich gut hinkriegt. Ihr habt ein Buch über revolutionäre Stadtteilarbeit gemacht.

Anna: Wir haben relativ offen nach Gruppen, die im Stadtteil arbeiten, gesucht und fünf Interviews geführt, die im Buch abgedruckt sind. Bei der Auswertung für unseren resümierenden Text haben wir festgestellt, dass sich die Gruppen konzeptionell unterscheiden, und versucht, zu typisieren, was der jeweilige strategische Hintergrund für die Praxis bedeutet. Im Rückblick würde ich sagen, dass für uns vor allem die Praxis von zwei Gruppen interessant ist: „Solidarisch im Gröpelingen“ aus Bremen und „Berg Fidel Solidarisch“ aus Münster.¹ Ihr

1 <https://solidarisch-in-groepelingen.de>, die Webseite von Bergfidel Solidarisch ist derzeit (Frühjahr 2026) nicht erreichbar, einen Einblick liefert ein Interview auf <https://lower-classmag.com/2025/06/06/raeume-der-solidaritaet/>.

Ansatz wird am ehesten dem Anspruch gerecht, dass man sich zusammen mit Leuten außerhalb der linken Szene organisiert, um gemeinsam handlungsfähiger zu werden, und gleichzeitig eine revolutionäre Perspektive offen hält. Mittlerweile wurde das Konzept in anderen Städten übernommen und weiterentwickelt, von Gruppen, die sich „Stadtteilgewerkschaften“ nennen.

Michel: Könnt ihr kurz umreißen, was ihr unter einer revolutionären Perspektive versteht?

Anna: Ja, das ist natürlich ein großes Wort und man kann sich fragen, ob man in Zeiten, in denen es eigentlich gar keine revolutionären Bewegungen gibt, überhaupt sinnvoll von revolutionärer Praxis sprechen kann. Aber wir nennen Praxisformen revolutionär, die den Anspruch haben und die geeignet zu sein scheinen, die Bedingungen für eine Überwindung der kapitalistischen Verhältnisse ein bisschen zu verbessern und auch die Bedingungen dafür, dass aus einer möglichen zukünftigen revolutionären Situation tatsächlich emanzipatorische Prozesse entstehen. Dagegen würden wir Praxisformen, deren revolutionärer Anspruch sich mehr oder weniger in Verbalradikalismus oder in einem Aktionismus erschöpft, der nicht über die linke Szene hinausträgt, eher nicht als revolutionär bezeichnen.

Michel: Was bedeutet es für eine solche Stadtteilgewerkschaft, politisch zu handeln, und welche Widersprüche, Begrenzungen und Schwierigkeiten treten dabei auf?

Luise: Ich habe so meine Schwierigkeiten mit der Gegenüberstellung von politisch/nichtpolitisch. Die Stadtteilgewerkschaften würden vielleicht eher Mobilisierung und Organisation gegenüberstellen und versuchen, Konzepte dafür zu finden, wie man zu langfristiger Organisation kommen kann. Dem voraus gehen kurzfristige Mobilisierungen für einzelne Anliegen und eine Praxis der Beratung zu verschiedenen Themen wie Ausländerrecht, Mietrecht, Sozialrecht. Es soll nicht dabei geblieben werden, konkrete Probleme zu bearbeiten und Verbesserungen für Menschen im Alltag zu erreichen. Mittelfristig geht es darüber hinaus auch darum, Bildungsprozesse in Gang zu bringen. Das ist zum einen eine Frage von Bewusstwerdung: Durch Bildungsarbeit und Austausch kann klar werden, wie diese Probleme gesellschaftlich entstehen und darüber hinaus, wie die Überwindung dieser gesellschaftlichen Ursachen aussehen könnte. In diesem Prozess soll gleichzeitig Organisation entstehen, als ein stabiler Zusammenhang, in dem Leute sich betätigen können, in dem sie sich aufgehoben fühlen und der im Stadtteil und mittelfristig auch darüber hinaus handlungsfähig

wird. An diesen Zielen – Bewusstseinsbildung, Beziehungsaufbau und Aufbau von Gegenmacht – wird die Praxis geprüft.

Anna: Zum Aufbau von Organisation würde ich noch ergänzen, dass es dabei um stabile Beziehungen geht, aber auch um neue Umgangsformen. Also auch darum, zu lernen, in sehr heterogenen Gruppen gemeinsam Entscheidungen zu treffen und eine Kultur zu entwickeln, in der die Bedürfnisse und das Wohlbefinden der Leute sehr stark im Zentrum stehen – etwas, das es heute eher in Freundschaftsbeziehungen gibt, das aber auch im Politischen Platz haben sollte.

Baldo: Ich würde die beiden Teile unmittelbare Hilfe im Alltag und Struktur-
aufbau nochmal in Beziehung setzen: Wenn es gut läuft, entstehen in der Stadtteilarbeit Beziehungen und Organisation *durch* eine gemeinsame solidarische Praxis und gemeinsame Bildungsprozesse. Und das ist die Art von Veränderung von Gesellschaft, die in diesem Kontext das politische Handeln eigentlich ausmacht.

Anna: Ergänzend gehört dazu auch, dass daran gearbeitet wird, sich überregional zusammenzuschließen. Zum einen ist das wichtig, damit die Mitglieder sehen, dass dieser Prozess an vielen Orten stattfindet, und dadurch eher auch eine gesamtgesellschaftliche Perspektive entwickeln; zum anderen natürlich auch, um perspektivisch Schlagkraft zu entwickeln – wofür im Einzelnen, muss dann im Prozess gemeinsam entschieden werden.

Michel: Ihr habt schon gesagt, dass Bildung in diesem Kontext eine wichtige Rolle spielt. Könnt ihr das nochmal konkreter ausführen und darauf eingehen, was das gegenüber anderen Bildungsprozessen besonders macht?

Anna: Die Leute im Stadtteil kommen nicht, weil sie ein besonderes Interesse an Bildung haben, sondern weil sie konkrete Probleme haben. Beispielsweise wollen sie ihren Familiennachzug organisieren oder haben Stress mit dem Jobcenter. Solche Probleme kann politische Bildung zum Ausgangspunkt nehmen. Der Bedarf entsteht also da, wo die Praxis stattfindet. Und der Bedarf entsteht teilweise auch aus Konflikten, wenn es beispielsweise eine Diskussion darüber gibt, ob man mit bestimmten staatlichen oder kirchlichen Akteuren zusammenarbeiten will. Dann steht die Frage im Raum: „Warum entscheiden wir uns so und nicht anders?“ Und dieser Frage kann man sich in einem Bildungsprozess nähern.

Luise: Bildung ist dabei nicht auf Bildungsformate im engeren Sinne beschränkt. Denn was hier auf jeden Fall auch unter Bildung fallen würde, ist so etwas wie das Organisieren einer Demo – sich mit einem Flugblatt oder Redebeitrag zu beteiligen, dadurch Fähigkeiten anzueignen und die Erfahrung von Organisation und Handlungsmacht zu machen. Bei Solidarisch in Gröpelingen gibt es aber mittlerweile auch ein standardisiertes Bildungsprogramm, das man,

wenn man fester Teil der Organisation wird, durchlaufen kann, damit man sich zu den basalen Grundsätzen ins Verhältnis setzen kann und die gesellschaftlichen Verhältnisse besser zu verstehen lernt. Zusätzlich gibt es regelmäßige Austausch-Formate, bei denen es erstmal darum geht, über verschiedene, oft aktuelle Themen ins Gespräch zu kommen. Und für die Leute, die in der Arbeitsgruppe, die sich über längerfristige Strategien Gedanken macht, aktiv sind oder es werden wollen, gibt es vertiefende Seminare.

Anna: Für Leute wie uns, die einen akademischen Hintergrund haben oder sich im Rahmen ihres Aktivismus in der radikalen Linken daran gewöhnt haben, mit anspruchsvollen Texten zu arbeiten, die aber keine didaktische Ausbildung durchlaufen haben, ist es eine Herausforderung, Konzepte zu entwickeln, die für Leute taugen, die das nicht gewohnt sind. Um gemeinsam darin weiterzukommen, gibt es bei den Stadtteilgewerkschaften meist eine Bildungskommission, die dafür zuständig ist, für diese Art von Bildung gestaffelte Konzepte zu erarbeiten – von ganz basalen Sachen, die man für die Organisation braucht, bis hin zur Frage, wieso man sich überhaupt in der Stadtteilgewerkschaft organisiert und wie das im Verhältnis zur übergreifenden, revolutionären Perspektive steht.

Baldo: Das Zusammenbringen der konkreten alltäglichen Probleme der Mitglieder mit Vermieter*innen, Chef*innen oder Behörden und Bildungsprozessen ergibt sich in diesem Rahmen so, dass es darum geht, gemeinsam zu lernen, wie diese Probleme überhaupt zustande kommen – also deren gesellschaftliche Hintergründe zu begreifen. Das ist, denke ich, der zentrale Inhalt von Bildungsprozessen in Stadtteilgewerkschaften.

Anna: Auf der Seite der Beteiligten geht es um Subjektwerdung, also um die Entwicklung von Selbstvertrauen, Urteilkraft und kollektiver Handlungsfähigkeit. In staatlichen Bildungskontexten ist das ja maximal ein Nebeneffekt, während im Mittelpunkt die Qualifikation für den Arbeitsmarkt steht.

Michel: Woran ich gut anknüpfen kann, ist, dass sich bei dem, was ihr beschreibt, das Politische im Prozess bildet. Es gibt aber auch etwas daran, das mich provoziert, und das ist die Frage, wann es instrumentell wird. Keine Frage, wenn man im Stadtteil Sozialberatung macht, muss man einfach lernen, welche Rechtsansprüche es gibt – schlichtweg Skills. Aber bei politischen Fragen bleibt offen, wann Bildung in Agitation umschlägt, also wann das, was man da tut, kein im Prinzip ergebnisoffener Prozess mehr ist, sondern ein Werkzeug, um Bewusstsein zu korrigieren oder zuzurichten. Was man auf eine Weise auch will, wenn man eine revolutionäre Perspektive hat. Kommt man aus diesem Widerspruch irgendwie raus?

Luise: Wir haben das in den letzten zwei Jahren auf zwei kleinen Tagungen mit Leuten aus Stadtteilgruppen und kritischen Bildner*innen diskutiert. Gerade bei der ersten Tagung hat sich da eine Frontstellung durch die ganze Diskussion gezogen. Ich würde sagen, es gibt darin etwas, das sich nicht auflösen lässt – wobei die starke Frontstellung auch verdeckt, dass es in der Praxis beides gibt: offene Austauschformate, die sich vor allem daran orientieren, was die Leute mitbringen, und solche, bei denen man Deutungsangebote vorbringt – und das halt offen sagt, um von so einem bevormundenden Verhältnis wegzukommen.

Anna: Ich glaube, die meisten Leute, denen man bei der Stadtteilarbeit begegnet, sind gar nicht offen für solche bevormundenden Formate, in denen man ihnen vorschreibt, wie sie sich die Welt zu erklären haben. Man ist da irgendwie auch gezwungen, eine gewisse Offenheit an den Tag zu legen, damit sich die Leute überhaupt auf einen gemeinsamen Prozess einlassen. Es würde gar nicht funktionieren, den Leuten zu sagen: „So und so machen wir das und dieses und jenes müsst ihr jetzt lernen.“ Was geht, ist eher: „Guckt mal, wir haben uns das so und so überlegt. Habt ihr aus eurer Erfahrung heraus den Eindruck, das könnte funktionieren?“

Baldo: Ich glaube, man muss sich auch fragen, welche Rolle ergebnisoffene Prozesse haben können und welchen Zweck die Organisation im Stadtteil hat. Da kommen nun einmal Leute, die sich schon jahrelang damit beschäftigt haben, was sie politisch machen wollen und was sie an dieser Gesellschaft grundsätzlich falsch finden, mit Leuten zusammen, die das oft nicht in dem Maße getan haben. Passen die Prämissen, mit denen diese Basisorganisationen aufgebaut wurden – also der revolutionäre Anspruch, die Gesellschaft grundlegend umzukrempeln – denn überhaupt zu einem grundsätzlich offenen Prozess?

Michel: Meine Abgrenzungsfolie wäre die Art von Demokratie-Erziehung, wie sie gerade allorts geschieht und bei der es darum geht, individuelle Einstellungen zu korrigieren, statt gemeinsame Prozesse in Gang zu setzen. Aber auf der anderen Seite denke ich auch an die Stadtteilarbeit der 1970er-Jahre, wo Linke eine aktivierende Befragung gemacht haben, und am Ende kommt raus: Es soll statt der unübersichtlichen Grünfläche mehr Parkplätze geben. Ich möchte halt weder den Leuten was eintrichtern, noch die Prämissen, die Du genannt hast, aufgeben.

Anna: Die Frage ist eben, was Ergebnisoffenheit ist. Ergebnisoffen kann auch heißen, dass man gemeinsam prüft, ob eine Argumentation überzeugend ist oder nicht. Das ist ein ganz anderer Maßstab, als zu denken, es wäre ganz egal, was bei einem Bildungsprozess herauskommt – letzteres fände ich nicht erstrebenswert. Denn mir geht es durchaus darum, gemeinsam an einen bestimmten Punkt zu gelangen, aber halt nicht so, dass man die Leute dazu zwingt – was auch sowieso

nicht gelingen kann. Vielleicht ist da „Ergebnisoffenheit“ gar nicht das richtige Wort. Wichtig ist, dass Leute in der Bildungsarbeit als politische Subjekte betrachtet werden, die eine Urteilskraft entwickeln – durch eine gemeinsame Aktivität, an der die Einzelnen wirklich beteiligt sind. Und das ist notwendigerweise offen, weil man nicht genau bestimmen kann, was bei dieser Aktivität rauskommt. Aber es ist nicht offen in dem Sinne, dass die Einzelnen, die daran beteiligt sind, keine Meinung dazu hätten, wo es hingehen soll oder was richtig ist.

Michel: Was braucht man denn, um politische Bildungsprozesse möglich zu machen? Und was davon gibt es; was fehlt, was ist gefährdet?

Anna: Eine Voraussetzung ist, dass die Beteiligten einen Sinn in Bildungsprozessen sehen und dass es das Bedürfnis nach Bildung gibt. Aber wie entsteht das? Diese Frage stellt sich, weil es nicht einfach auf der Hand liegt, die Meinung, die man zu etwas hat, überhaupt reflektieren zu wollen. Die Antwort der Stadtteilgewerkschaften ist, dass es einen organisatorischen Rahmen braucht, in dem Leute erst mal aufgrund anderer, drängenderer Bedürfnisse zusammenkommen. Es würde nicht funktionieren, einfach Flyer für eine Veranstaltung zu Kapitalismuskritik in Briefkästen zu verteilen. Wenn dagegen im Rahmen einer gemeinsamen Praxis Fragen auftauchen, ist das eher eine Voraussetzung, dass das Bedürfnis nach gemeinsamer Bildung entsteht. Sehr prekär ist die Zeit, die es dafür braucht: Das ist mit die größte Schwierigkeit – und zwar sowohl bei denen, die Bildungsprozesse anleiern, als auch bei denen, für die das etwas Neues ist. Eine ganz große Schwierigkeit besteht auch darin, dass man für solche Bildungsprozesse nicht einfach irgendwelche Leute auswählen kann, die sich mit einem Thema auskennen. Denn für den besonderen Bezug aufeinander, den es in der Stadtteilgewerkschaft gibt, ist auch noch ganz anderes nötig, als sich nur inhaltlich auszukennen. Man müsste an der Stelle für normale Bildner*innen (auch linksradikale Bildner*innen) erstmal eine Fortbildung machen, damit sie die Prozesse im Stadtteil begreifen.

Michel: Wie sieht es mit Geld und mit Räumen aus?

Anna: Geld und Räume braucht man natürlich auch. Die Stadtteilgewerkschaften haben oft große Schwierigkeiten, Räume zu finden. Die Finanzierung findet in der Regel über Mitgliedsbeiträge und Spenden statt. Das geht in der Regel auf, begrenzt einen aber natürlich bei der Suche nach Immobilien, die gut liegen und sichtbar sind. Das ist prekär, funktioniert aber irgendwie. Und basiert natürlich stark darauf, dass Leute unbezahlt viel Zeit reinstecken. Was oft darauf beruht, dass das Jobcenter zahlt oder die Arbeit neben der Lohnarbeit geschieht.

Michel: Da sind die aktuellen Debatten um den Abbau von Sozialleistungen nochmal doppelt bedrohlich, oder?

Luise: Ja, dadurch werden Spielräume natürlich kleiner, sowohl für Leute als auch für Strukturen.

Michel: Es gibt ja noch eine Menge anderer Bildungsakteur*innen, also starke Player, die Menschen beibringen, wie sie die Welt sehen sollen – Schule, Wirtschaftsverbände, Thinktanks, Stiftungen. Wie kann man denn gegen deren Einfluss mit revolutionären Inhalten überhaupt Gehör finden?

Luise: Man sollte zunächst nicht die Erwartung haben, dass man mit einer revolutionären Perspektive eine allgemeine Öffentlichkeit erreichen kann. Mehrere Stadtteilgewerkschaften haben sich bewusst Stadtteile mit schwacher Infrastruktur ausgesucht – wo man gewissermaßen die Lücke in der Versorgung (auch mit Inhalten) ausnutzen kann, um etwas Neues aufzubauen. Das ist dann vielleicht nicht beliebig skalierbar, aber es gelingt derzeit, Leute wirklich zu erreichen. Und wenn durch die Organisation kritisches Bewusstsein entsteht, auch weil man merkt, dass man gemeinsam gegen Akteure, die einem das Leben schwer machen, etwas erreichen kann, dann gräbt man denen das Wasser ab.

Baldo: Ein ganz zentrales Element sind die konkreten, persönlichen Beziehungen, die im Stadtteil entstehen. Es geht hier nicht einfach um ein Konkurrieren von Ideen in einer bürgerlichen Öffentlichkeit, sondern um ein konkretes Immerwieder-Zusammenkommen und Sich-gemeinsam-an-Problemen-Abarbeiten. Darin entstehen Beziehungen, die ein anderes Miteinander-Reden möglich machen. Wenn der Lehrer oder der Wirtschaftsverband was erzählt, spüren doch eigentlich alle, dass da etwas Merkwürdiges, etwas Hierarchisches geschieht.

Anna: Ich würde sagen, Alternativen zum Kapitalismus diskursiv zu normalisieren, ist nicht primär Aufgabe von Stadtteilgewerkschaften, sondern der gesamten Linken. Trotzdem ist es denkbar, dass aus der Vernetzung der Gruppen etwas Größeres entsteht. Wenn das geschieht, stellt sich die Frage, wie man in der Öffentlichkeit agiert, ganz anders.

Michel: Aber jetzt mal ganz konkret gefragt: Man trifft ja sicherlich auf Leute, die in der Schule oder im Fernsehen gelernt haben, dass die Armen selbst schuld an ihrem Schicksal sind, weil sie sich nicht genug angestrengt haben – oder dass die Migrant*innen schuld an der Armut sind. Wie kann man damit umgehen?

Anna: Der Idee des Selber-Schuld-Seins kann man einen empathischen Umgang entgegensetzen. Bei Rassismus ist es, glaube ich, wesentlich schwieriger. Die Hoffnung und bisher auch punktuelle Erfahrung ist, dass das gemeinsame solida-

rische Handeln auch dazu führt, dass bestimmte problematische Einstellungen überdacht werden. Also ein Beispiel aus der Praxis: Im Stadtteil Berg Fidel in Münster gab es die Situation, dass verschiedene Gruppen der Wohnbevölkerung sich gegenseitig vorgeworfen haben, für den Müll im Viertel verantwortlich zu sein. Die gemeinsame Praxis von Berg Fidel Solidarisch war dann, zusammen Müll zu sammeln und ihn vor den Räumlichkeiten des Immobilienkonzerns, der sich nicht angemessen um die Müllbeseitigung kümmert, abzuladen – da hat man ganz konkret gemeinsam gezeigt, dass die Verantwortung bei einer anderen Stelle liegt und nicht bei irgendwelchen vermeintlichen kulturellen Gewohnheiten bestimmter Leute.

Michel: Noch eine Frage dazu: Wer bildet da eigentlich wen? In einem Text von Marie-Sophie Borchelt Camêlo in der neuen Prokla klingt es so, als würden bei Stadtteilgewerkschaften akademisch gebildete Linke die Leute bilden, die von anderen Bildungsangeboten nicht erreicht werden.

Anna: Ja, das kann man so sehen. Und es hat einen pragmatischen Hintergrund. Die Linke ist sehr schwach, da muss man halt fragen, wo Leute für einen Organisationsprozess offen sind – und ja, das sind die, die von anderen Bildungsprozessen und gesellschaftlichen Integrationsangeboten wenig erreicht werden. Aber natürlich reicht das perspektivisch nicht. Anders gesagt: Es ist nicht die Idee, dass die radikale Linke sich auf diesen Ansatz beschränken sollte. Aber wir denken, dass er zurzeit am vielversprechendsten ist. Auf einer anderen Ebene würde ich sagen: Es ist nicht der Fehler der radikalen Linken, auf Leute zuzugehen, sondern der Fehler dieser Gesellschaft, dass für die Allermeisten ein freier, selbstbestimmter Bildungsweg nach Bedürfnissen und Interessen überhaupt nicht möglich ist. Und dass man vor diesem Hintergrund versucht, die Erfahrungen von Organisation und das Wissen über Gesellschaft zu teilen und dabei auch Leute überzeugen will, ist nicht falsch. Und wie gesagt, das funktioniert sowieso nur, wenn man das Wissen und die Erfahrungen aller Beteiligten aufgreift.

Baldo: So wie Du die Frage gestellt hast, schwingt ja die Unterstellung mit, die Linken hätten das Wissen und würden dann den Armen erklären, was die Ursachen ihres Leidens sind. Wenn wir aber ernst nehmen, dass zentraler Inhalt der Bildung in der Stadtteilgewerkschaft die politische Subjektwerdung ist und das Lernen in einem Kollektiv bedeutet, solidarisch miteinander umzugehen, dann ist dieser Lernprozess nicht einseitig. Das ist für Leute, die aus der linken Szene kommen, oft auch ein krasser Lernprozess – dass es um ein gemeinsames Austarieren mit anderen geht, um Beziehungsaufbau, nicht bloß um Wissensvermittlung.

Michel: Seht ihr ein Spannungsverhältnis zwischen politischer Strategie (also eurem revolutionären Anspruch) und der politischen Bildung? Ihr habt dazu schon einiges gesagt, aber vielleicht könnt ihr das noch stärker auf den Punkt bringen.

Luise: Mein erster Impuls ist es, zu sagen, dass es da für uns weniger ein Spannungsverhältnis gibt als vielmehr eine passende Verbindung – Bildung als zentraler Bestandteil sowohl der Strategie als auch der revolutionären Zielvorstellung.

Anna: Ich denke, das ist nur ein Spannungsverhältnis, wenn man sich eigentlich wünscht, dass Menschen sich aus Neugier in aller Breite bilden – aber wenn die Linke überall mit diesem Ideal agiert, wird es dabei bleiben, dass sie ihre Bildungsangebote nicht an Menschen in prekäreren Lebensbedingungen adressiert. Deswegen würde ich mit diesem Ideal auch nicht an die Bildungsarbeit herangehen.

Michel: Kann man das so sehen, dass das Spannungsverhältnis vor allem auftaucht, wenn man ein sehr emphatisches Bildungsverständnis hat und davon ausgeht, dass die Leute per se etwas über die Welt erfahren wollen, die Verhältnisse das aber nur einem kleinen Teil der Bevölkerung überhaupt erlauben? Und das tritt in der Stadtteilgewerkschaft nicht auf, weil da nicht so ein bürgerliches Bildungsideal vorherrscht?

Baldo: Die Leute, die in so einem Kontext aktiv sind, kann man, glaube ich, nicht wie Atome betrachten, die alle ihr eigenes wollen. Sondern dieser Raum führt dazu, dass kollektives Handeln stattfindet, ein gemeinsamer Wille zur Selbstbildung entsteht. Deswegen sind Bildungsprozesse, in denen das gelingt, notwendiges Element der Organisation, wenn das Ganze überhaupt revolutionär sein soll. Deswegen sehe ich hier weniger ein Spannungsverhältnis als ein gutes Zusammengehen – aus dem alle Beteiligten was rausholen.

Anna: Die Bildung ist in diesem Sinne nicht Teil des Spannungsverhältnisses, sondern die Antwort darauf, dass es in diesem Prozess eine gemeinsame Willensbildung geben soll.

Michel: Aus meiner Perspektive, die darin besteht, Bildungsarbeit in einem anderen Kontext zu machen als Politik, sehe ich starke Unterschiede zwischen politisch-strategischem Handeln und Bildung. Bei guten Bildungsveranstaltungen hat man nachher oft mehr Fragen als vorher. Bei politischem Handeln kann das auch sehr hinderlich sein – Gemeinsam-die-Welt-verstehen geht halt sehr viel langsamer vonstatten als eine Demo vorzubereiten.

Anna: Dieses Spannungsfeld verstehe ich total, aber die entscheidende Praxis in der Stadtteilgewerkschaft ist ja nicht, dass sich möglichst viele Leute einer

Demo anschließen sollen, sondern dass man sich langfristig organisiert. Und dafür Bildungsprozesse zu durchlaufen, in denen viele Fragen auftauchen, ist total sinnvoll. Deswegen ist das Setting Stadtteilgewerkschaft für Bildungsprozesse viel geeigneter als das Setting politische Kampagne. Für die individuellen Anliegen, mit denen die Leute zur Sozialberatung kommen, muss man nicht zu einem fertigen Urteil über die Ursachen kommen – aber man muss in einen Prozess gehen, in dem man sich gemeinsam über die Ursachen verständigt und Strukturen aufbaut, aus denen perspektivisch Gegenmacht entstehen kann. Und da gibt es überhaupt nicht diese Eile, die im üblichen Aktivismus und im Politischen vorherrscht, sondern zumindest strukturell die Möglichkeit der Offenheit für die Komplexität der Sachverhalte. Diese Offenheit für längere Prozesse heißt auch, dass man manche Meinungen aushalten muss, bis man zu dem Punkt kommt, sie gemeinsam bearbeiten zu können – oder sich auch irgendwann von Leuten zu trennen. Für aktuelle Fragen – zum Beispiel den Krieg in Gaza seit dem 7. Oktober 2023 – kann das auch bedeuten, sich darin zu beschränken, was man nach außen politisch vertritt, damit man nach innen mit Geduld eine offene Auseinandersetzung führen kann, die dann nicht in einem gemeinsamen Statement enden muss, sondern vielleicht erst einmal damit, dass sich das wechselseitige Verständnis verbessert und darüber auch Beziehungsaufbau stattfindet.

Uwe Hirschfeld

Vor-Bildung

Eine essayistische Erkundung der Bedingungen des Augenblicks, in dem Entscheidungen für einen riskanten Bildungsprozess in der Beratungsarbeit der Bremer Stadtteilgewerkschaft Solidarisch in Gröpelingen möglich werden können

Vorbemerkung

Über Politik und Bildung kann viel geschrieben werden, unser Buch ist nicht das erste und wird gewiss nicht das letzte zu diesem umfassenden Thema sein. Mich interessiert an dieser Stelle nur ein kleiner, aber wichtiger, vielleicht entscheidender, aber zumindest unverzichtbarer Punkt: der Moment, in dem sich Menschen in einen politischen Bildungsprozess begeben. Dieser Bildungsermöglichungs-moment (versprochen: das Wortungetüm kommt nicht noch einmal vor!) liegt zwischen einer *Diskrepanzerfahrung* und dem eigentlichen *Bildungsprozess*. Das ist schnell gesagt, aber theoretisch wie praktisch voraussetzungsvoll.

An der *Praxis* der Bremer Stadtteilgewerkschaft (STG) *Solidarisch in Gröpelingen* (SiG) möchte ich diesem Moment auf die Spur kommen, der politisch-emanzipatorische Bildung ermöglicht. Einige Genoss:innen waren so freundlich, mit mir über ihr politisches Selbstverständnis und ihre Beratungsarbeit zu sprechen. Beratungsarbeit – was so harmlos nach Caritas, Sozialarbeit und Verbraucherzentrale klingt, ist tatsächlich eines von vielen Angeboten einer politischen Initiative, deren Motto „*People, Power, Solidarität*“ schon deutlich macht, dass es da nicht um Anlageberatung für Mittelständler geht, sondern um die (Selbst-) Organisation von Menschen der Arbeiter:innenklasse, von prekär Beschäftigten und lohnarbeitslosen Menschen eines Stadtteils. Nicht mit dem Ziel, sie für eine reibungslose Integration zu ölen, sondern zum Aufbau einer sozialen Bewegung beizutragen, die Ausbeutung und Unterdrückung zu bekämpfen vermag.¹ Wenn hier an manchen Stellen von Ratsuchenden und Beratungsgesprochen wird, dann

1 Zum Selbstverständnis und zu den Strategieüberlegungen siehe: https://solidarisch-in-groepelingen.de/wp-content/uploads/2023/08/osb_broschu%CC%88re.pdf

ist dieser Hintergrund mitzudenken. Beratung ist in diesem Kontext nicht Lösung, sondern Aufbruch. Und damit der gelingen kann, muss er weit über die individuellen Sorgen, die aber dennoch ernst zu nehmen sind, ins Kollektive gehen, Teil umwälzender Praxis werden.

Individuelle Lern- und Bildungsgründe

Es geht also darum, emanzipatorische Prozesse im Alltag zu fördern, was ohne Bildung nicht zu haben ist. Was ich unter Bildung im Alltag verstehe, formuliere ich im Anschluss an das Gespräch noch etwas ausführlicher. Hier muss ich aber vorab auf ein paar Schwierigkeiten zu sprechen kommen. Ich möchte den häufigen Irrtum genauer betrachten, dass Lehren die Voraussetzung von Lernen sei. Dabei beziehe ich mich auf die Lerntheorie Klaus Holzkamps, die er im Rahmen der kritischen Psychologie entfaltet hat (siehe dazu ausführlich Holzkamp 1995). Für Holzkamp ergibt sich dieser *Lehrlernkurzschluss* aus der Institution der Schule. Die je individuellen Lerngründe der Subjekte können nicht zugelassen werden, da sie die gesellschaftliche Reproduktionsfunktion der Schule in Frage stellen würden; um aber diese zu erreichen, geht die Verantwortung für das Lernen strukturell auf die Lehrer (nicht als Subjekt, sondern als Funktion) über: Die von ihnen organisierten Lehrprozesse werden als organisierte Lernprozesse verstanden.

Am auffälligsten zeigt sich das schon an der Verwechslung von *Lehrzielen* mit *Lernzielen*. Nun kann man glücklicherweise die politische Arbeit einer STG nicht einfach mit der Schule gleichsetzen, dafür gibt es in jeder Hinsicht (z. B. Intention, Strategie, Organisation) zu viele Unterschiede. Gleichwohl ist es auch für eine linke, populäre Organisation von unten zwingend, die machtwirtschaftlichen Aspekte der eigenen Praxis zu reflektieren: Zeitmanagement, Ressourcen, Hierarchien, Begründungszwänge, Rechenschaftspflichten, Zieldefinitionen und vieles andere (u. a. die eigene „Lernlehrerfahrung“ in Schule und anderen politischen Zusammenhängen) könnten auch hier einen Lehrlernkurzschluss begünstigen. Wenn aber individuelles Lernen überall und jederzeit seinen Anfang

und https://solidarisch-in-groepelingen.de/wp-content/uploads/2023/08/BOA_Broschu%CC%88re-1.pdf (letzte Aufrufe: 27.09.2025). Wer sich über Ansatz und Arbeit der STG gut informieren will, und das sollte eigentlich jede:r, lese bitte den Artikel von Marie-Sophie Borchelt Camelo (2025), der nicht nur einen fundierten Einblick in Organisation und Selbstverständnis von SiG bietet, sondern auch politik-theoretische Perspektiven eröffnet. Zum Selbstverständnis und zu den Strategieüberlegungen siehe STG SiG 2023 und STG SiG und BERG FIDEL solidarisch o.J.

nehmen kann, dann gilt es, diese „pädagogische“ Verantwortung auch umfassend als „nicht-pädagogische“ wahrzunehmen und die sozialen Umgangsformen wichtig zu nehmen.

Wenn ich hier scheinbar wahllos mit den Begriffen Lernen und Bildung operiert habe, dann soll das zumindest jetzt noch einmal kurz sortiert werden. Es gibt keine Bildung ohne Lernen, das ist ganz offensichtlich. Aber nicht jedes Lernen führt zu Bildung. Der kategoriale Unterschied zwischen Lernen und Bildung ist ein inhaltlicher: Bildungsprozesse können en passant einsetzen. In diesem Sinne gleichen sie dem beiläufigen, inzidentellen Lernen. Dieses ist zumeist affirmativ, d. h. es werden die eingeschliffenen Vorstellungen und Handlungsroutinen als nützlich bestätigt. Darüber muss man sich dann natürlich nicht den Kopf zerbrechen. Das ändert sich schlagartig, wenn es nicht zu der geschmeidigen Bestätigung kommt, sondern man stolpert oder aneckt. Lerntheoretisch gesprochen: wenn die beiläufigen Lernprozesse durch Diskrepanzerfahrungen aufgebrochen werden (siehe dazu Zimmer 2008, 65 und Hirschfeld 2015, 148 ff.) In diesem Augenblick, in dem die Vorgänge ins Bewusstsein drängen, muss man klären, ob man die mit der Lernschleife einhergehenden Verunsicherungen und Risiken eingeht – oder die Angelegenheit nicht lieber ignoriert und weitermacht wie bisher. Entscheidet man sich, die Irritation aufzunehmen, steht man, metaphorisch gesprochen, vor der nächsten Kreuzung: Will man versuchen, die Herausforderung abzuwehren, dann verfolgt man eine Strategie defensiv begründeten Lernens (Holzkamp 1995). Man lernt gegebenenfalls etwas Neues, aber das bleibt eingeeht im bestehenden Selbst- und Weltkonzept. Oder lässt man sich auf einen Lernprozess ein, der die Handlungsfähigkeit in ihrer persönlichen und gesellschaftlichen Dimension tangiert (expansiv begründetes Lernen; ebd.). Dann wird der informelle Lernprozess zu einem Bildungsprozess.

Solidarischer Halt für das Wagnis Bildung

Um genau diesen Augenblick soll es nun gehen, in dem unbewusste (affirmative) Lernprozesse in bewusste emanzipatorische Bildungsprozesse umschlagen können, in denen die eigene Befreiung als gesellschaftliche gedacht wird. Die „Augenblicke“ sind natürlich keine Sekundenbruchteile, eher sind sie eine Summe von Wahrnehmungen und Erfahrungen, die einen dann so oder so entscheiden lassen (wobei die Entscheidungen dann auch wieder mit einem Hin-und-Her verbunden sein können).

Es gibt keine Planbarkeit und keine Garantie, dass bei Diskrepanzerfahrungen die Weichen automatisch in Richtung Bildung und Emanzipation gestellt wer-

den. Es spricht eher vieles dagegen! Heißt doch die Entscheidung, sich auf einen Bildungsprozess einzulassen, dass die bisherigen Sicherheiten in sozialer, kultureller, kognitiver Hinsicht – eigentlich in jeglicher Hinsicht – in Frage gestellt werden. Und dabei geht es ja nicht um gedankliche Glasperlenspiele, sondern um existentielle Fragen, ob das bisherige Leben, mit all seinen Schwierigkeiten, mit all seinem Elend, aber auch mit seinen raren Glücksmomenten und Gewissheiten, dann überhaupt noch funktioniert. In subalternen Lebensformen sind insbesondere Zugehörigkeit und Zusammenhalt von entscheidender Bedeutung, was sich die akademische Wissenschaft kaum vorzustellen vermag, die schon seit Jahrhunderten Individualisierung und Konkurrenz verherrlicht. (Intellektuelle) Zweifel zu säen und Menschen damit allein zu lassen, hat mit sozialistischer Bildung und Politik auf jeden Fall nichts zu tun. Es kann vielmehr entscheidend sein, ob der soziale Kontext, in dem man sich befindet, ausreichend praktische Unterstützung bietet, um sich in das Wagnis zu stürzen.

Borchelt Camelo weist darauf hin, „dass die Menschen, die SiG zur Beratung aufsuchen, darüber informiert werden, dass diese zwar unentgeltlich, aber nicht ‘umsonst’ sei, sondern an .. bestimmte Anforderungen gebunden“ ist (Borchelt Camelo 2025, 177; Ausl. uh). Wie sie dann mit dieser Info umgehen, ob sie sich darauf einlassen, hängt, so zumindest meine Behauptung, mit davon ab, wie die Umgangsformen in der Begegnung, im Gespräch sind. Es kann eine schlichte Ablehnung und den Verzicht auf die Beratung geben, es kann aber auch eine Zustimmung geben, die wiederum defensiv oder expansiv begründet sein kann. Defensiv hieße in dem Fall „zu gehorchen“, den „Preis zu bezahlen“, den Weg des „geringsten Widerstands“ zu gehen – daraus ergeben sich keine politisch-emanzipatorischen Bildungsprozesse. Expansiv wird die Entscheidung, Aufgaben zu übernehmen, begründet, wenn diese positiv als „Sicherung“ in Hinsicht auf die Risiken des Bildungsprozesses empfunden werden können. Es mag sein, dass es in der Beratung um die Beantragung von Bürgergeld geht, während sich der abzeichnende Bildungsprozess um Konflikte in der Ehe dreht. Die expansiv begründete Entscheidung, bei SiG kleine Aufgaben zu übernehmen, ergibt sich aus der Hoffnung auf eine wechselseitige Stützung/Klärung. Dieses (fiktive) Beispiel soll auch deutlich machen, dass die Kommunikation im Kontext der STG thematisch offen wahrgenommen werden kann, auch wenn der Anlass der Beratung ein spezifischer war. Der Mensch ist ein Ganzes, und wenn es an einer Ecke zündelt, ist er froh, wenn anderorts Wassereimer gefüllt werden.

Im Kontext seiner Studie zum Bildungsverständnis in der Antike formulierte Hans-Joachim Heydorn auch die zukünftige Perspektive von Bildung: „Bildung wird wieder, was sie am Anfang war: Selbsthilfe.“ (Heydorn 1979, 324)

Bildungsförderliche Umgangsformen

Mit zu dem Wichtigsten gehört nach meinem Eindruck, dass die Menschen aus der Arbeiter:innenklasse, denen sonst nirgends zugehört wird, die eher verächtlich gemacht werden, die allenfalls als Konsument:innen angesprochen sind, in der Begegnung mit der Stadtteilgewerkschaft gehört und ernst genommen werden, so dass mit ihnen auf gleicher Höhe gesprochen wird: Es gibt *„eine Begegnung auf einer bestimmten Augenhöhe. Die Menschen kommen zu uns und können da bleiben, wir nehmen die Menschen ernst.“* (VI/1-2, 5)²

Dazu tragen mehrere Faktoren bei. Einer lässt sich in einem positiven Menschenbild ausmachen, das die Ratsuchenden nicht als Problemfälle oder als Menschen mit Defiziten wahrnimmt, was immer wieder in auf Lohnarbeit beruhenden Beratungsstellen vorkommt, sondern ihre Lernfähigkeit betont. So heißt es: Wir haben *„ein eher positives [Menschenbild], das den lernenden Charakter von Menschen betont.“* (XII/24, 3) Glaubhaft wird dies insbesondere durch die Tatsache, dass sich auch die beratenden Aktivist:innen und Initiativkräfte³ selbst beraten lassen. *„Auch wir [Initiativkräfte] nehmen Beratung in Anspruch. Ja, wir beraten uns auch gegenseitig, wenn wir Probleme mit dem Jobcenter, der Arbeit oder sonstiges haben.“* (III/4-6, 4) „Augenhöhe“ ist daher nicht nur eine Floskel, sondern hat etwas mit der tatsächlichen Praxis aller Beteiligten zu tun. Zum Menschenbild gehört auch noch, dass die Besucher:innen in der Vielfalt ihrer Sichtweisen auf die STG wahrgenommen werden. *„Aber natürlich kommen die Menschen zu uns mit einer Vielfalt von Perspektiven.“* (V/1-2, 5) Die Ratsuchenden werden nicht auf ein Problem reduziert, sondern können ihre vielen eigenen Perspektiven einbringen. Auch hier würde ich eine Überschneidung mit den schon länger (und eventuell intensiver) engagierten Mitgliedern und Initiativkräften hervorheben: Man versteht sich als Teil eines gemeinsamen Veränderungsprozesses, der sich

2 Im Fortgang sind die Aussagen der Gesprächspartner:innen anonymisiert wiedergegeben; die Quellenangabe bezieht sich auf meine Transkription.

3 „Die ‘Ausbildung zur Initiativkraft’ (SiG2020) stellt den Beteiligungsgrad mit der größten Verantwortung dar, in der sich jemand auf die strategische Entwicklung, das heißt die langfristige Perspektive fokussiert.“ (Borchelt Camelo 2025, 178).

sowohl auf die Gesellschaft bezieht als auch auf sich selbst. *„Wir denken, man kann sich verändern und das ist ein positiver Aspekt von dem, wie Gesellschaft sein muss.“ (XIII/26-27, 5) „Ich bin nicht nur ich, ich bin nicht nur ein Individuum, sondern ich bin ein Teil dieser Gesellschaft.“ (XII/27-28, 3)*

Bevor das zu sehr nach Friede-Freude-Eierkuchen klingt, muss betont werden, dass zum Ernstnehmen auch gehört, Unterschiede nicht zu verstecken und Grenzen (z. B. nicht therapeutisch arbeiten zu können) sichtbar zu machen. *„Solidarisch in Gröpelingen hat auch bestimmte Grenzen. Ja die, die haben wir.“ (XVII/16-17, 4)* Dass SiG ein Projekt linker populärer Organisierung ist, wird nicht verheimlicht, im Gegenteil. *„Also die merken schon irgendwann, dass wir eine politische Organisation sind, da sprechen wir ja auch offen drüber.“ (VI/14-15, 4)* Es wird darauf hingewiesen und mit diesem Hinweis wird auch die Differenz zu anderen Trägern von Beratungsstellen deutlich markiert: Es wird eben nicht nur über ein Problem geredet, sondern es geht letztlich ums Handeln – und zwar anders, als das andere machen. Wo andere Stellen allenfalls individuelle Handlungsoptionen thematisieren (können/wollen), geht es bei der STG um die Organisation kollektiver Handlungsmacht. *„Dann merken sie okay, die wenden sich gegen die [die uns Probleme machen], wir gehen auf die Straße, wir machen diese Beratung und dieses Ganze. Es funktioniert irgendwie.“ (IV/33-35, 3)* Interessant dabei ist, dass das im Gespräch nicht als fix und fertiges Klassenbewusstsein etikettiert wird, sondern sehr viel bescheidener als Selbstbewusstsein (was natürlich ein Moment des Klassenbewusstseins ist/wird).

„Und irgendwann merken sie Erfolge. Und irgendwann, würde ich sagen, verstehen einige auch, die Erfolge liegen auch an diesem kollektiven Organisationscharakter. Und wenn das begriffen ist, dann kommt auch ein Selbstbewusstsein: ich muss mich nicht mehr wegducken, ich brauche keine Angst mehr zu haben, das liegt hinter mir.“ (VII/5-9, 3)

Das ist m.E. nicht nur politischem Realismus geschuldet, sondern hat auch damit zu tun, dass man nicht schon ein fertiges und richtiges Mindset hat. *„Und ich glaube, was auch wichtig ist, ist sich nicht in eine hohe Machtposition zu begeben und zu sagen: Ich habe das Wissen gepachtet und bringe es dir jetzt bei.“ (XV/32-33, 4)* Auch hier geht es um einen gemeinsamen Lern- und Veränderungsprozess. *„Dass SiG ein Ort ist, an dem alle eine Entwicklung durchlaufen, das ist ein gemeinsamer Prozess.“ (VII/35-36, 4)* Dazu passt auch, dass sich die Stadtteilgewerkschaft mit dem bisher Erreichten nicht zufrieden gibt: *„Nee, wir sind [mit dem Erreichten] überhaupt nicht [zufrieden]. Wir machen die ganze Zeit neue Sachen.“ (IX/20-21, 4)* Vielmehr ist das nur eine Zwischenstation, von der aus weiterzuarbeiten ist: *„Wir bauen im benachbarten Stadtteil ja gerade einen neuen Laden auf, das*

heißt auch, mit unserem jetzigen Wissensstand noch einmal woanders von vorne anzufangen. Das ist total interessant. Gleichzeitig ist es ja nicht wirklich ein von vorne anfangen.“ (IX/26-29, 3) Dabei meint das Weiterarbeiten nicht nur praktisch-organisatorische Aufgaben, sondern auch die Auseinandersetzung mit wichtigen Themen (z. B. die Klimakatastrophe) und wie diese in die Arbeit eingehen können. „Klimawandel war so ein Thema [der Fortbildung]. Wie können wir das auch irgendwie [in die Arbeit] mit einbeziehen.“ (XI/5-6, 4) Dies ist dann auch das Feld klassisch intendierter Bildungsarbeit. „Zum Beispiel haben wir als Initiativkräfte regelmäßig [Fort-]Bildungen.“ (X/23-24, 4) Auffällig für mich ist aber der Hinweis, dass das einer selbstkritischen Betrachtung unterliegt: „Die Initiativkräfte oder die Idee [der STG] sind ja schon sehr kopflastig.“ (XXIV/20, 4), Es geht also nicht nur darum, sich mit Sachthemen auseinanderzusetzen, sondern ein anderes Denken zu lernen, ein „Denken in der Praxis lernen“. „Was bedeuten diese Themen [aus radikal linker Perspektive] für uns? Ich denke, es muss in eine Partnersprache übersetzt werden, um eine Bewegung aufzubauen. Und das bedeutet, man muss eine bestimmte Frage einfach betrachten, das heißt, lernen und auch in der Praxis denken zu können.“ (XI/25-30, 5) Ich möchte das gern so verstehen und finde mich in der Arbeit der STG auch darin bestärkt, dass es nicht darum geht, linke Themen aus dem akademischen Bereich in einfache Sprache zu übersetzen, dem stets etwas abstoßend Gönnerhaftes anhängt. In „Praxis denken lernen“ sollte eher bedeuten, die Themen aus der Praxis heraus zu erkennen, zu artikulieren und zu verhandeln.

Ins Gespräch gehen

Vielleicht ist das die Gelegenheit, noch einmal auf die Grenzen zu sprechen zu kommen, die SiG selbst benennt. Zum einen erkennen sie klar, wo ihre professionellen Beratungskompetenzen nicht ausreichen, und wo sie aber auch politisch überfordert wären. Werden in der Beratung z. B. Hinweise auf Gewalt in der Familie sichtbar, was durch das thematisch offene Interesse an den Ratsuchenden leichter möglich ist als andernorts, dann wird, ohne dass das Gespräch abgebrochen wird, ergänzend an andere Stellen verwiesen. Auch hier zahlt es sich aus, dass es keine Schmalspurberatung und keine Tabuisierung gibt. Auch wenn klar ist, dass man z. B. mit überzeugten Nazis nicht arbeiten kann. *Die Auseinandersetzung mit einem „wirklich geschlossenem Weltbild können wir nicht leisten.“* (XVII/9,4) Sind die Positionen nicht durchideologisiert, sind es eher einzelne rechte (oder rassistische oder sexistische) Elemente, dann wird das als Herausforderung für das Gespräch betrachtet.

„Irgendwann hat mir mal ein Genosse beigebracht, dass es richtig gut ist, wenn die Leute sowas äußern, weil das eine Gelegenheit gibt, darüber zu reden. Und dass man die Gelegenheit halt nutzen muss und dass man bereit sein muss für solche Gelegenheiten und dass das eine ganz entscheidende Form des Umgangs ist.“ (XV/21-24, 3)

Aber auf eine Art und Weise, in der die eigene linke Position stets sichtbar bleibt:

„Und ich glaube, unser Ansatz ist erst einmal ins Gespräch zu gehen. Erstmal nicht zu verurteilen, sondern offen in das Gespräch reinzugehen um Menschen erstmal nicht so krass vor den Kopf zu stoßen. Weil dann schließen [die ab]. Sondern ins Gespräch zu gehen, aber natürlich auch nicht alles zu dulden. Also bei bestimmten Sachen auch immer wieder sagen, das sehe ich anders.“ (XIV/11-15, 4)

Wichtig dabei ist, die anderen nicht am Aussprechen ihrer Sichtweisen zu hindern.

„Ja, ich glaube, das unterscheidet uns schon von anderen radikalen linken Gruppen, dass wir ... nicht ausschließend sind, sondern das eher als Ausgangspunkt nehmen, um Menschen auf andere Perspektiven neugierig zu machen oder ins Gespräch zu kommen.“ (XIV/19-22, 4)

Es scheint dabei zu gelingen, eine Unterscheidung zwischen den Themen zu finden, die aktuell zu diskutieren (und zu klären) sind, und den Themen, die man im Raum stehen lassen kann, die eher im neugierigen persönlichen Austausch angesprochen werden. Dieses, sicherlich auch pragmatische „Leben und leben lassen“ basiert aber nicht auf liberalem Desinteresse, sondern wird als Ausdruck bereichernder Vielfalt bedacht. „Wir versuchen solidarisch miteinander zu sein und unsere Unterschiede als etwas Gegebenes und Positives zu sehen. Also nicht zu sagen, das eine ist besser als das andere, sondern versuchen einen gemeinsamen Rahmen miteinander zu [finden] und solidarisch miteinander zu sein.“ (XVII/26-30, 4) Wenn man es sich genau überlegt, kann es auch nicht anders sein. Normierende und dogmatische Gruppen funktionieren nur per Ausschluss von Themen (und letztlich Menschen). Wenn Organisationen wie die STG ihren Ansatz im Alltag nehmen, müssen sie die Vielfalt des Alltags nicht nur dulden, sondern selbst zur Produktivkraft machen. Marx: „In fact aber, wenn die borierte bürgerliche Form abgestreift wird, was ist der Reichtum anders, als die im universellen Austausch erzeugte Universalität der Bedürfnisse, Fähigkeiten, Genüsse, Produktivkräfte etc. der Individuen?“ (MEW 42, 395f) Umgangsformen, die kritisch-politischer Bildung förderlich sein wollen, müssen Raum für die Entfaltung dieser Universalität bieten. Universalität der Bedürfnisse und Fähigkeiten heißt im Übrigen nicht Spitzenleistungen, auch nicht gemittelte Normalität, sondern meint die volle Breite menschlicher Existenz, zu der auch sogenannte Behinderungen, (frühes/hohes) Alter und Krankheit zählen. „Ich

würde beispielsweise sagen, dass es innerhalb von Solidarisch in Gröpelingen so ein Kernnetzwerk gibt, das die älteren Leute untereinander und auch mit Unterstützung von der ganzen Organisation aufrechterhält. Wenn Leute krank werden, dass sich dann irgendwie drum gekümmert wird und so, das passiert auch.“ (II/16-21, 4) Angebote für kritische Bildungsprozesse müssen inklusiv sein, sonst verfehlen sie ihr Ziel schon im Ansatz.

Die Kraft der Organisierung

Doch zurück zum Gespräch und thematisch passend zum Verständnis von kollektivem Handeln. *„Kollektivität im Sinne von Kraft durch Organisierung, also ich glaube, dass das verstanden wird. Das ist, würde ich sagen, die Art wie ein Selbstbewusstsein entsteht.“* (VII/17-19, 3) Wenn hier Bewusstsein und Organisation zusammengebracht werden, verweist das auf die in linken Kreisen oftmals übersehene praktische Dimension von Kritik. Einprägsam formuliert es Loick: „Wissen ist nicht etwas, das man *hat*, sondern etwas, das man *tut*.“ (Loick 2024, 88) Von daher sind Beratung und Aktion keine Gegensätze, sondern bedingen sich gegenseitig. Nicht nur, dass es zur Unterscheidung von anderen Beratungsstellen beiträgt, sondern das organisierte kollektive Handeln ist praktische Beratung. *Diese Aktionen sind „alles Teil der Vorbereitung, Kämpfe führen zu können und [sind] letztlich auch Teil der Bildung, im Sinne von Bildung aus der Praxis.“* (XXVIII/10-12, 3) Die Wertschätzung, die SiG der politischen Aktion entgegenbringt, zeigt sich darin, dass sie nicht einfach mal eben auf die Schnelle durchgezogen wird, sondern selbst als Lernfeld und damit auch als Bildungsmöglichkeit angelegt wird. *„Wenn man sich unsere Aktionen anguckt, dann passieren sie langsam und unter der Beteiligung von möglichst vielen Leuten. Wichtiger als das Ergebnis, ist eigentlich der Weg dahin.“* (XVII/10-12, 3)

Für mich war es beeindruckend zu erleben, mit welcher Aufmerksamkeit und Selbstverständlichkeit scheinbar einfache Dinge, wie beispielsweise das Sprechen in ein Mikro, vorbereitet und geübt wurden – was sich dann auch positiv niederschlägt.

„Da waren ganz viele Leute, die einfach ans Mikrofon gegangen sind und ihre Geschichte erzählt haben. Ich glaube auch so etwas verändert die Menschen langfristig. Das ist nicht nur Selbstbewusstsein, sondern da ist auch Wut, ist auch Stolz, ist auch die Fähigkeit, überhaupt was nach außen zu tragen, die ja erlernt werden muss.“ (XXVIII/2-6, 3)

Wichtig dabei ist, möglichst viele einzubeziehen.

„Wir stellen unsere Strukturen [z. B. Demo] darauf um, wir schaffen neue [Formen], wie jetzt diesen praktischen Mitmachtag. Der ist in diesem Kontext entstanden, wo es

darum ging, Leute zu holen, die etwas mit den Händen machen wollen. Aber gleichzeitig [auch] als Organisation auf ein Ziel hinzuarbeiten, nämlich unseren Kampf mit dem Jobcenter auf die nächste Stufe zu führen. Das bedeutet, auf einmal können alle auf eine [eigene] Art daran teilnehmen, können auf sehr unterschiedliche Art und Weise an demselben Ziel arbeiten.“ (XXVII/15-21, 3)

Dann sind auch viele dabei:

„Und sie kamen mit den ganzen Familien, mit Hund und Katze im Rucksack. [Sie kamen] mit dem Kinderwagen auf die Straße und haben demonstriert und sich dabei sichtlich wohlfühlt. Sie waren sowohl wütend, als auch freudig und stolz, das gemeinsam erreicht zu haben.“ (XXVII/29-32, 3)

Interessant ist, dass solche Aktionen wie beispielsweise eine Demo vor dem Jobcenter nicht als Höhepunkt oder Ziel der Anstrengungen überhöht werden, sondern eingebettet sind in längerfristige Perspektiven. *„Dass [eine Demo] eben nur ein Teil ist. ... es kann ein Punkt sein, wie Menschen irgendwie in mehr Handlungsfähigkeit und Nachdenken kommen können, aber eben nur ein [Punkt].“ (XXVIII/22-25, 4)* Und wichtig ist wohl auch, dass das Aufgreifen unterschiedlicher Interessen und Fähigkeiten nicht utilitaristisch begrenzt ist, dass also das Reden und Malen nicht nur dann zählt, wenn es für die Demo nützlich ist. Vielmehr kommt es darauf an, die sinnlichen Potenzen generell zu pflegen und zu entfalten: von Musik und Tanz über gemeinsames Essen, sowohl auf den Mitgliederversammlungen, als auch mit der Küche-für-alle, bis zur Raumgestaltung.

„Es gibt Essen, ein großes Buffet – und all so etwas erzeugt eben eine andere Atmosphäre, man spielt sozusagen mit der Sinnlichkeit ... außerhalb von Inhalten, [sorgt] für Gemeinschaftlichkeit, für Zugehörigkeit und dafür, dass die Leute das auch genießen.“ (XXIII/29-32, 3)

Sinnlichkeit ist dabei nicht nur eine individuelle Größe, sondern immer auch sozial verbindend.

„Dass man auch andere Zugänge schaffen muss, wie zum Beispiel mit der Küfa, [um] irgendwie miteinander ins Handeln zu kommen. Dabei entstehen auch ganz viele Gespräche. Und die waren wirklich ein guter Ausgangspunkt, um zu so einem Gemeinschaftsgefühl zu [kommen].“ (XXIV/24-28, 4)

Was dazu einen entscheidenden Beitrag leistet, ist die Mehrsprachigkeit. Auf der Mitgliederversammlung wird simultan in vier Sprachen übersetzt! Sprache macht eine Grundlage sinnlicher Sozialität aus – dass das im Gespräch nicht einmal erwähnt wurde, zeigt mir, wie selbstverständlich das schon in der Arbeit geworden ist.

Hier kann nun abschließend der Bogen zum Anfang der Prozesse geschlagen werden. Es war eingangs deutlich geworden, dass es die Voraussetzung der Be-

ratung (wie letztlich der gesamten politischen Arbeit) ist, die Menschen, die zu SiG kommen, ernst zu nehmen und ihnen „auf Augenhöhe“ zu begegnen. Dann haben wir gesehen, mit welchen Momenten diese Begegnungen gesättigt sind: von Parteilichkeit, Wertschätzung, dem Lernen aller, Solidarität, Transparenz, „Denken in Praxis“, Sinnlichkeit und vielem mehr. Es ist dieses Konglomerat von sich gegenseitig verstärkenden Elementen, das die Möglichkeit zur Initialisierung von Bildungsprozessen fördert.

Zugleich wird dieser Kontext auch als Erfahrung nach außen getragen. Und das wiederum trägt dazu bei, dass Menschen kommen, die sich genau davon angesprochen fühlen. Die Feststellung, dass die Leute heute durch Mund-zu-Mund-Propaganda auf die STG aufmerksam würden, bedeutet auch, dass sich schon im Vorfeld eine positive Rückkopplung etabliert hat. Im Unterschied zu anonymer Einladung mit Plakaten und Flyern gibt es nun das Gütesiegel persönlicher Empfehlung und, auf Seiten der STG, die Chance auf eine beidseitig produktive Passung.

„Was uns schon einmal aufgefallen ist, ist, dass Menschen Zugehörigkeit suchen. Das sind Menschen, die zu uns kommen, die sonst nicht so viel soziales Netz und Umfeld haben.“ (IV/13-15,4)

Das macht SiG zu „einem Ort, in dem alle sich bilden“ (VII/26, 4): „Wir entziehen dem System Lebensräume und verwalten sie selbst“ (XVIII/25, 3) mit „dieser revolutionären Herzlichkeit, die wir an den Tag legen“ (XXII/18-19, 4).

Bildung im Alltag

Es ist eine konstitutive Voraussetzung des Bildungsbegriffs, dass Bildung ein aktiver Prozess des Subjekts ist, das sich nur selbst bilden kann. Anderes wäre Belehrung, Qualifikation, Erziehung oder Dressur – aber eben nicht Bildung (ich kläre den Begriff gleich noch genauer). Damit aber stoßen wir theoretisch auf eine systematische Begrenzung: Zwar können wir allgemeine Momente eines Bildungsprozesses bestimmen und diskutieren, was für die Konzeptionierung von Angeboten von größter Wichtigkeit ist, aber wir können nicht festlegen, ob, wann und wie diese *von den Subjekten aufgegriffen* werden. Dafür sind die „Initialpunkte“ zu individuell, zu sehr an Biografie und Situation der Subjekte gebunden, als dass sie allgemein definiert werden könnten. Deshalb ist das im Gespräch deutlich gewordene Klima des solidarischen, wertschätzenden Umgangs miteinander so wichtig: Die Menschen werden nicht auf ein Problem reduziert, sondern in ihrer Allseitigkeit wahrgenommen – so sehr die auch gesellschaftlich begrenzt und beschädigt wird.

Wir müssen uns also noch etwas genauer mit dem kritischen Bildungsverständnis befassen. Wer die „Begriffsfacetten“ in diesem Band gelesen hat, kann schon einordnen, dass es sich bei dem Feld, auf dem sich die STG bewegt, weitgehend um die kritisch-(alltags)politische Bildung handeln wird. Die Arbeit der Stadtteilgewerkschaft hat zwar klar staatlich-politische Gegenstände (Probleme mit dem Jobcenter, Ärger mit der Ausländerbehörde u.ä.), worauf sich nicht nur individuelle Beratungen und Aktionen der SiG beziehen, sondern auch ihre expliziten Bildungsveranstaltungen (auf die hier nicht eingegangen wird) und politischen Aktionen. Gleichzeitig bewegt sich diese Arbeit aber vor allem im Alltag: Die Probleme tauchen erstmal als „private“ Probleme von X oder Y auf. Sie als politisch zu erkennen, ist Kern der angestrebten Bildungsprozesse. Das Konzept der STG will aber nicht mit der Tür ins Haus fallen (weil man dann im Durchzug auch gleich wieder rausfliegt), sondern den Menschen, die in die Beratung und/oder zu anderen Angeboten kommen, eigene politische Lernprozesse ermöglichen, so dass sich die Bildungsperspektiven auffächern, tausend Aspekte des Alltags thematisiert werden können (Kinder, Einsamkeit, Arbeit, Drogen, Fremdheit, TV und Kochgewohnheiten), nicht aber in staatlich-politische Richtung zwangskanalisiert werden. Zudem bedarf es, insbesondere angesichts der Schwäche sozialistischer Politik, des Aufbaus sozialer Kräfte im Vorfeld staatlicher Verdichtungen. Heydorn, einer der wichtigsten kritischen Bildungstheoretiker in der Bundesrepublik, erfasst (mit Bezug auf Rosa Luxemburg) das Grundproblem darin, „dass sozialistische Demokratie mit dem Abbau von Herrschaft in allen gesellschaftlichen Lebensbereichen und dem Aufbau des Sozialismus in den Zellen des Alltagslebens zusammenfällt.“ (Novkovic 2020, 61f).

Auch bei *Bildung im Alltag* können wir bei Heydorn ansetzen. Zwar hatte er eher die schulische Bildung im Blick, aber gerade dann, wenn wir die Universalität des Menschen, die Entwicklung seiner vielfältigen Möglichkeiten als Mensch,⁴ gegenwärtig beschränkt und verformt durch die kapitalistische Produktionsweise und die damit einhergehende Klassengesellschaft, als Zielperspektive des kritischen Bildungsverständnisses nehmen, zeigen sich die Dimensionen von Sinnlichkeit, Solidarität, Körper, Alter, Geschlecht, Fantasie und Geschmack als so umfänglich und bedeutend, dass sie nicht auf ihre kognitiven Aspekte begrenzt werden dürfen.

4 Bei Heydorn liest sich das z. B. so: „Bildung intendiert die umfassende empirische Verwirklichung des Menschen als Gattung, deren Möglichkeit sie im Gegenüber erfährt“ (Heydorn 1979, 25)

Ein auf den Alltag bezogener Bildungsraum kann „einen Rahmen schaffen, der den AdressatInnen die Gelegenheit zu neuen Erfahrungen mit sich selbst und anderen bietet, um damit verbunden solche neuen Wahrnehmungsweisen, Eigenschaften und Vermögen selbsttätig zu entwickeln. Allein in solch einem Produktionsprozeß von Erfahrung, der auf der Selbstorganisation der Wünsche, Phantasien, Sinneserlebnissen und Körperneugierden der Betroffenen beruht und entsprechende Umgangsformen und Ausdrucksweisen selbsttätig hervorbringt,“ (May 1997, 20), kann, verschränkt mit der Reflexion von Gesellschaftlichkeit, Schritte in Richtung einer umfänglichen, eben nicht nur politischen, Emanzipation ermöglichen.

Und das will/soll *kritisch-politische Bildung* ja befördern. An dieser Stelle muss man immer wieder aufpassen, dass man nicht in die Falle bestehender Bildungspraxis stolpert und meint, es reiche, die bürgerlichen (herrschaftssichernden) Inhalte durch emanzipatorische (sozialistische) Inhalte zu ersetzen. Genau davor sollte ein kritischer Bildungsbegriff schützen.

Betont sei die Bedeutung der „Entfaltung der Gattungspotenz“ im Individuum. Das kann nicht die entfremdete Engführung von Persönlichkeit im Kapitalismus zur profitablen Verwertung meinen, sondern eine schleichende, manchmal auch explosive Überschreitung dieser Begrenzungen in jeder Hinsicht. Kritische Bildung ist Befreiung des Menschen *in all seinen Dimensionen*, nicht nur eine Neuformatierung seines politischen Bewusstseins. Damit kommt man dann natürlich zu den echten, den praktischen Problemen. Irgendjemandem eine linke Parole einzutrichern, mag für einen kurzen Augenblick gelingen, führt aber nicht zur Emanzipation. Eher im Gegenteil. Das ganze Leben umzuwälzen ist eine andere Nummer, da stehen die Schwierigkeiten und Hindernisse, die Bequemlichkeiten und die Verpflichtungen an tausend Ecken und halten uns mit ihren Widerhaken im Gewohnten fest – selbst dann, wenn es uns eigentlich nicht mehr passt. Kritische Bildung muss also rein in den Alltag und sich mit diesen Hemmnissen und Problemen auseinandersetzen, was oftmals heißt, Raum zu schaffen, sich ihrer (schrittweise) bewusst zu werden und vielleicht auch mal was anderes zu erproben. Man muss auch an dieser Stelle Karl Marx ernst nehmen, wenn er in seinen Feuerbachthesen schrieb: „Das Zusammenfallen des Änderns der Umstände und der menschlichen Tätigkeit kann nur als *umwälzende Praxis* gefaßt und rationell verstanden werden.“ (MEW 3, 534)

Nur so kann man verhindern, dass sich die sozialistische Bewegung in zwei Teile zerlegt, von denen der eine Teil weiß, wo es langgeht, und der andere zu folgen hat: Nichts könnte weniger emanzipatorisch sein! Und mal ehrlich: Wenn es wirklich um das praktische Überleben geht, um kleine Momente der Bewälti-

gung und des Glücks, der solidarischen Selbstermächtigung – dann kann keine Theorie und auch kein Programm etwas vor-schreiben.

Letzte Worte

„Ich würde dich noch bitten, zu berücksichtigen, mit welchem Ziel wir diese Arbeit machen. Das Ziel unserer alltäglichen Praxis ist der Aufbau einer Organisierten Sozialen Bewegung. Es geht also darum, über die populäre Organisation von Arbeiter:innen mit und ohne gering bezahlte Arbeit aus den Stadtteilen heraus eine soziale Kraft in dieser Gesellschaft aufzubauen. Eine soziale Kraft, die in der Lage ist, sowohl konkrete Verbesserungen der Lebensbedingungen der Mitglieder zu schaffen und zu erkämpfen als auch perspektivisch strukturelle politische Veränderungen innerhalb der Gesellschaft. Und gleichzeitig auch diejenigen, die sich darin organisieren, politisch (aus) zu bilden.“⁵

Literatur

- Borchelt Camelo, Marie-Sophie (2025): Klassenverhältnisse und Subalternität. Herausforderungen und Perspektiven in Organisationsprozessen ‘von unten’, in: PROKLA 218, 161-181.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1979): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Bildungstheoretische Schriften, Band 2, Frankfurt a. M.
- Hirschfeld, Uwe (2015): Notizen zu Alltagsverstand, politischer Bildung und Utopie. Hamburg.
- Holzkamp, Klaus (1995): Lehrlernen: Entöfentlichung des Subjektstandpunkts der Lernenden als strategisches Implikat der Schuldisziplin, in: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung, Frankfurt a. M./New York, 385-423.
- Loick, Daniel (2024): Die Überlegenheit der Unterlegenen. Eine Theorie der Gegengemeinschaften, Berlin.
- Marx-Engels-Werke (MEW); Berlin (DDR), 1956ff.
- Marx, Karl: Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie (1983 [1857/58]); in: Marx-Engels-Werke, Band 42, Berlin (DDR), 47-767.
- May, Michael (1997): Gemeinwesenarbeit als Organizing nicht nur von Gegenmacht, sondern auch von Erfahrungen und Interessen, in: Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich, Heft 65, 13-31.
- Novkovic, Dominik (2020): Pädagogik, Gesellschaft und Politik. Heinz-Joachim Heydorns Allgemeine Politische Pädagogik und ihre Beziehung zu Karl Marx und dem Marxismus, Weinheim/Basel.

5 Aus einer SiG-eMail vom 26.09.2025 nach der Lektüre meines Artikelentwurfs.

- Stadtteilgewerkschaft Solidarisch in Gröpelingen (2023): Aufruf für einen neuen strategischen Ansatz zum Aufbau von Macht von unten. https://solidarisch-in-groepelingen.de/wp-content/uploads/2023/08/BOA_Broschu%CC%88re-1.pdf
- Stadtteilgewerkschaft Solidarisch in Gröpelingen und BERG FIDEL solidarisch (o.J.): Stadtteilbasisbewegung. Die Konstruktion einer Alternative. https://solidarisch-in-groepelingen.de/wp-content/uploads/2023/08/osb_broschu%CC%88re.pdf
- Zimmer, Gerhard (2008): Aufgabenorientierung: Grundkategorie zur Gestaltung expansiven Lernens, in: Peter Faulstich/Joachim Ludwig (Hrsg.): *Expansives Lernen*, Baltmannweiler, 54–67.

Kemal Bozay und Orhan Mangtay im Schreibgespräch mit Bettina Lösch

interKultur e.V. und Bürgerzentrum Köln-Mülheim (MüZe): „Soziale Arbeit und politische (Bildungs-)Arbeit sind für uns untrennbar miteinander verbunden“

Bettina: Ihr habt mit dem Verein *interKultur e.V.* im Jahr 2021 eines der 14 Bürgerzentren in Köln-Mülheim übernommen. Die Bürgerzentren gibt es in Köln in verschiedenen Stadtteilen und einige wurden in den 1970/80er-Jahren auch durch Besetzungen von Initiativen erkämpft. Gebäude wurden dem Abriss entzogen und Räume für vielfältige soziale, kulturelle und öffentliche Arbeit im „Veedel“ geschaffen. Könnt ihr mir beschreiben, was euer Verein macht und was das Besondere an eurer Tätigkeit ist – auch im Vergleich zu anderen Bürgerzentren?

Kemal: Ja, das ist eine spannende Frage. *interKultur* ist ein Verein, der sich seit 2013 mit der sozialräumlichen Arbeit in Köln-Mülheim intensiv auseinandersetzt. In den Anfangsjahren hatten wir als *interKultur* den Fokus mehr auf die Kinder- und Jugendhilfe gelegt. Seit der Übernahme der Trägerschaft des Bürgerhauses Mülheim (MüZe) im Jahr 2021 hat es einen Wandel in unserer Arbeit gegeben und wir haben seitdem eine zentrale Anlaufstelle für diverse gesellschaftliche Milieus, insbesondere aus sozial benachteiligten Lebenslagen, geschaffen. Unser Ansatz geht über das klassische Konzept eines Bürgerzentrums hinaus, weil wir die Schnittstellen zwischen Sozialräumlichkeit, Sozialer Arbeit, politischer Bildung und selbstorganisiertem Handeln aktiv gestalten. Das Besondere an unserer Arbeit ist, dass wir als soziales Zentrum agieren, aber gleichzeitig auch einen starken politischen Bildungsauftrag verfolgen.

In der Praxis der Bürgerzentren gibt es hier eine wichtige Unterscheidung zwischen sozial-kulturellen Zentren und soziokulturellen Zentren. Soziokulturelle Zentren fördern kreative-kulturelle Angebote und tragen dazu bei, gesellschaftliche Themen durch Kunst, Kultur und kreative Schaffensformen zum Ausdruck zu bringen. Wir als *interKultur* und Bürgerhaus Mülheim (MüZe) verstehen uns eher als sozial-kulturelles Zentrum, das auf die Bedürfnisse und Ressourcen der Menschen vor Ort eingeht. Unsere Arbeit zielt darauf ab, allen Menschen Zugang zu vielfältigen Angeboten zu ermöglichen – seien es Bildungsangebote, Kurse, Beratung, Freizeitmöglichkeiten oder Unterstützung in schwierigen Lebenslagen.

Das bedeutet, dass wir nicht nur Veranstaltungen und Freizeitangebote anbieten, sondern sozialräumlich auf gesellschaftliche Herausforderungen reagieren. Dazu gehören auch Themen wie Armut, Flucht und Migration, soziale Ungleichheit, Arbeitslosigkeit und die zunehmende Gentrifizierung. Diese sozial-orientierte Arbeit ist untrennbar mit einer offenen und einladenden Struktur verbunden, die Barrieren abbauen und Teilhabe für alle ermöglichen will. Die Komm-Struktur, die wir vertreten, fördert dabei den direkten Zugang zu unseren Angeboten, ohne dass Menschen sich in komplexe bürokratische Prozesse begeben müssen. Ebenso gibt es Raum für sozialpolitisches Engagement und Selbstorganisation.

Wir verstehen uns als Brücke zwischen sozialen und kulturellen Bereichen und ermöglichen es, den Menschen in ihrer Ganzheit zu begegnen. Als sozial-kulturelles Zentrum sehen wir uns als Ort der Begegnung, der Partizipation und der aktiven Mitgestaltung einer solidarischen Gesellschaft. Wir haben beispielsweise in Kooperation mit einem weiteren sozialen Träger aus Köln die Melde- und Dokumentationsstelle für antimuslimischen Rassismus (MEDAR) NRW eingerichtet, die eine politische Dimension hat, aber auch eine sozialräumliche Relevanz besitzt. Gleichzeitig bieten wir als Postadresse für wohnungslose Menschen eine direkte soziale Unterstützung an. Diese Kombination von strukturellen Problembewertungen und konkreter Unterstützung zeichnet uns im Vergleich zu anderen Bürgerzentren aus.

Orhan: Ergänzend dazu würde ich sagen, dass unser Fokus besonders auf der Befähigung von Menschen liegt. Wir wollen nicht nur Angebote bereitstellen, sondern Menschen ermutigen, sich selbst zu organisieren und ihre eigenen Interessen zu vertreten. Das bedeutet, dass wir auch Raum für selbstorganisierte Gruppen bieten, sei es für Migrant*innen, Frauen mit Gewalterfahrungen oder Menschen mit Fluchtgeschichte. Beispielsweise bieten wir auch Raum für themenbezogene Initiativen und Netzwerke, die sozialräumlich zu unterschiedlichen Themen aktiv sind (z. B. die Initiative zum neuen Wohnquartier in Mülheim, Kuratoriumssitzungen zum Mahnmahl auf der Keupstraße). Hier setzen wir auf eine Form der Sozialen Arbeit, die aktiv politisches Bewusstsein schafft und Empowerment fördert.

Einen wichtigen Beitrag für sozialpolitisches Bewusstsein und Engagement leisten wir bei *interKultur e.V.* auch durch Netzwerkarbeit und Kooperationen. Ich war selbst bis vor kurzem Mitglied im *Kölner Forum gegen Rassismus und Diskriminierung*. Andere Kolleginnen und Kollegen sind aktiv in Sozialraumkonferenzen, im Zusammenschluss der Kölner Bürgerzentren und im Netzwerk der interkulturellen Zentren Köln. Darüber hinaus sind wir als Mitgliedsverband auch an Fachausschüsse des Paritätischen in Köln und NRW angebunden. Klar

ist, dass unsere sozialräumliche Arbeit im Fokus steht: Wir verstehen uns als Teil von Köln und richten unsere Angebote gezielt an den Bedarfen vor Ort aus. Gerade in einem Stadtteil wie Mülheim mit hoher Armut und vielfältigen sozialen Herausforderungen ist es uns wichtig, niedrigschwellige Zugänge zu schaffen und gleichzeitig strukturelle Veränderungen anzustoßen.

Bettina: Wenn ich euch richtig verstehe, mischt ihr euch sozialräumlich und gesellschaftlich ein. Mich würde deshalb interessieren, was es für euch von *interKultur* bedeutet, politisch zu handeln? Inwiefern erlebt ihr in eurem Alltag und eurer Arbeit dahingehend Widersprüche, Begrenzungen, Schwierigkeiten?

Kemal: Politisch zu handeln bedeutet für uns, sich aktiv für soziale Gerechtigkeit einzusetzen. Soziale Arbeit und politische (Bildungs-)Arbeit sind für uns untrennbar miteinander verbunden. Wenn wir Familien unterstützen, die mit dem Bürokratiedschungel des Jobcenters kämpfen, wenn wir Rassismus dokumentieren oder wenn wir politische Bildungsangebote und Kampagnen zu Antidiskriminierung, sozialem Wohnungsbau und Demokratie organisieren, dann ist das alles politisches Handeln. Wir greifen gesellschaftliche Problemlagen auf und machen sie sichtbar. Ein großer Widerspruch besteht darin, dass Soziale Arbeit oft als neutral oder unpolitisch gesehen wird. Wir erleben immer wieder, dass politische Bildung als etwas „Zusätzliches“ betrachtet wird, obwohl sie eigentlich grundlegend und als Querschnitt zu allen Lebensbereichen zu verstehen ist. Gleichzeitig gibt es Grenzen: Manche Themen sind schwer vermittelbar oder stoßen auf Widerstand, sei es seitens der Behörden oder sogar von politischen Akteur*innen selbst.

Orhan: Genau, und ein weiteres Problem hierbei ist, dass wir zwar politisch handeln, aber oft in Strukturen eingebunden sind, die uns begrenzen. Wir sind auf Fördergelder angewiesen, die meist projektbezogen sind und somit einer verfestigten Förderlogik unterliegen. Das bedeutet, dass wir langfristige, strukturelle Veränderungen nur schwer umsetzen können, weil viele Projekte nach einer bestimmten Zeit enden oder auslaufen. Hinzu kommt, dass von sozialen Einrichtungen oft erwartet wird, dass sie „neutral“ bleiben. Doch wenn wir uns gegen Rassismus und Diskriminierung positionieren, wenn wir marginalisierte sowie migrantisierte Gruppen empowern, dann ist das nicht neutral – es ist notwendiges Handeln, das eine politische Grundhaltung voraussetzt. Das kann manchmal zu Konflikten führen, z. B. mit politischen Entscheidungsträger*innen auf der kommunalen, Landes- und Bundesebene. Sehr kontrovers verliefen beispielsweise die Diskussionen im Zuge der anstehenden sozialen Kürzungen in Köln. Ein weiteres Beispiel war die Errichtung einer Meldestelle für antimusli-

mischen Rassismus (MEDAR), die mit einigen Spannungsverhältnissen auf der politischen Ebene einherging. So haben rechtspopulistische Kreise sowie Parteien Druck dagegen ausgeübt.

Ein weiteres Dilemma ist, dass wir in der Sozialen Arbeit oft Menschen unterstützen, die eigentlich ihre eigenen Interessen organisieren sollten. Das ist ein Balanceakt: Einerseits müssen wir helfen, andererseits wollen wir, dass Menschen sich selbst befähigen und ihre eigenen Strukturen aufbauen. Das gelingt nicht immer auf Anhieb, aber durch Selbsthilferessourcen und Empowerment-Strategien versuchen wir, diesen Spagat zu meistern. Zudem erfordert dies häufig viel Zeit und Ressourcen. Gerade im Bereich der Inklusion ist dies eine Herausforderung. Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention hat sich die Bundesrepublik 2009 unter anderem dazu verpflichtet, die Teilhabe an Bildung bei Menschen mit seelischer, geistiger und körperlicher Behinderung zu fördern bzw. die Teilhabegefährdung abzuwenden. Gerade mit Blick auf knappe Kassen sowie die aktuelle Haushaltsperre in Köln stellt dies trotz Rechtsanspruch eine große Herausforderung dar. Deshalb haben sich gemeinnützige Träger der Rehabilitation und Kinder- und Jugendhilfe in Köln zu einem Arbeitskreis zusammengesetzt, um auch die bildungspolitische Dimension gegenüber der Stadt Köln zu artikulieren und Wege zu finden, die UN-Behindertenrechtskonvention umzusetzen.

Kemal: Trotz der Herausforderungen sehen wir unsere Arbeit als wichtigen Beitrag zur politischen Bildung und zur Stärkung demokratischer Strukturen oder besser gesagt, einer demokratischen Kultur in der Stadtgesellschaft. Politisches Handeln bedeutet für uns, soziale und Bildungsungleichheiten nicht nur zu verwalten, sondern aktiv gegen sie vorzugehen. Das ist nicht immer einfach, aber notwendig. Das war beispielsweise auch das Motto der Kampagne der sozialen Träger gegen Sozialkahltschlag, nämlich: *Köln bleibt sozial!*

Bettina: Ihr habt bisher bereits ein paar Mal erwähnt, dass ihr auch politische Bildung macht. Welche politischen Bildungsprozesse werden im Bürgerzentrum (MüZe) ermöglicht? Könnt ihr konkrete Beispiele benennen?

Orhan: Ja, politische Bildung ist ein zentraler Bestandteil unserer Arbeit. Wir veranstalten regelmäßig Workshops und Seminare zu Themen wie Awareness, Rassismuskritik, Antidiskriminierung, intersektionaler Feminismus und Demokratiebildung. Ein Beispiel ist unsere Zusammenarbeit mit dem staatlichen Förderprogramm „Demokratie Leben!“, über das wir Bildungsangebote zu Rechtsextremismus, Präventionsarbeit und Deradikalisierung anbieten. Ebenso organisieren wir Jugendreisen zu Erinnerungsorten wie Auschwitz und zum

Holocaust-Mahnmal in Berlin, um die historische Bildung mit der aktuellen politischen Debatte zu verknüpfen.

Bettina: Da muss ich direkt nochmal nachfragen. Es gibt derzeit eine kritische Diskussion darüber, dass die staatlich geförderten Präventions- und Deradikalisierungsprogramme eben keine politische Bildung sind, sondern diese in den Dienst von staatlicher Sicherheitspolitik stellen. Kannst du vielleicht nochmal sagen, wie eure politische Bildungsarbeit dahingehend aussieht und wie ihr mit diesem Widerspruch umgeht? Oben beschreibst du die finanzielle Problematik von staatlichen Förderprogrammen. Gibt es aus eurer Sicht auch eine inhaltliche Problematik?

Orhan: Die staatlich geförderten Präventions- und Deradikalisierungsprogramme bewegen sich tatsächlich in einem Spannungsfeld zwischen politischer Bildungsarbeit und sicherheitspolitischen Erwartungen des Staates. Einerseits ermöglichen die Fördermittel wichtige Projekte, andererseits bringen sie oft eine (Förder-)Logik mit, die politische Bildung auf Risikovermeidung reduziert. Dadurch kann der Eindruck entstehen, politische Bildung diene überwiegend dem staatlichen (Sicherheits-)Interesse und nicht der kritischen Urteilsbildung der Teilnehmenden. Für uns besteht die Herausforderung darin, die eigene pädagogische Unabhängigkeit zu wahren und Räume zu schaffen, in denen junge sowie erwachsene Menschen frei und kritisch denken können. Gleichzeitig müssen wir die Anforderungen der Förderlogik erfüllen, obwohl diese manchmal im Widerspruch zu offenen und ergebnisoffenen Bildungsprozessen steht. Inhaltlich problematisch wird es dann, wenn Programme politische Themen vorsortieren oder bestimmte Perspektiven implizit bevorzugen. Deshalb versuchen wir, Transparenz über diese Rahmenbedingungen herzustellen und unsere Bildungsarbeit so zu gestalten, dass sie demokratische (Urteils-)Kompetenzen stärkt.

Kemal: In meiner persönlichen Biografie sehe ich mich in meiner Arbeit immer an der Schnittstelle zwischen Sozialer Arbeit und politischer Bildung. Soziale Arbeit ist für mich eine Menschenrechts- und Gerechtigkeitsprofession. Das bedeutet, dass sie immer auch eine politische Dimension und auch einen politischen Auftrag hat. Hinzu kommt, dass Soziale Arbeit immer schon sozialstaatliche Missstände auffängt und Teil der sozialen Bewegungen ist und somit auch in enger Beziehung zur politischen Bildung steht. Im Bürgerzentrum organisieren wir beispielsweise Veranstaltungen zu Menschenrechten und Rassismus, aber auch Veranstaltungen zum migrantischen Feminismus und Länderabende zum Austausch. Ein weiteres Beispiel ist unser Bildungswerk *interKultur*, das Seminare und Workshops zu vielfältigen gesellschaftspolitischen Themen anbietet. Darüber

hinaus stellen wir im Bürgerhaus auch Räume für selbstorganisierte Initiativen bereit, die hier einen Raum für Austausch, Dialog und Selbstorganisation erhalten.

Bettina: Ihr seid innerhalb kürzester Zeit zu einer großen Einrichtung geworden. Könnt ihr vielleicht etwas dazu sagen, wie viele Menschen bei euch beschäftigt oder tätig sind? Und welche Infrastruktur(en) bräuchte die MüZe bzw. diejenigen, die dort politische Bildungsprozesse ermöglichen wollen? Worauf könnt ihr zurückgreifen, was fehlt, was ist gefährdet?

Kemal: Ja, das stimmt. *interKultur* ist seit seiner Gründung 2013 zu einer großen Einrichtung (mit Sitz an drei Standorten) gewachsen, so dass in den verschiedenen sozialen Bereichen ca. 130 Kolleg*innen – insbesondere Sozialarbeiter*innen, Pädagog*innen, politische Bildner*innen, Berater*innen u. a. – beschäftigt sind. In unserer (sozial-)pädagogischen Arbeit decken wir ca. 28 Sprachgruppen ab, so dass wir hier auch eine Alleinstellungsmerkmal haben. Die Trägerschaft des Bürgerhauses MüZe haben wir erst 2021 übernommen. Obgleich gerade ein Bauprozess ansteht, verfügt die MüZe als Bürgerhaus über eine gute Infrastruktur mit verschiedenen Veranstaltungsräumen. Aber uns fehlt oft die langfristige finanzielle Absicherung für die vielfältigen (sozialen, politischen und kulturellen) Angebote, so auch für die politisch-historische Bildungsarbeit. Ich sehe hier eine große Gefahr: Soziale und politische Bildungsangebote sind oft als Erste dran, wenn es um soziale Kürzungen geht und Fördermittel fehlen. Dabei sind sie wichtig für eine lebendige Demokratie und soziale Gerechtigkeit.

Wir brauchen viel stärker eine verstetigte Regelfinanzierung für soziale Angebote und politische Bildungsprojekte sowie mehr Personalressourcen, um diese nachhaltig zu verankern. Gleichzeitig müssen wir gegen Widerstände anarbeiten, denn politische Bildung kann unbequem sein. Aber genau deshalb ist sie so wichtig.

Orhan: Ich sehe große Probleme, vor allem, wenn gerade mal wieder eine soziale Kahlschlagpolitik ansteht und unter dem Deckmantel von Sparmaßnahmen soziale Projekte sowie Angebote für Kinder, Jugendliche, Frauen und Senior*innen keine öffentliche Förderung erhalten. Deshalb brauchen wir für die soziale Versorgung, insbesondere für Adressat*innen aus sozial benachteiligten Lebenslagen, mehr nachhaltige Regelfinanzierung und mehr Räume für Begegnung und Selbstorganisation.

Bettina: Ja, das sehe ich auch so. Zwar sind die Gelder von kurzfristigen Förderprogrammen teils gestiegen, aber was es eigentlich braucht in Hinblick auf eine wirksame Bildungsarbeit und gesicherte, nicht-prekäre Arbeit, ist eine gut

ausgestattete strukturelle Regelfinanzierung, die auch inhaltlich weniger steuert. Mögt ihr noch etwas dazu erzählen, ob bzw. inwiefern eure politische Bildungsarbeit (auch) zum politischen Handeln beiträgt? Fallen euch auch Beispiele ein, wo dies nicht der Fall ist?

Kemal: Ja, auf jeden Fall! Politische Bildungsarbeit ist für uns ein entscheidender Schritt, um Menschen zu ermutigen, sich aktiv in gesellschaftliche Prozesse im Rahmen ihrer persönlichen Ressourcen einzubringen. Wenn wir Wissen(-sbestände) über politische Strukturen, Entscheidungsprozesse und historische Entwicklungen vermitteln, dann hilft das den Leuten, sich eine eigene Meinung zu bilden und mitzugestalten. Es geht darum, Bewusstsein zu schaffen und Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen.

Orhan: Genau! Viele merken durch unsere Bildungsangebote erst, dass sie selbst Teil des politischen Geschehens sind und dass sie eine Stimme haben, die empowernt werden muss. Wir erleben oft, dass Menschen nach unseren Veranstaltungen durch Förderung von Urteils- und Handlungskompetenzen motiviert sind, sich zu engagieren – sei es durch Demonstrationen, Petitionen, kreative Widerstandsformen (z. B. Rap) oder durch eine aktive Mitarbeit in politischen Initiativen. Besonders wichtig ist uns, dass wir Kompetenzen vermitteln, also zum Beispiel, wie man überzeugend argumentiert oder sich effektiv vernetzt.

Kemal: Und diese Netzwerke sind ein ganz wichtiger Punkt. Wenn Menschen sich vernetzen und gemeinsam Strategien entwickeln, dann wird aus Wissen auch echtes Handeln. Unsere Bildungsarbeit bringt Menschen zusammen, die sich gemeinsam bestärken und etwas bewegen wollen.

Orhan: Aber natürlich gibt es auch Grenzen. Nicht jede Bildungsmaßnahme führt unmittelbar zu politischem Handeln. Manche Menschen haben zwar das Wissen, fühlen sich aber durch strukturelle Hürden wie Diskriminierung, gesellschaftliche Barrieren oder Zeitmangel ausgebremst. Andere haben das Gefühl, dass ihr Engagement nichts bewirken kann. Häufig haben sie den Eindruck, dass ihr politisches Handeln sowie ihre Wirkung auf die Gesellschaft begrenzt sind, und bleiben deshalb passiv. Das ist eine Herausforderung, mit der wir uns fortlaufend beschäftigen.

Kemal: Ein weiteres Problem ist, wenn politische Bildung zu theoretisch bleibt. Wenn wir nur Wissen vermitteln, ohne konkrete Handlungsperspektiven aufzuzeigen, dann verpufft die Wirkung manchmal. Deshalb ist es uns wichtig, nicht nur aufzuklären, sondern auch Mut zu machen und Möglichkeiten aufzuzeigen, wo und wie man sich einbringen kann. Also ja, unsere politische Bildungsarbeit trägt definitiv zum politischen Handeln bei – aber nur, wenn sie praxisnah ist, Menschen vernetzt und konkrete Wege aufzeigt. Und natürlich muss sie Men-

schen ermutigen, ihre Stimme zu nutzen. Denn am Ende geht es darum, unsere Gesellschaft aktiv mitzugestalten.

Bettina: Ich lese heraus, dass eure Praxis eine wichtige Voraussetzung für politische Bildungsprozesse ist. Erfahrt ihr in eurer Praxis auch Spannungen zwischen politischem Handeln und politischer Bildung? Fallen euch dazu konkrete Beispiele ein? Und vielleicht könnt ihr auch etwas dazu sagen, wie ihr damit umgeht?

Kemal: Ja, diese Spannungen erleben wir regelmäßig. Politische Bildung soll Menschen befähigen, sich eine eigene Meinung zu bilden und Verhältnisse kritisch zu hinterfragen. Gleichzeitig wollen wir klare gesellschaftliche Missstände benennen, kritisch beleuchten und Perspektiven aufzeigen. Das führt manchmal zu einem Dilemma: Wenn wir zu neutral bleiben, besteht die Gefahr, dass unsere Bildungsarbeit keine Wirkung entfaltet. Positionieren wir uns zu klar, wird uns vorgeworfen, nicht „objektiv“ zu sein bzw. Menschen ideologisch zu beeinflussen. Besonders im Umgang mit politischen Institutionen oder Fördergebern kann das herausfordernd sein. Wir versuchen, solche Werte wie Demokratie, universelle Menschenrechte und soziale Gerechtigkeit klar zu vertreten, ohne dabei dogmatisch zu wirken und unsere Positionen fortlaufend kritisch zu reflektieren.

Orhan: Das sehe ich ähnlich, aber ich finde, dass diese Spannungsfelder manchmal auch produktiv sein können. Wenn Teilnehmende unsere Veranstaltungen verlassen und noch über bestimmte Themen nachdenken, haben wir schon viel erreicht. Ziel hierbei ist es, dass Teilnehmende spezifische Fragen aus der jeweiligen Veranstaltung mitnehmen und diese für sich selbst beantworten. Wir müssen auch nicht immer fertige Antworten liefern – manchmal reicht es, die richtigen Fragen zu stellen. Eine Herausforderung ist allerdings, dass manche Menschen von der politischen Bildung sofort konkrete Handlungsperspektiven erwarten, während andere mehr auf den theoretischen Austausch setzen. Ich finde, wir müssen einen Mittelweg finden, indem wir Theorie und Praxis enger verbinden, damit wir den zunehmenden Theorie-Praxis-Gap überwinden. Dafür laden wir oft Aktivist*innen ein oder organisieren Workshops, in denen die Teilnehmenden direkt erproben können, wie sie sich engagieren können.

Kemal: Ein weiteres Spannungsfeld ist die zeitliche Struktur. Politische Bildungsarbeit braucht Zeit, um ihre Wirkung zu entfalten. Menschen entwickeln oft erst nach und nach ein Bewusstsein für politische Prozesse, Theorien und Strukturen. Politisches Handeln hingegen verlangt manchmal schnelle Entscheidungen und spontane Reaktionen, zum Beispiel bei aktuellen gesellschaftlichen Krisen, Themen oder Protesten. Das kann frustrierend sein, weil wir langfristig arbeiten, während viele sofort Ergebnisse sehen wollen. Deshalb versuchen wir,

unsere Bildungsarbeit so zu gestalten, dass sie sowohl langfristige Reflexion ermöglicht als auch kurzfristige Handlungsoptionen aufzeigt.

Orhan: Was mir auch wichtig ist: Manchmal erleben wir Druck von außen – sei es von politischen Institutionen oder Geldgebern, die erwarten, dass politische Bildung unpolitisch bleibt. Das ist dementsprechend ein performativer Widerspruch. Bildung ist nie neutral, und unser Ziel ist es ja gerade, Menschen dazu zu befähigen, kritisch über mögliche Lösungen nachzudenken und sich zu engagieren. Wir resignieren in solchen Situationen nicht, sondern suchen als Alternative gezielt Kooperationen mit anderen Bildungsakteur*innen und sozialen Trägern, um unsere Unabhängigkeit zu sichern.

Kemal: Genau, diese Spannungen sind nicht immer einfach, aber sie gehören zu unserer Arbeit dazu. Sie zwingen uns, unsere Ansätze immer wieder neu zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Wir sehen sie nicht als Hindernis, sondern als eine Chance, politische Bildung und politisches Handeln sinnvoll miteinander zu verzahnen. Denn am Ende geht es darum, nachhaltige Veränderungen anzustoßen – und das gelingt nur, wenn wir Bildung, Politik und Handeln zusammenbringen.

Bettina: Orhan hat es gerade schon angesprochen. Ihr sucht Kooperationen und vernetzt euch mit anderen Initiativen. Könnt ihr konkrete Beispiele nennen? Wo stoßt ihr an Grenzen, weil ihr überlegen müsst, ob eure Förderung bedroht oder gefährdet ist?

Kemal: Vernetzung ist für uns grundlegend – sowohl im sozialräumlichen Sinne als auch für unsere politische Bildungsarbeit. Als *interKultur* und Bürgerhaus MüZe sind wir mit vielen Trägern vernetzt, weil wir überzeugt sind, dass Zusammenarbeit die Wirksamkeit unserer Arbeit stärkt. Wir kooperieren beispielsweise auch mit staatlichen Organisationen auf unterschiedlichen Ebenen, sind mit kommunalen Strukturen wie dem Jugendamt, dem Amt für Integration und Vielfalt, dem Kommunalen Integrationszentrum und dem Amt für Soziales vernetzt und kooperieren mit zivilgesellschaftlichen Initiativen, Vereinen sowie Organisationen, mit denen wir gemeinsame Projekte durchführen, Kampagnen organisieren, uns austauschen und Ressourcen teilen.

Orhan: Exakt, und diese Vernetzung ist nicht nur eine organisatorische Frage, sondern eine Grundvoraussetzung für eine lebendige politische Bildung. In unseren Projekten geht es oft um gesellschaftliche Teilhabe, Empowerment und demokratische Prozesse – das kann nur funktionieren, wenn wir mit anderen Akteur*innen zusammenarbeiten. Gerade die Kooperation mit zivilgesellschaftlichen Initiativen und Netzwerkpartnern sowie in den Sozialräumen engagierten

Strukturen ermöglicht es uns, Wissen zu teilen, voneinander zu lernen und gemeinsam gesellschaftliche Herausforderungen anzugehen. Gerade auf lokaler Ebene ist es wichtig, gut vernetzt zu sein, weil politische Bildung immer vor Ort im konkreten sozialen Raum wirkt. Durch Kooperationen erreichen wir unterschiedliche Zielgruppen und können Synergien schaffen, die unsere Arbeit effektiver machen.

Kemal: Allerdings gibt es auch Grenzen. Eine große Herausforderung besteht darin, dass wir immer wieder überlegen müssen, wie sich unsere inhaltliche Arbeit auf unsere Förderung auswirkt. Während wir uns mit vielen staatlichen und kommunalen Institutionen austauschen, gibt es manchmal Spannungen, wenn wir in unserer politischen Bildungsarbeit kritische Themen aufgreifen. Besonders, wenn es um strukturelle und institutionelle Diskriminierung, soziale Ungleichheit oder migrationspolitische Fragen geht, kann es passieren, dass bestimmte Positionierungen als problematisch wahrgenommen und diskutiert werden.

Orhan: Das ist ein echtes Dilemma. Auf der einen Seite sind wir auf Fördermittel angewiesen, um unsere Arbeit langfristig abzusichern. Auf der anderen Seite dürfen wir uns nicht so sehr an Förderrichtlinien anpassen, um nicht unsere inhaltliche Unabhängigkeit zu verlieren. Wir müssen also immer genau abwägen: Wie weit können wir gehen, ohne finanzielle Konsequenzen zu riskieren? Gleichzeitig ist es wichtig, Strategien zu entwickeln, um unsere Unabhängigkeit zu wahren. Das kann im längeren Prozess bedeuten, sich breiter aufzustellen und nicht von einer einzigen Förderquelle abhängig zu sein, oder mit Partnern zusammenzuarbeiten, die ähnliche Werte teilen und uns unterstützen, wenn es schwierig wird. Gegenwärtig sorgen CDU und CSU mit ihren 551 Fragen im Rahmen einer „Kleinen Anfrage“ zur politischen Neutralität staatlich geförderter zivilgesellschaftlicher Organisationen für Diskussionen. Unmittelbar nach der Bundestagswahl 2025 forderte die Unionsfraktion die abgewählte Regierung auf, die Finanzierung und Neutralität von NGOs wie *Omas gegen Rechts* zu überprüfen. Dieses Vorgehen bestärkt unsere Annahme, dass wir uns finanziell breiter aufstellen müssen, um unsere politische Arbeit ein Stück weit von politischen Veränderungen und Druck unabhängig zu gestalten.

Kemal: In der Praxis bedeutet das auch, dass wir Netzwerke vor Ort gezielt nutzen, um politisch wirksam zu sein, ohne uns angreifbar zu machen. Durch die Zusammenarbeit mit zivilgesellschaftlichen Organisationen können wir Themen aufgreifen, die in staatlichen Strukturen oft schwieriger zu adressieren sind. So schaffen wir Räume für kritische Diskussionen und politische Teilhabe, ohne direkt in Konflikt mit Förderinstitutionen zu geraten.

Orhan: Am Ende bleibt die Vernetzung eine unserer wichtigsten Ressourcen – sowohl zur Stärkung unserer politischen Bildungsarbeit als auch zur Absi-

cherung unserer Unabhängigkeit. Wir sind überzeugt, dass Veränderung nur durch vertrauensvolle Kooperation möglich ist. Daher setzen wir weiterhin auf starke Netzwerke, auch wenn wir dabei immer wieder neue Herausforderungen bewältigen müssen.

Bettina: Ich habe den Eindruck, dass die Angriffe auf kritische Vereine und Bildungsträger auch an euch nicht spurlos vorbeigehen und ihr teils strategisch entscheiden müsst. Als abschließende Frage: Ist euch etwas in Hinblick auf das Spannungsverhältnis von politischem Handeln und politischer Bildung noch besonders wichtig? Vielleicht fällt euch auch etwas ein, das ihr anderen Initiativen, Vereinen mit auf den Weg geben wollt?

Kemal: Für uns ist zentral, dass politische Bildung und politisches Handeln keine Gegensätze sind, sondern sich ergänzen und verstärken. Politische Bildung schafft Grundlagen: Sie vermittelt Wissen, stärkt kritisches Denken und ermutigt Menschen, sich mit gesellschaftlichen Fragen auseinanderzusetzen. Politisches Handeln hingegen ist oft unmittelbarer, direkter und verlangt klare Positionierungen und eine starke Haltung. Das Spannungsverhältnis entsteht, weil politische Bildung langfristige Veränderungen anstrebt, während politisches Handeln oft schnelle Reaktionen erfordert. Wir erleben immer wieder, dass von uns erwartet wird, entweder neutral zu bleiben oder aktiv Position zu beziehen. In Wahrheit bewegen wir uns ständig zwischen diesen Polen und suchen nach Wegen, beide Aspekte zusammenzuführen.

Orhan: Buchstäblich! Politische Bildung kann nicht neutral sein, denn sie setzt sich mit gesellschaftlichen Strukturen auseinander – und diese sind nie wertfrei. Gleichzeitig ist es unser Anspruch, offene Debattenräume zu schaffen, in denen Menschen eigene Perspektiven entwickeln können. In einer zunehmend polarisierten Gesellschaft wird das immer schwieriger. Manche Menschen erwarten von uns klare Positionierungen zu aktuellen politischen Themen, während andere sich eine sachliche, analytische Auseinandersetzung ohne „Aktivismus“ wünschen. Wir stehen also vor der Herausforderung, politische Bildung als etwas zu gestalten, das sowohl analytisch als auch handlungsorientiert ist. Es reicht nicht, nur Wissen zu vermitteln – es muss auch darum gehen, Handlungswege aufzuzeigen. Zentral für unsere Arbeit ist hierbei, dass das politische Handeln immer theoriegeleitet ist und nicht aus dem unbewussten Impuls heraus geschieht.

Kemal: Politische Bildung findet oft innerhalb institutioneller Rahmenbedingungen statt – sei es durch Förderprogramme, Kooperationen mit staatlichen Stellen oder in Zusammenarbeit mit kommunalen Akteuren. Diese Strukturen setzen gewisse Grenzen, weil sie bestimmte Themen oder Herangehensweisen

einschränken können. Gleichzeitig haben wir eine Verantwortung, genau dort anzusetzen, wo Veränderung notwendig ist. Das bedeutet für uns, Räume zu schaffen, in denen politische Bildungsarbeit nicht nur Wissen vermittelt, sondern Menschen auch ermutigt, aktiv zu werden. Die Zusammenarbeit mit zivilgesellschaftlichen Organisationen, sozialen Bewegungen und engagierten Einzelpersonen ist für uns daher grundlegend.

Abschließend ist für uns wichtig zu betonen, dass wir politische Bildung nicht als Selbstzweck verstehen. Sie muss darauf ausgerichtet sein, Menschen zu befähigen, ihre Gesellschaft aktiv mitzugestalten. Unsere Aufgabe ist es, diese Räume zu öffnen und weiterzuentwickeln – damit politische Bildung nicht nur Wissen schafft, sondern auch zum Handeln ermutigt.

Martin Rapp im Schreibgespräch mit Bettina Lösch

Herkesin Meydani – Platz für alle: Politische Arbeit und Bildungsprozesse in Betroffenen-Initiativen

Bettina: Du bist unter anderem in der Initiative *Herkesin Meydani – Platz für alle* in Köln aktiv (herkesinmeydani.org). Kannst du beschreiben, was diese Initiative macht, wofür sie sich ein- oder wogegen sie sich zur Wehr setzt und mit welchen weiteren (Betroffenen-)Initiativen ihr kooperiert?

Martin: Wir haben die Initiative 2019 mit Betroffenen des Nagelbombenanschlags des Nationalsozialistischen Untergrunds (NSU) gegründet, um die Errichtung des Mahnmals an der Keupstraße in Köln-Mülheim durchzusetzen. Einige von uns hatten schon seit der so genannten Selbstenttarnung des NSU im Jahr 2011 mit Menschen auf der Keupstraße zusammengearbeitet, konkret mit der Initiative *Dostuk Sineması*, die 2013 eine antirassistische Film- und Veranstaltungsreihe in verschiedenen Lokalen auf der Keupstraße gemacht hat. In der Reihe konnten Betroffene erstmals öffentlich darüber sprechen, wie sie nach dem Nagelbombenanschlag 2004 von der Polizei und den Medien als Verdächtige stigmatisiert wurden. Viele von uns haben seit 2015 zudem bei der Planung des Tribunals *NSU-Komplex auflösen* mitgewirkt. Mit dem Tribunal wollten wir den Erfahrungen der Betroffenen Gehör verschaffen, den institutionellen Rassismus und die Verantwortlichen des NSU-Komplexes anklagen. Seitdem kämpfen wir mit vielen Menschen in Köln für das Mahnmal in der Keupstraße, machen Bildungs- und Kulturveranstaltungen, vernetzen uns bundesweit und in NRW mit anderen Initiativen, die mit Betroffenen rassistischer und antisemitischer Gewalt für Aufklärung, Gerechtigkeit, politische Konsequenzen und Erinnerung kämpfen. Wir unterstützen auch Betroffene rassistischer Gewalt als Nebenkläger*innen bei Prozessen und schaffen eine kritische Öffentlichkeit im Vorfeld und bei den Gerichtsverhandlungen. Ein Beispiel dafür ist der Prozess gegen einen Kölner CDU-Politiker, der im Dezember 2019 in Köln-Porz aus nächster Nähe mit seiner Waffe auf einen Jugendlichen geschossen hatte und 2022 vom Landgericht Köln wegen gefährlicher Körperverletzung, Beleidigung und Verstoßes gegen das Waffengesetz zu einer Haftstrafe von 3 Jahren und 6 Monaten verurteilt wurde. Als strafverschärfend wurde dabei ein „fremdenfeindliches“

Motiv herangezogen. Dabei hatte der Kölner Stadtanzeiger der Version des Täters und seiner Verteidiger, wonach er aus Notwehr auf unbewaffnete Jugendliche geschossen hatte, bis zuletzt breiten Raum eingeräumt (<https://tatort-porz.org/>). Das Gericht ist in seinem Urteil der medialen Inszenierung der Verteidigung nicht gefolgt, sondern hat zum ersten Mal Rassismus als Motiv anerkannt.

Bettina: Erst durch eure Initiative wurde deutlich, dass es sich bei dem NSU um einen größeren Komplex und nicht nur um Einzeltäter*innen handelte. Das war ein sehr ausschlaggebender, einschneidender öffentlicher Erkenntnis- und Bildungsprozess, würde ich sagen. Was bedeutet es für die Betroffenen-Initiativen, politisch zu handeln? Inwiefern erlebt ihr auch Widersprüche, Begrenzungen, Schwierigkeiten?

Martin: Das Besondere ist, dass wir in einem Netzwerk mit Menschen arbeiten, die selbst Opfer rassistischer oder antisemitischer Gewalt geworden sind, Angehörige verloren haben und damit zum größten Teil über Jahre hinweg allein gelassen wurden. Die politischen Räume, die ihnen durch die Arbeit der Initiativen eröffnet werden, verschaffen ihnen die Möglichkeit, ihre Erfahrungen mit anderen Betroffenen und solidarischen Menschen zu teilen. Es geht um Selbstermächtigung, Sichtbarkeit und politisches Handeln. Vor allem Opfer rassistischer Gewalt teilen die schmerzhafteste Erfahrung, dass die Ermittlungsbehörden sie verdächtigt haben, für die Tat selbst verantwortlich gewesen zu sein, und dass sie dabei mit rassistischen Stereotypen belegt wurden. Durch den Austausch mit anderen Betroffenen, mit und in Initiativen, verstehen sie oft erstmals die Systematik des institutionellen Rassismus. Sie erfahren in den Initiativen und Betroffennetzwerken gleichzeitig Anerkennung und die empowernde Kraft der Solidarität außerhalb der Familie.

Ihre Forderungen nach Aufklärung und politischen Konsequenzen stoßen jedoch schnell an Grenzen, da sich Polizei und Justiz weitgehend immun gegenüber der Kritik an der Täter-Opfer-Umkehr, rassistischer Polizeigewalt und der Diskriminierung von Zeug*innen und Nebenkläger*innen in Strafprozessen zeigen. So blieben trotz der großen öffentlichen Empörung über den diskriminierenden Umgang der Behörden mit den Betroffenen, zahlreicher parlamentarischer Untersuchungsausschüsse und des NSU-Prozesses zentrale Fragen im NSU-Komplex unbeantwortet, vor allem nach dem Netzwerk der Mörder, der Rolle der Geheimdienste und warum die Behörden zahlreiche Hinweise von Betroffenen auf Nazis als Täter ignorierten.

Das heißt, Erinnerung muss stets erkämpft werden, benötigt einen langen Atem und stößt in den Kommunen immer da auf erheblichen Widerstand aus Politik

und Verwaltung, wo Forderungen nach Gedenkorten im öffentlichen Raum mit den Interessen von Investoren oder des Stadtmarketings in Konflikt geraten. Als Beispiel lässt sich Hanau nennen: Nach dem Anschlag vom 19. Februar 2020 erhoben Überlebende und Angehörige, die sich in der Initiative 19. Februar organisiert haben, die Forderung nach einem Mahnmal auf dem zentralen Platz in der Innenstadt, dem Neustädter Markt. Trotz großer öffentlicher Aufmerksamkeit und Unterstützung konnte und wollte die Initiative das nicht durchsetzen. Denn vor dem Neustädter Rathaus steht das Denkmal für die in Hanau geborenen Brüder Grimm. Diese sind der Kern der Vermarktung Hanaus als Geburtsstadt der beiden Nationalheiligen und Antisemiten (vgl. Drees 2019). Hanau ist dabei kein Einzelfall. So weigerte sich die Stadt Kassel, der Forderung der Familie Yozgat nachzukommen, die Holländische Straße in Halit-Straße umzubenennen, wo Halit Yozgat vom NSU ermordet wurde. Zur Begründung führten die Verantwortlichen der Kunst- und Universitätsstadt Kassel an, die viel befahrene und unfallträchtige Ausfallstraße im Kasseler Norden gehöre wie das Fridericianum zur historischen Identität der Stadt, weil sie eine Verlängerung der Via Regia darstelle und seit dem Mittelalter und der frühen Neuzeit eine bedeutende Handelsstraße sei.

Erfolgreicher sind Initiativen im Bereich von Kunst und Kultur. Zahlreiche namhafte kulturelle Institutionen setzen sich seit vielen Jahren intensiv mit den Kämpfen gegen Rassismus und Antisemitismus auseinander und kooperieren mit Betroffenen-Initiativen. Manche wurden mit internationalen Preisen ausgezeichnet, wie beispielsweise der Film *Die Möllner Briefe*, der auf der Berlinale 2025 den Panorama-Publikumspreis für den besten Dokumentarfilm gewann. Der Film begibt sich mit dem Überlebenden İbrahim Arslan auf Spurensuche nach Briefen, die hunderte Menschen aus ganz Deutschland nach dem Anschlag 1992 aus Anteilnahme an die Familien Arslan und Yilmaz geschrieben hatten und die fast drei Jahrzehnte lang unbeachtet im Stadtarchiv Mölln verschlossen waren und nicht an die Familien weitergeleitet wurden.

Die Kehrseite der wachsenden Bedeutung des Themas für Kunst und Kultur sind zahlreiche kulturelle und künstlerische Produktionen, die in Zusammenarbeit mit Betroffenen entstehen, diese aber nicht ernst nehmen. Ein Beispiel ist der Dokumentarfilm *Einzeltaeter Teil 1: München* von Julian Vogel (www.bpb.de/mediathek/video/558154/einzeltaeter-teil-1-muenchen). Der Film begleitet Menschen, die bei dem rassistischen Anschlag am 22. Juli 2016 am Olympia-Einkaufszentrum in München Angehörige verloren haben, stellt ihr persönliches Leid in den Mittelpunkt, ohne ihre im Film geäußerte politische Kritik an der bayrischen Polizei und Staatsregierung aufzugreifen oder etwa die politischen Hintergründe des Anschlags genauer zu beleuchten.

Bettina: Euer politisches Handeln richtet sich also darauf, die Perspektiven und Erfahrungen von Betroffenen stets einzubeziehen sowie radikale Kritik auch an strukturellem und institutionalisiertem Rassismus, Antisemitismus und Diskriminierungen aller Art zu formulieren. Mich würde interessieren, welche politischen Bildungsprozesse in und durch eure Initiative angestoßen und ermöglicht werden. Kannst du konkrete Beispiele benennen? Was macht sie besonders?

Martin: Die Initiativen ermutigen und unterstützen Betroffene rassistischer und antisemitischer Gewalt dabei, ihren Schmerz und ihre Erfahrungen bei öffentlichen Veranstaltungen zu teilen und ihre Forderungen nach Aufklärung, politischen Konsequenzen, Entschädigungen und notwendiger Erinnerung in der Öffentlichkeit zu vertreten. Oftmals sprechen Betroffene das erste Mal über die Folgen der Verbrechen, die Jahrzehnte zurückliegen können. Bundesweite Netzwerktreffen dienen dem persönlichen Kennenlernen, dem Austausch und der Diskussion über Formen würdigen Gedenkens, über Kultur- und Bildungsveranstaltungen und über Forderungen an die Politik. Herausragende Veranstaltungen sind die *Möllner Rede im Exil* (www.gedenkenmoelln1992.wordpress.com), die am Jahrestag des Mordanschlags 1992 in Mölln immer an einem anderen Ort in Deutschland stattfindet, sowie das dreitägige Tribunal *NSU-Komplex auflösen*, das 2017 im Schauspiel Köln stattfand. An dem Tribunal, das aus vielfältigen politischen und künstlerischen Beiträgen und Veranstaltungen bestand (z. B. Theater, Lesungen, Workshops, Filme, Podiumsveranstaltungen etc.) haben mehrere hundert Menschen teilgenommen. Das Tribunal hat Maßstäbe für die politische Auseinandersetzung gesetzt, nämlich dass die Kämpfe gegen Rassismus und Antisemitismus immer aus der Opfer- und der Betroffenenperspektive zu entwickeln sind. Wichtig ist, dass das Tribunal von Betroffenen und Initiativen gemeinsam konzipiert und durchgeführt wurde (vgl. Aktionsbündnis *NSU-Komplex auflösen* 2021).

Es war einerseits ein Tribunal als Anklage, aber andererseits auch ein Ort des Gedenkens und der politischen Auseinandersetzung, und das nicht in den üblichen Räumen, sondern auf einer Theaterbühne mit entsprechenden ästhetischen und theatralen Elementen. Wobei gleichzeitig die Trennung von Bühne und Zuschauerraum aufgehoben wurde.

Unsere Arbeit mit Betroffenen rassistischer und antisemitischer Gewalt wirft darüber hinaus die Frage auf: Was schafft Empathie und warum ist sie gegenüber Opfern rassistischer und antisemitischer Gewalt so verstörend abwesend? Ob uns Scham oder Mitgefühl befällt angesichts des Schmerzes, den Betroffene äußern, hängt auch davon ab, wie nah sie uns kommen, ob wir in der Lage sind, ihnen zuzuhören, den Schmerz der anderen zu begreifen, wie es Charlotte Wiedemann

in ihrem Buch über den Holocaust und das Weltgedächtnis analysiert hat (vgl. Wiedemann 2022). Veranstaltungen, Workshops und andere Begegnungen mit Betroffenen ermöglichen es, den Schmerz der anderen zu begreifen, und schaffen so die Voraussetzung für solidarisches Handeln.

Bettina: Das finde ich einen ganz wichtigen Aspekt für (politische) Bildungsarbeit.

Martin: Absolut, denn das Ziel rechter Gewalttäter ist es, die anderen zu entmenslichen und auszulöschen. Indem die Überlebenden und Angehörigen die Geschichten der Ermordeten und Angegriffenen erzählen und diese mit uns teilen, tragen sie dazu bei, dass sie nicht vergessen werden und die Täter ihr Ziel nicht erreichen können. Das ist mit *Say Their Names* (19feb-hanau.org) gemeint und bezieht sich auf die *Black Lives Matter Bewegung* in den USA, die darauf abzielt, die Opfer zu ehren, insbesondere diejenigen, die von Polizei oder Rassisten getötet wurden. Die Bewegung betont, wie wichtig es ist, die Namen der Opfer zu nennen, um zu verhindern, dass ihre Geschichten in Vergessenheit geraten, und um das Bewusstsein für Rassismus zu schärfen.

Rechter Terror zielt auf unterschiedliche Bevölkerungsgruppen, Menschen, die als die anderen identifiziert, stigmatisiert und entmenslicht werden. Rechte Gewalt phantasiert von weißer Vorherrschaft und richtet sich gegen BIPoC, Migrant*innen, Geflüchtete, jüdische und muslimische Menschen sowie LGBT-QIA+. Bei dem Anschlag am 9. Oktober 2019 in Halle und Wiedersdorf versuchte der Attentäter zuerst vergeblich, Jüdinnen und Juden in der Synagoge zu ermorden. Als das nicht gelang, tötete er stattdessen die Passantin Jana Lange und fuhr dann weiter zum Kiez-Döner und erschoss den Gast Kevin Schwarze. Der Imbissverkäufer versteckte sich hinter der Theke und überlebte, genauso wie sein Bruder, der gerade einkaufen war, als die Schüsse fielen und den Schusswechsel mit der Polizei erlebte, als er zurückkam. Es handelte sich um einen antisemitischen, rassistischen und antifeministischen Anschlag. Der Kiez-Döner ist heute ein Gedenkort. Das selbstbestimmte Gedenken und Erinnern ist divers und vielfältig, wie auch Rachel Spicker betont (vgl. Duman/Spicker/Hein 2025). In den Solidaritätsgruppen *TEKIEZ* und *Initiative 9. Oktober* zum Anschlag in Halle sind jüdische wie nicht-jüdische Überlebende und Unterstützer*innen aktiv. Überlebende und Unterstützende organisieren jedes Jahr mit *Hillel Deutschland* das *Festival of Resilience* in Berlin (www.hilleldeutschland.org/de/festival-of-resilience), schaffen so einen Raum für community-übergreifende Solidarität und sind auch im bundesweiten Solidaritätsnetzwerk mit anderen Betroffenen aktiv. Was es hier zu lernen gilt, ist, nicht in Opfer-Hierarchien zu denken, sondern die Diversität anzuerkennen und solidarisch zu sein. Dem stehen die Kategorisierung und Hierarchisierung

der Opfer durch die Behörden entgegen. Viele Anschläge werden von Polizei und Justiz nicht als rassistisch oder antisemitisch anerkannt, wie der Mordanschlag in einem Wohnhaus in Duisburg-Wanheimerort im August 1984, wo überwiegend Einwanderer aus der Türkei lebten und sieben Menschen ermordet und 23 verletzt wurden. Obwohl sich am Tatort Nazi-Symbole fanden, wurde die Täterin als Pyromanin verurteilt. Oder der Anschlag am Olympia-Einkaufszentrum im Juli 2016 in München, bei dem neun junge Menschen unterschiedlicher Herkunft starben und der drei Jahre als „Amoklauf“ bezeichnet wurde. Die Kategorisierung als rassistisch oder antisemitisch ist nicht nur gesellschaftspolitisch von Bedeutung, sondern davon hängt auch der Zugang zum psychosozialen Versorgungssystem und zur staatlichen Unterstützung ab.

Bettina: Ich finde, auch das sind zentrale Punkte für (politische) Bildungsarbeit und wie diese sich von polizeilichen, behördlichen Vorgehensweisen unterscheidet und unterscheiden muss. Ich erwähne das an dieser Stelle auch deshalb, weil politische Bildungsarbeit aktuell gerne mit „Extremismus-Prävention“ und mit sicherheitspolitischer Arbeit gleichgesetzt wird, was ich hochproblematisch finde. Ich will dich aber an dieser Stelle auch fragen: Welche Infrastruktur(en) bräuchtet ihr bzw. diejenigen, die durch ihre Initiativen derart wertvolle (politische) Bildungsprozesse ermöglichen wollen? Worauf könnt ihr zurückgreifen, was fehlt, was ist gefährdet?

Martin: Seit April 2023 betreiben wir an der Keupstraße in Köln-Mülheim, direkt gegenüber der Stelle, an der das Mahnmal in Erinnerung an die rassistischen Bombenanschläge des NSU in Köln entstehen wird, den *Raum für alle*. Wir wollen nicht darauf warten, bis das Mahnmal irgendwann gebaut sein wird, sondern schaffen schon jetzt einen Ort der Begegnung, der Erinnerung, der Kunst und Kultur und bringen Menschen aus der Keupstraße, dem Viertel und der Stadt zusammen. So erinnern wir die Stadt Köln täglich an ihre Verantwortung, den Gedenkort dauerhaft zu realisieren. Wir laden zum Beispiel zu Filmabenden, Konzerten, Lesungen, Veranstaltungen, Workshops, Seminaren und auch Gedenkveranstaltungen ein. Der Raum verschafft, hier komme ich wieder auf den Punkt von oben zurück, den Perspektiven von Betroffenen rechter, rassistischer und antisemitischer Diskriminierung und Gewalt mehr Sichtbarkeit. Gemeinsam mit anderen Initiativen, die den Raum nutzen, ist so ein Ort des Widerstandes gegen Rassismus und Antisemitismus in Köln entstanden. Das Gute ist, dass der Raum multifunktional nutzbar ist, ob als Gruppenraum oder Veranstaltungsort für rund 50 Gäste. Er steht allen Initiativen offen, die sich gegen Rassismus und Antisemitismus und für gesellschaftliche Veränderungen engagieren.

Unsere Website (herkesinmeydani.org), auf der wir über unsere Arbeit informieren, Termine ankündigen, das bundesweite Solidaritätsnetzwerk bekannt machen etc., nutzen wir auch als Blog und publizieren regelmäßig Artikel und Kommentare zu aktuellen Themen, die uns beschäftigen und besonders am Herzen liegen. Außerdem sind wir auch auf Social Media aktiv. Das ist Pressearbeit, aber auch Bildungsarbeit.

Träger unserer Initiative ist ein Verein. Mit diesem Verein vernetzen und unterstützen wir Personen und Initiativen aus ganz Deutschland, die sich mit strukturellem Rassismus, Antisemitismus, dem NSU-Komplex und Gedenkkultur in der Gesellschaft beschäftigen und sich für die Perspektiven von Betroffenen rassistischer und antisemitischer Gewalt einsetzen. Der Verein finanziert sich überwiegend aus Spenden, kommunalen Antirassismus-Fördermitteln und wird nicht institutionell gefördert.

Wir arbeiten in einem Bereich, der ein enormes gesellschaftspolitisches Konfliktpotenzial in sich birgt, und setzen uns für eine selbstbestimmte Erinnerungs-, Kultur- und Bildungsarbeit ein. Wir legen deshalb in besonderem Maße Wert auf institutionelle, finanzielle und politische Unabhängigkeit unseres Trägervereins. Wir lehnen eine staatliche Förderung unserer Arbeit nicht grundsätzlich ab, haben uns in den letzten Jahren aber wiederholt gegen eine Bewerbung auf Förderprogramme des Bundes entschieden, weil dessen Richtlinien den Grundsätzen unserer Arbeit widersprachen. Insbesondere mehrjährige Förderprogramme des Bundes zielen auf eine Professionalisierung der Initiativen und ihre Einbindung in staatliche Erinnerungspraxen.

Tatsächlich hängt der Erfolg politischer Initiativen auch von ihrer Wahrnehmung in der Öffentlichkeit ab, von erfolgreichen Veranstaltungen, Workshops oder Seminaren. Eine Pressemitteilung zu schreiben, Kontakte zu Journalisten aufzunehmen, Workshops und Veranstaltungen durchzuführen, sollte meiner Auffassung nach Teil des gemeinsamen Lernens politischer Initiativen sein und erfordert kein Journalismus- oder Politikstudium. Es gibt dafür ein breites Angebot an Handbüchern für Initiativen und an bewegungsnahen Fortbildungen. Eine Professionalisierung von Initiativen kann aber auch interne Hierarchien und Konflikte befördern. Ein Beispiel ist, dass sich Förderprogramme des Bundes meist an Personen richten, die einen akademischen Abschluss haben. Aktivist*innen und Betroffene ohne eine entsprechende berufliche Qualifikation oder Erfahrung sind dann von solchen Projektstellen ausgeschlossen, während Unterstützer*innen, die oftmals über höhere Bildungsabschlüsse verfügen, und meistens in privilegierten Verhältnissen aufgewachsen sind, solche Stellen übernehmen können.

Unser Selbstverständnis ist außerdem, dass wir nicht Teil des staatlichen Erinnerungstheaters sein wollen, bei dem etwa die Rede des Bundespräsidenten oder einer bekannten Politikerin der Höhepunkt der Veranstaltung ist und Betroffenen und Initiativen die Rolle von Statisten zugewiesen wird. Deshalb sprechen auf den Gedenkveranstaltungen, die etwa an die Verbrechen des NSU in Köln erinnern, ausschließlich Betroffene rassistischer Gewalt. Das berechtigte Bedürfnis gesellschaftlich marginalisierter Gruppen wie den meisten Opfern rassistischer Gewalt nach mehr gesellschaftlicher Teilhabe und Wahrnehmung, die Selbstorganisation politischer Initiativen und das selbstbestimmte Erinnern stehen in Widerspruch zu einer Vereinnahmung durch staatliche Geldgeber. Der fortwährende Aushandlungsprozess innerhalb der Initiativen und der Netzwerke, in denen sich Betroffene organisieren, bleibt eine Gratwanderung.

Bettina: Kannst du diese Widersprüche noch genauer erläutern?

Martin: Ein grundlegender Konflikt in Betroffenen-Initiativen ist, dass viele Menschen in prekären Verhältnissen permanent aufgrund von rassistischen Strukturen ausgegrenzt werden. Deshalb gibt es bei Betroffenen von Rassismus und Antisemitismus den Wunsch nach Anerkennung durch die Gesellschaft, durch Politik, Behörden und Institutionen sowie nach (gesellschaftlicher) Teilnahme und Teilhabe. Der Wunsch nach Anerkennung kann manchmal in Widerspruch geraten zur Kritik an staatlichen Institutionen und gesellschaftlichen Machtverhältnissen. Ein weiteres Problem ist, dass es schwierig ist, materielle Forderungen durchzusetzen, beispielsweise die Forderung nach Entschädigung nach dem Opferentschädigungsgesetz.

Im Grunde hat jede*r Betroffene laut Strafrecht Anspruch auf Entschädigung. In vielen Fällen ist es aber so, dass die Betroffenen gar nicht als Opfer staatlich anerkannt werden, z. B. weil sie Familienmitglieder der Ermordeten sind. Außerdem leiden die meisten der Betroffenen unter Traumatisierung. Sie sind gleichzeitig mit einer Bürokratie konfrontiert, die dazu da ist, diese Ansprüche abzuwehren. Die Behördenmitarbeiter*innen sind in der Regel weiß, privilegiert, können sich weniger in die Perspektive, in das Leid reindenken. Für uns war das als Initiative auch ein Lernprozess, denn es wurde zwar von Anfang an klar, dass hier Forderungen nach Entschädigung aufgestellt werden müssen. Aber was es heißt, permanent um diese Ansprüche zu kämpfen, während man gleichzeitig betroffen ist, wurde uns auch in der jahrelangen Zusammenarbeit immer bewusster. Die Kämpfe mit Institutionen und Behörden sind total aufreibend und Betroffenen von antisemitischer und rassistischer Gewalt gar nicht zuzumuten. Deshalb arbeiten wir mit darauf spezialisierten Beratungsstellen und -verbänden wie dem

VBRG (Verband der Beratungsstellen für Betroffene rechter, rassistischer und antisemitischer Gewalt e.V.) zusammen.

Bettina: Vielleicht ist es ja auch ein Problem von Bildungsarbeit, dass materielle Forderungen so wenig bzw. gar nicht mehr gestellt werden. Hier liegt ein Widerspruchsverhältnis von politischer Arbeit und politischer Bildung vor. Erfahrt ihr in eurer Praxis weitere Spannungen zwischen politischem Handeln und politischer Bildung? Wenn ja, wie geht ihr damit um?

Martin: Wenn wir als Ziel von politischer Bildung die Herausbildung einer ethisch-moralischen Urteilkraft verstehen, das Erlernen von Wissen und Fähigkeiten, um in gesellschaftlichen Zusammenhängen zu denken, und von Handlungsmöglichkeiten, um emanzipatorische gesellschaftliche Veränderungen in Gang zu setzen, dann gibt es keinen Widerspruch zu unserem politischen Selbstverständnis als antirassistischer Initiative, die mit Betroffenen für eine solidarische Gesellschaft kämpft. Unsere politische Praxis beinhaltet sowohl gemeinsames Lernen, Reflexion, politische Bildung, kritische Gegenöffentlichkeit, Gesellschaftskritik und Aktivismus. Wir sind eine sehr diverse Gruppe, was Alter, Gender, Herkunft, Bildung und Beruf betrifft, und bedienen uns unterschiedlicher Praxen der Bildung, Kunst, Kultur und des Aktivismus. Der gemeinsame Kampf mit Betroffenen rassistischer Gewalt braucht einen langen Atem, Empathie und Zuverlässigkeit. Denn politische und persönliche Veränderungen brauchen Zeit. Einige von uns arbeiten bereits seit der Selbstenttarnung des NSU im Jahr 2011 mit und haben das bundesweite Netzwerk von Initiativen mit Betroffenen mit initiiert und aufgebaut.

Es ist uns viel gelungen, vor allem zu verändern, wie öffentlich über Rassismus gesprochen wird, nämlich dass Betroffene dabei Akteure sind, und auch, solidarische Strukturen aufzubauen, die bundesweit und international vernetzt sind und stetig wachsen. Auf diese Strukturen und die Erinnerungsarbeit können sich viele Betroffene rassistischer und antisemitischer Gewalt beziehen, daraus auch Kraft und Stärkung erfahren.

Wo wir kaum weiterkommen, ist der institutionelle Rassismus, da sich die Institutionen und Behörden weitestgehend als immun, kaum beweglich zeigen und quasi Lernprozesse verweigern. Selbst juristische Prozesse sind immer auch politische Auseinandersetzungen. Wir begleiten hier Prozesse, machen Prozessbeobachtung, stellen Öffentlichkeit her und versuchen, auf den gesellschaftlichen Kontext der Verbrechen hinzuweisen. Wenn das nicht gelingt, wie z. B. im Falle des rassistischen Brandanschlags in Solingen 2024, dann ist das sowohl für die Betroffenen ein Problem, wenn Rassismus als Tatmotiv nicht

anerkannt bzw. geleugnet wird. Es ist aber insgesamt für die Gesellschaft fatal, weil sie sich damit nicht auseinandersetzen muss. Auch hier bleibt ein Lern- und Weiterentwicklungsprozess aus, Rassismus nicht zu akzeptieren. Trotzdem würde ich sagen: Genau das ist unsere Arbeit, immer wieder darauf hinzuweisen, gesellschaftlichen Druck aufzubauen, gesellschaftliche Kämpfe zu führen, die institutionelle Veränderungen bewirken bzw. die Voraussetzungen dafür schaffen, dass sich größere gesellschaftliche Kämpfe und Bewegungen entwickeln können, die Veränderungen herbeiführen.

Literatur

- Aktionsbündnis NSU-Komplex auflösen (2021): Tribunale – NSU-Komplex auflösen. Berlin: Assoziation A.
- Drees, Jan (2019): Judenhass der Brüder Grimm. Eine lange Liste antisemitischer Textstellen. In: Deutschlandfunk 07.11.2029. <https://www.deutschlandfunk.de/judenhass-der-brueder-grimm-eine-lange-liste-100.html>
- Duman, Newroz/Spicker, Rachel/Hein, Katarina (2025): Selbstbestimmt und solidarisch: Erinnern an rechten Terror in Halle und Hanau. Interview Heinrich Böll Stiftung 23.01.2025. <https://www.boell.de/de/2025/01/23/selbstbestimmt-und-solidarisch-erinnern-rechten-terror-halle-und-hanau>
- Wiedemann, Charlotte (2022): Den Schmerz der Anderen begreifen, Holocaust und Weltgedächtnis. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Oliver Emde

Zwischen Bildungsarbeit und politischer Intervention: Verhältnisbestimmungen politischer Stadtrundgänge im öffentlichen Raum

1 Einleitung

Eine Gruppe junger Menschen steht in der repräsentativen Eingangshalle eines international agierenden Bankunternehmens. Zwischen Marmorboden, Glasfassaden und Firmenlogo erarbeiten sie mithilfe einer spielerischen Aufstellung globale Wertschöpfungsketten, diskutieren Arbeitsbedingungen im globalen Süden und rekonstruieren postkoloniale Kontinuitäten ökonomischer Handlungspraxen. Während die Jugendlichen miteinander diskutieren, kommen Mitarbeitende des Sicherheitspersonals hinzu und fordern die Gruppe auf, das Gelände zu verlassen. Passant*innen bleiben stehen, hören zu, fragen nach. Ob es hier um eine politische Aktion gehe, möchte jemand wissen. Die anleitende Person verneint: Es handele sich um die Station eines politischen Stadtrundgangs, eines Projekts der politischen Bildung, und gibt der Zuschauerin einen Flyer, auf dem Reparationszahlungen an die indigene Bevölkerung Namibias gefordert werden.

Solche Situationen sind für politische Stadtrundgänge außerschulischer Bildungsakteur*innen keineswegs ungewöhnlich. Sie verweisen auf ein Spannungsverhältnis, das diese Lernarrangements aus bewegungsnahen Kontexten prägt: Politische Bildung findet hier im öffentlichen Raum statt, ist sichtbar, kritisch-dekonstruierend und konflikthaft – und berührt damit den Bereich politischen Handelns. Zugleich wird das Geschehen von den beteiligten Akteur*innen nach außen explizit als Bildungsangebot gerahmt.

Ob das Geschehen als pädagogisch arrangierte Lernsituation oder als politische Intervention zu verstehen ist, bleibt dabei offen – ebenso die Frage, welche Rolle Öffentlichkeit in solchen Bildungssettings spielt. Die Abgrenzung zwischen Bildung und politischem Handeln erweist sich weniger als klare Trennlinie, denn als situativ herzustellende Rahmung.

An dieser Stelle setzt der Beitrag an und rekonstruiert unterschiedliche Verhältnisbestimmungen von politischer Bildung und politischem Handeln. Dabei

wird auf Material aus mehreren theoriegenerierenden Expert*inneninterviews mit Initiator*innen politischer Stadtrundgänge aus unterschiedlichen organisationsförmigen Kontexten – politischen Kollektiven, Bildungsorganisationen, NGOs – zurückgegriffen (Emde 2022). Das Sample wurde so zusammengestellt, dass sowohl die thematische Breite (u. a. Konsum/Globalisierung, Migration, Stadtentwicklung, Lobbyismus) als auch die Pluralität der Trägerformen abgebildet wird. Die Auswertung erfolgte mittels qualitativ-inhaltsanalytischer Strukturierung (Kuckartz) mit dem Ziel, ausgewählte Fälle idealtypisch zu kontrastieren.

2 Politische Stadtrundgänge als bewegungsnahe Lernarrangements

Politische Stadtrundgänge werden u. a. von sozialen Bewegungen und zivilgesellschaftlichen Initiativen genutzt, um ihre Perspektiven mit anderen Menschen zu diskutieren. Häufig begreifen die Initiator*innen den öffentlichen Raum dabei als Ort politischer Artikulation und gesellschaftlicher Auseinandersetzung. Seit den 1970er-Jahren sind es Akteure der politisch-bildenden Bewegungsinfrastruktur, die Stadträume in feministischen, antifaschistischen oder stadtpolitischen Rundgängen bespielen, um dominante Deutungen von Geschichte, Raum und Gesellschaft zu irritieren. In dieser Tradition – und seit den 2000er-Jahren in sog. konsumkritischen Stadtrundgängen wiederentdeckt (Emde 2026/i.E.) – haben sich Stadtrundgänge als eigenständiges Format bewegungsnahe politischer Bildung etabliert.

Angeboten werden sie von sehr unterschiedlichen Akteur*innen: von selbstorganisierten Kollektiven über lokale Initiativen bis hin zu etablierten zivilgesellschaftlichen Organisationen oder politischen NGOs (Emde/Kaufmann 2024). Diese Heterogenität verweist darauf, dass bewegungsnahe politische Bildung nicht an eine bestimmte Organisationsform gebunden ist. Gemeinsam ist den Angeboten jedoch, dass sie aus gesellschaftlichen Konflikten hervorgehen, sich auf diese beziehen oder den öffentlichen Raum als zentralen Ort politischer Auseinandersetzung nutzen.

Didaktisch zeichnen sich politische Stadtrundgänge durch eine enge Verschränkung von Lernorten, Methoden und Sprecher*innenrollen aus. Ausgangspunkt sind konkrete Orte im öffentlichen Raum, an denen Machtverhältnisse, gesellschaftliche Konflikte und hegemoniale Ordnungen exemplarisch sichtbar gemacht und kategorial analysiert werden. Stadträume fungieren dann nicht als neutrale Kulisse, sondern werden häufig auch als Orte eigener Handlungspraxen erschlossen.

Übersicht der thematisierten Rundgänge:

K1 (konsumkritisch/globales Lernen): Ehrenamtlich organisierte Gruppe mit universitärer Anbindung; Rundgänge v. a. für Schulklassen/Jugendgruppen zu Konsum, Globalisierung und Nachhaltigkeit.

K2 (konsumkritisch/globales Lernen): Bewegungsnaher Bildungsträger mit hauptamtlicher Koordination; mehrere thematische Rundgangs-Angebote, geleitet von Honorarkräften; Zielgruppen: Schulklassen, Jugendgruppen. Thematisch verortet im Feld Globales Lernen/BNE.

M5 (Migration/rassismuskritisch): Politisch-bildendes Kollektiv, das den Rundgang im Rahmen bildungsaktivistischen Engagements durchführt; Inhaltlicher Schwerpunkt: Rassismus-, Flucht- und Migrationsperspektiven, Zielgruppe: Schulklassen und Jugendgruppen.

M6 (Migration/Globales Lernen): Kleiner Bildungsträger mit hauptamtlicher Koordination, mehrere thematische Rundgangs-Angebote, geleitet von Honorarkräften; Zielgruppen Schulklassen, Jugendgruppen, Erwachsene. Themen rund um Migrationsgesellschaft und globale Verflechtungen.

SE9 (stadtentwicklungspolitisch): Aus aktivistischem Engagement hervorgegangener Rundgang, später in eine Bildungsorganisation integriert; thematisiert Stadtentwicklung, Verdrängung/ Teilhabe und urbane Konflikte. Zielgruppe: Schulklassen.

LK10 (lobbykritisch): Rundgang eines etablierten politischen Akteurs, der das Themenfeld „Lobbyismus“ bearbeitet; Angebot wird von Honorarkräften durchgeführt; Zielgruppe: interessierte Öffentlichkeit, Erwachsene, Jugendliche, Schulklassen.

Methodisch sind politische Stadtrundgänge meist dialogisch, erfahrungs- und handlungsorientiert angelegt. Die Bewegung durch den Stadtraum ist integraler Bestandteil des Lernprozesses und ermöglicht Perspektivwechsel, Irritationen und neue Deutungen des Vertrauten. Die anleitenden Bildner*innen treten dabei in der Regel nicht als neutrale Vermittler*innen auf, sondern als positionierte Sprecher*innen, die ihre Perspektiven transparent machen und zur Diskussion stellen.

Eine besondere Bedeutung kommt der öffentlichen Sichtbarkeit dieser Lernarrangements zu. Begegnungen mit Passant*innen, Irritationen oder Eingriffe von außen sind kein Störfaktor, sondern können Teil des Lernprozesses werden. Politische Stadtrundgänge bewegen sich damit bewusst an der Schnittstelle von politischer Bildung und gesellschaftlicher Intervention – ohne in politisches Handeln im engeren Sinne aufzugehen.

3 Unterschiedliche Umgangsweisen mit dem Spannungsfeld von Politik und Bildung

Gerade diese Nähe zu gesellschaftlichen Konflikten und öffentlichen Auseinandersetzungen wirft die Frage auf, wie politische Bildner*innen ihre eigene Praxis zwischen politischer Bildung und politischem Handeln verorten. Die organisatorische und didaktische Vielfalt politischer Stadtrundgänge spiegelt sich auch in unterschiedlichen Selbstverständnissen der Akteur*innen wider.

Der folgende Abschnitt nimmt daher die Perspektive der Rundgänger*innen selbst in den Blick. Anhand empirischen Materials wird rekonstruiert, wie sie das Spannungsverhältnis zwischen politischer Bildungsarbeit und politischem Aktivismus rahmen, begrenzen oder produktiv offenhalten – und welche Konsequenzen dies für Zielsetzungen, Positionierung und den Umgang mit Öffentlichkeit hat.

3.1 *Resonanzorientierte politische Bildung mit didaktisch begrenzter Positionierung*

In einer ersten Rahmung wird das Agieren in politischen Stadtrundgängen bewusst von politischem Aktivismus abgegrenzt und eindeutig als politisches Bildungshandeln verstanden: Die Stärke des Angebots wird darin gesehen, zu selbstständiger Urteilsbildung beizutragen und für eigenverantwortliches Handeln zu sensibilisieren. Politische Bildung wird zugleich nicht als neutrale Vermittlung verstanden, sondern als positionierte Praxis, in der Rundgänger*innen mit ihrer ganzen Persönlichkeit involviert sind. Voraussetzung dafür ist es, die eigene politische Haltung transparent zu machen, zu begründen und als subjektive Position zu markieren. Authentizität erscheint dabei als zentrale Bedingung, um politische Lernprozesse überhaupt zu ermöglichen: Die jugendlichen Teilnehmenden – hier häufig Schulklassen – sollen merken, „dass man das ernst meint, dass man nicht spielt, sondern dass man irgendwie selbst dahintersteht“ (K2: 34).

Authentizität dient dabei primär dem Beziehungsaufbau zwischen Rundgänger*in und Teilnehmenden, weil politische Lernprozesse über Resonanz, Identifikation und dialogische Verständigung angestoßen werden sollen. Um mit der Gruppe in Beziehung zu treten, werden politische Positionen in eigene alltägliche Handlungspraxen, biografische Erfahrungen verknüpft offengelegt und individuelle Beweggründe für das eigene politische Handeln in das Angebot eingebracht: „Ich versuche das einerseits irgendwie vorzuleben (...) indem ich sage: ‘Okay, passt mal auf – das *kann* man irgendwie machen!’“ (K2: 146).

Zugleich wird politische Überzeugungsarbeit ausdrücklich zurückgewiesen. Normative Positionen gelten nicht per se als problematisch, wohl aber ihre Verabsolutierung als „richtig“ oder „falsch“. Rundgänger K1 warnt davor, dass solche Setzungen Beteiligung hemmen und schulische Logiken reproduzieren: Problematisch sei, wenn Rundgänger*innen „reingeben, was richtig wäre. Wie es zu sein hat“, ohne dies als eigene Perspektive zu markieren (K1: 40–41). Politische Positionierung müsse angekündigt und subjektiv kenntlich gemacht werden, „Und jetzt sage ich mal, wie es für mich ist.“ (ebd.)

Politisches Lernen vollzieht sich in dieser Rahmung über dialogische Verständigung, gegenseitige Achtung und über Nachvollziehbarkeit. Widersprüche zwischen politischem Anspruch und alltäglicher Praxis, auch das eigene Hadern damit, werden z.T. bewusst offengelegt und als pädagogische Ressource genutzt. Daraus ergibt sich eine Vorbild- und Inspirationslogik, die jedoch ausdrücklich nicht moralisch überhöht wird: Der Rundgänger versteht sich „in gewisser Weise (...) als Vorbild“ (K2: 34), ohne als „Klimaengel“ aufzutreten (K2: 65).

Gerade um diese Vorbildfunktion wirksam werden zu lassen, wird das vermeintlich authentische Auftreten jedoch didaktisch begrenzt, an den Teilnehmenden ausgerichtet und strategisch kontrolliert. Authentizität ist in dieser Rahmung keine unmittelbare Selbstoffenbarung, sondern eine pädagogisch inszenierte Nähe, die auf Anschlussfähigkeit zielt: „Hä, das hat nichts mit meiner Lebensrealität zu tun, was erzählt der Mann da?“ (K2: 146) – eine solche Reaktion der Teilnehmenden könne durch inszeniertes Auftreten in der Rolle des ‘peers’ vermieden werden. Zugunsten der Anschlussfähigkeit werden radikale oder dogmatische Positionen ausgeklammert, vielmehr gehe es darum, zu betonen: „Der Unterschied zwischen euch und mir ist jetzt eigentlich gar nicht so groß“ (K2: 148).

In dieser didaktischen Begrenzung von Authentizität wird zugleich ein implizites Verständnis von politischem Aktivismus sichtbar, von dem sich diese Rahmung abgrenzt. Aktivistisches Handeln, verstanden als politisch eindimensionale Überzeugungsarbeit, fungiert hier als Negativfolie, u. a. weil dadurch die Beziehungen zu den Teilnehmer*innen beschädigt werden.

Durch dialogischen Austausch darüber, wie unterschiedlich jede*r Einzelne mit gesellschaftlichen Herausforderungen umgehen kann, wird politisches Handeln als individuelle Entscheidung gerahmt. Ein Rundgänger beschreibt den Rundgang als „TÜRÖFFNER“, der nicht auf grundlegende Transformation zielt, sondern auf einzelne „Aha-Erlebnisse“ (K1: 126). Politisches Lernen zielt in den Angeboten darauf, Teilnehmer*innen als Einzelne zu sensibilisieren und ihnen Impulse für eigenes Handeln im Alltag mitzugeben, von denen „man sich

eben Dinge rauspicken kann, wo man sagt: ‘Okay, das fällt mir nicht schwer, das setze ich einfach mal um!’“ (K2: 67). Gesellschaftlicher Wandel erscheint dann als Folge moralisch-praktischer Selbstklärung individueller Lebensweisen, während kollektive Auseinandersetzungen und strukturelle Machtverhältnisse nur am Rand thematisiert werden.

3.2 Politische Bildung als konfliktive, bewegungsnahe Praxis im öffentlichen Raum

In einer zweiten Rahmung werden politische Stadtrundgänge als bewegungsnahe Praxis sichtbar, die aus politischem Engagement hervorgegangen ist und weiterhin eng mit diesem verschränkt bleibt. Bildung und politisches Handeln werden dabei nicht als analytisch trennbare, sondern als ineinandergreifende Praxen verstanden, die sich wechselseitig bedingen.

Exemplarisch lässt sich diese Rahmung an den Rundgängen M5 und SE9 nachvollziehen, die von politisch-aktivistischen Akteur*innen entwickelt wurden, um politische Anliegen, Erfahrungen und Perspektiven in den öffentlichen Raum zu tragen und mit anderen zu teilen.

Die eigene politische Positionierung und Eingebundenheit in politische Kämpfe werden in dieser Rahmung weitestgehend transparent gemacht und aktivistische Erfahrungen, Protestformen und kollektive Organisation werden als pädagogische Ressource genutzt. M5 beschreibt, dass sie in ihrem Bildungsangebot immer wieder an Punkte komme, „wo man sehr überzeugt (...) oder sehr begeistert von irgendwas erzählt, was dann auch immer (...) dieses aktivistische beinhaltet“ (M5: 42). Auch SE9 betont, dass ihr Wissen aus sozialen Bewegungen stammt und sich Bildungs- und Aktivismusrollen nicht trennscharf unterscheiden lassen (SE9: 24).

Diese Verschränkung wird jedoch reflexiv bearbeitet. Beide Rundgängerinnen thematisieren offen die Spannung zwischen Aktivismus und Bildungsarbeit. SE9 warnt davor, Teilnehmende mit der eigenen Haltung zu „überrollen“ (SE9: 17). M5 beschreibt ihre Rolle als „Kippbild“, das situativ zwischen pädagogischer Moderation und politischer Positionierung wechselt (M5: 43). Auch die Darstellung von Praktiken zivilen Ungehorsams wird als ambivalente Situation reflektiert, in der bewusst, situativ und pädagogisch begründet entschieden werden muss, wie offen Position bezogen wird (M5: 46–48).

Politische Positionen werden in dieser Rahmung nicht eingeeht, sondern transparent gemacht. Dabei betont SE9, dass man einerseits

„eine Pluralität in den Positionen darstellen muss (...). Aber das heißt nicht, dass ich nicht eine Haltung als politische Bildnerin haben darf. Weil man ist immer auch

politisches Subjekt. Es ist ein Problem zu manipulieren. Aber es ist kein Problem offen zu legen, 'und ich stehe in diesem Spektrum hier.'" (SE9: 133)

Ziel sei nicht die Übernahme einer bestimmten Meinung, sondern die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Perspektiven: Teilnehmende sollen „die Vielfalt der Stadt kennenlernen“ und ins Nachdenken kommen (SE9: 17). Ähnlich beschreibt es M5, deren Angebot nicht darauf abziele,

„dass jemand meine Position übernimmt. Das ist nicht das Ziel, sondern ich will einfach nur meine Position vorstellen und sagen: 'Ich habe mich aus ziemlich guten Gründen dafür entschieden, so darüber nachzudenken. (...) Deshalb schaut es euch einfach einmal an und guckt, was es mit euch macht.'" (M5: 41)

Auch hinsichtlich des Beziehungsaufbaus zwischen Sprecher*innen und Teilnehmenden zeigen sich Unterschiede zur ersten Rahmung: Er erfolgt hier nicht über Identifikation und Harmonie, sondern über Irritation, Konflikt und Auseinandersetzung mit ungewohnten Positionen *und das Abarbeiten an den Positionen des*der Anderen*. M5 beschreibt, dass die politischen Positionen, die das Bildungskollektiv vertritt, „ziemlich weit weg ist von allem (ist), was [die Teilnehmer*innen] kennen“ (M5: 41) und Orte der Gegenkultur – autonome Zentren, subkulturelle Kneipen/Clubs etc. – Verunsicherung auslösen (M5: 80). Auch SE9 berichtet von irritierten Nachfragen an solchen Orten (SE9: 70). Dem Prinzip der „Irritation“ und „Verunsicherung“ (M5: 79) wird ein didaktisch konstruktiver Wert zugesprochen und davon ausgegangen, dass durch eigene Positionierungen sowie die Wahl der Stationsorte diesbezüglich Lernprozesse angestoßen werden können. Politische Bildung vollzieht sich in dieser Perspektive gerade dort, wo unterschiedliche Interessen und Deutungen aufeinandertreffen und Machtverhältnisse irritiert werden.

Der öffentliche Raum wird als realer politischer Erfahrungs- und Konfliktraum eingebunden. Politische Stadtrundgänge können dann auch sichtbare politische Praxis werden, die Öffentlichkeit herstellt, irritiert und adressiert. M5 beschreibt „die Interaktion mit anderen Menschen, und so kleine Spuren im öffentlichen Raum zu hinterlassen“ als eine Stärke der Situiertheit im öffentlichen Raum (M5: 91). Begegnungen mit Passant*innen sind dann kein beiläufiger Effekt, sondern Teil der politischen Dimension des Angebots. Damit werden die Rundgänge selbst zu Formen politischen Handelns im öffentlichen Raum – ohne ihre Bildungsdimension zu verlieren.

Auch die Zielperspektive politischer Bildung verschiebt sich gegenüber der ersten Rahmung: Statt primär auf individuelle Selbstverortung und alltagspraktische Entscheidungen zu zielen, rückt hier die Öffnung alternativer kollektiver Möglichkeitsräume in den Vordergrund. Politische Bildung kann Teilnehmen-

den alternative Gesellschaftsentwürfe, neue Erfahrungsräume und kollektive Handlungsmöglichkeiten eröffnen, in denen gesellschaftliche Veränderbarkeit denkbar wird.

In dieser Rahmung wird das Spannungsverhältnis zwischen politischer Bildung und politischem Handeln nicht zugunsten einer klaren Grenzziehung aufgelöst, sondern als produktive Unschärfe verstanden und eng mit einem gegenhegemonialen Anspruch verbunden: Weil politische Bildung selbst in gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse eingebunden ist, wird sie dort kontrovers und konflikthaft, wo sie bestehende gesellschaftliche Ordnungen nicht nur reflektiert, sondern irritiert und infrage stellt.

3.3 Politische Bildung als aktivistische Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit innerhalb hegemonialer Ordnungen

Eine dritte Rahmung zeigt politische Bildung als organisationsgebundene politische Praxis, in der das Spannungsverhältnis zwischen politischer Bildung und politischem Handeln praktisch aufgelöst wird. Exemplarisch steht hierfür der Stadtrundgang LK10, der von einer großen NGO angeboten wird. Politische Bildung, politische Öffentlichkeitsarbeit und politischer Aktivismus werden hier als unterschiedliche Modi ein und derselben politischen Praxis verstanden.

Politische Bildung wird im Rundgang LK10 als organisationsgebundene politische Praxis verstanden, in der individuelle Sprecher*innenpositionen hinter den politischen Zielen der Trägerorganisation zurücktreten. Entsprechend folgt das Konzept einer stark vorstrukturierten inhaltlichen und didaktischen Dramaturgie. Den Rundgänger*innen kommt nur ein geringer individueller Gestaltungsraum zu: Anders als in den vorangestellten Rundgangsrahmungen spielt eine biografisch-authentische Selbstpositionierung der Rundgänger*innen keine zentrale Rolle, denn sie agieren als Repräsentant*innen der Organisation. In dieser Rolle geben sie deren Analysen, Bewertungen und Forderungen wieder – nicht, weil diese notwendigerweise mit der eigenen politischen Biografie identisch wären, sondern weil es sich um eine organisationsgebundene Auftragsarbeit im Rahmen einer Honorartätigkeit handelt.

Dieses Rollenverständnis spiegelt sich in der expliziten Auflösung des Spannungsverhältnisses zwischen Bildung und Aktivismus wider: „Das ist halt BEIDES, das ist ein und dieselbe Sache“ (LK10: 39). Bildungsarbeit, Öffentlichkeitsarbeit und politische Aktion lassen sich aus dieser Perspektive nicht trennen: „Öffentlichkeitsarbeit oder Bildungsarbeit (...) das ist dann halt auch die politische Aktion“ (LK10: 40–41).

Normative politische Positionierung gilt hier nicht als pädagogisches Problem, sondern als legitime Interessenvertretung. Die Rundgänger*innen machen zu Beginn transparent, dass sie als NGO und Lobby-Organisation sprechen und „bestimmte Meinungen haben“ (LK10: 43). Ergebnisoffenheit oder Unklarheiten werden nicht angestrebt; politische Bildung wird als Vermittlung begründeter Positionen verstanden, die als Beitrag zum Gemeinwohl interpretiert werden: „Wir stehen für Demokratie ein“ (LK10: 39–40).

Der besuchte Stadtraum fungiert primär als öffentlicher Raum politischer Kommunikation: „Wir erreichen damit die Öffentlichkeit und das wollen wir auch“ (LK10: 5). Politische Bildung ist hier nicht auf individuelle Lernprozesse begrenzt, sondern zielt auf die Beeinflussung öffentlicher Diskurse. Der Rundgang fungiert damit als strategisches Instrument politischer Kommunikation, das Wissensvermittlung, Meinungsbildung und politische Positionierung miteinander verbindet.

Politischer Aktivismus erscheint hier nicht als gegenhegemoniale Praxis, sondern als demokratische Korrektur innerhalb bestehender Ordnungen. Die vertretene Kritik der Organisation bewegt sich innerhalb eines breiten gesellschaftlichen Konsenses und stößt auf hohe Zustimmung, sowohl der Teilnehmenden als auch der erweiterten Öffentlichkeit. Uneindeutigkeiten kommen kaum vor, die Konflikthaftigkeit bleibt gering – nicht aufgrund didaktischer Zurückhaltung, sondern aufgrund hegemonialer Anschlussfähigkeit der vertretenen Positionen.

Das implizite Politikverständnis des Rundgangs LK10 ist stark institutionen- und strukturbezogen. Politische Probleme werden als Defizite demokratischer Kontrolle beschrieben; Stadtrundgänge dienen der Förderung politischer Urteilsfähigkeit, verstanden als nachvollziehbare Zustimmung zu klar formulierten politischen Forderungen. Politische Bildung fungiert in dieser Rahmung als instrumentelle Praxis politischer Meinungsbildung, weniger als Ort politischer Subjektivierung oder konflikthafter Aushandlung.

3.4 Politische Bildung als konfliktreduzierende Moderationspraxis

Der Rundgang M6 steht exemplarisch für eine Rahmung politischer Bildung, in der das Spannungsverhältnis zwischen politischer Bildung und politischem Handeln nicht offen zugespitzt, sondern pädagogisch moderiert und institutionell begrenzt wird. Politische Bildung zielt hier auf Dialog, Perspektivenvielfalt und individuelle Reflexion, während politische Intervention und gegenhegemoniale Perspektiven systematisch begrenzt werden.

Auch in dieser Rahmung gilt Authentizität als Voraussetzung gelingender Bildungsarbeit. Rundgänger*innen sollen mit eigener Persönlichkeit und Überzeugung auftreten und eine inhaltliche Agenda haben: „Ich habe ein THEMA, das ich rüberbringen will“ (M6: 97). Gleichzeitig distanziert sich M6 ausdrücklich von einer kollektiv bestimmten „politische[n] Linie“ (M6: 159) innerhalb der Bildungsorganisation, weil sie deren Aufgabenprofil überfordere und die Offenheit des Formats gefährde. Politische Bildung wird hier als individuelles Handeln politischer Bildner*innen, nicht als kollektives politisches Projekt verstanden. Die Offenlegung eigener Positionen wird primär pädagogisch begründet, nicht politisch. Sie dient dem Schutz der lernenden Subjekte vor verdeckter Einflussnahme: Positionen dürften nicht „ungedeckt (...) dominant nach vorne“ geschoben werden, da dies „hinterrücks“ sei (M6: 163). Positionierung fungiert als Transparenzgebot, nicht als Mobilisierungsinstrument.

Politische Bildung wird in dieser Rahmung als moderierende Praxis unterschiedlicher Positionen auf Augenhöhe verstanden. Zwar sei die Rolle der Rundgänger*in strukturell hierarchisch, diese soll jedoch didaktisch abgeflacht werden: „Natürlich habe ich eine etwas herausgehobene Rolle (...) aber (...) ich sage immer: ‘Das sehe ICH so’“ (M6: 42). Ziel ist es, unterschiedliche Positionen nebeneinander stehen zu lassen, ohne sie zwingend aufzulösen (ebd.).

Die konflikthafte Austragung zwischen Teilnehmer*innen und im Diskurs mit ihnen wird zwar zugelassen, jedoch pädagogisch eingehegt und nicht politisch zugespitzt. M6 betont, dass auch kritische oder problematische Äußerungen von Teilnehmer*innen Raum haben sollen, um an den Präkonzepten der Teilnehmenden ansetzen zu können: „Man muss an die Wurzel dessen, was Leute TATSÄCHLICH denken.“ (M6: 38–40) Für das Team der Rundgänger*innen hingegen gilt diese Offenheit politischer Positionierungen nicht: Konflikte sollen bearbeitet, aber nicht politisch zugespitzt werden. Eine einseitige, normativ geschlossene Darstellung wird explizit abgelehnt. Dies wird besonders deutlich an der Trennung von einer Projektgruppe, deren Rundgang aus Sicht von M6 zu einseitig politisch zugespitzt war: „Man kann es nicht alles einseitig und negativ darstellen.“ (M6: 157) Ein politischer Stadtrundgang dürfe nicht „einfach nur ‘anarchistisch dagegen’ [sein], sondern es muss schon zeigen, was es auch für andere Optionen gibt noch.“ (ebd.) Eine radikale Positionierung wird für das Bildungsarrangement explizit zurückgewiesen: „Das ist eigentlich schon (...) ein politischer Stadtrundgang à extremum, also quasi in eine ganz bestimmte Richtung.“ (M6: 161)

Implizit wird politische Bildung hier als konfliktreduzierende Moderationspraxis verstanden, die Offenheit und Perspektivenvielfalt ermöglicht, ohne sie in

politische Gegnerschaften zu überführen. Gesellschaftliche Konflikte werden thematisiert, jedoch nicht als Ausdruck struktureller Machtverhältnisse oder hegemonialer Ordnungen analysiert, sondern in moderierte Diskursformate überführt.

Diese Zurückhaltung ist dabei nicht nur didaktisch motiviert, sondern spiegelt auch institutionelle Erwartungen und Förderlogiken wider, die politische Zuspitzung riskant erscheinen lassen. Indem politische Bildung Konflikte einhegt, Positionierungen relativiert und gegenhegemoniale Perspektiven vermeidet, trägt sie zur Stabilisierung bestehender gesellschaftlicher Verhältnisse bei. Die politische Wirkung liegt hier nicht in der Irritation hegemonialer Ordnungen, sondern in deren pädagogischer Absicherung.

4 Schlussbetrachtung: Politische Bildung als Teil des Politischen

Ausgangspunkt dieses Beitrags war die Frage, wie politische Bildner*innen aus bewegungsnahen Kontexten ihre Praxis zwischen politischer Bildung und politischem Handeln rahmen. Die Eingangsszene – das Kippen eines Lernarrangements in eine konflikthafte Situation mit Sicherheitsdienst und beobachtender Öffentlichkeit – verweist darauf, dass die Differenz „Bildung“ versus „Aktion“ im öffentlichen Raum nicht als stabile Grenzlinie, sondern als situativ herzustellende Rahmung wirksam wird. Damit rückt weniger ein didaktisches Randproblem in den Blick als eine Grundfrage politischer Bildung: Unter welchen Bedingungen wird politisches Lernen als legitime Bildungsarbeit anerkannt – und wann wird es als politische Intervention problematisiert?

4.1 *Unterschiedliche Modi der Verschränkung von Bildung und Handeln*

Die empirische Rekonstruktion hat vier idealtypische Modi hervorgebracht, in denen politische Stadtrundgänge dieses Rahmungsproblem bearbeiten:

1. resonanzorientierte politische Bildung mit didaktisch begrenzter Positionierung, die auf Anschlussfähigkeit, individuelle Reflexion und alltagspraktische Handlungsideen zielt;
2. konfliktive, bewegungsnahe Praxis, die Aktivismus als Erfahrungs- und Wissensressource nutzt, Öffentlichkeit als Konfliktraum einbindet und Unschärfen produktiv hält;
3. organisationsgebundene Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit, in der Bildung, Advocacy und politische Aktion als Modi einer gemeinsamen Praxis ineinandergreifen;

4. konfliktreduzierende Moderation, die Perspektivenvielfalt ermöglicht, politische Zuspitzung jedoch institutionell und professionell einhegt.

Diese Modi sollten nicht vorschnell als „gute“ oder „schlechte“ politische Bildung gelesen werden. Sie verweisen vielmehr auf unterschiedliche politische Funktionen politischer Bildung im Feld zivilgesellschaftlicher Auseinandersetzungen: stabilisierend, reformistisch-korrigierend, gegenhegemonial irritierend oder diskursiv befriedend. Es wird deutlich: Politische Bildung ist selbst in Macht- und Herrschaftsverhältnisse eingebunden und wirkt – je nach Rahmung – an der Stabilisierung, Infragestellung oder Irritation hegemonialer Ordnung mit.

4.2 Transparente Positionierung als gemeinsames Qualitätsmerkmal

Ein gemeinsamer Bezugspunkt aller untersuchten Akteur*innen ist der Anspruch, eigene Deutungen als politische Perspektiven kenntlich zu machen. Authentischem Auftreten wird in fast allen Rahmungen – in unterschiedlicher Interpretation – eine wichtige Bedeutung zugewiesen. Klare Positionierung und Parteilichkeit sind wichtige Merkmale außerschulischer politischer Bildung, Aktivist*innen verkörpern dies durch ihre Persönlichkeit in einer besonderen Weise. Sie fördern eine „bezogene Urteilsbildung“, die davon ausgeht, dass „sich Vorstellungen und Werturteile vorrangig in der Beziehung und Auseinandersetzung mit anderen herausbilden. Dabei haben wir es – vor allem in der Jugendphase – eher mit einer Reibung an der Position des Anderen zu tun als mit einer einfachen Übernahme von solchen.“ (Schröder 2024, 461)

Bedingung für dieses Rollenverständnis ist ein aufrichtiges und anerkennendes Interesse am lernenden Gegenüber, das in den Rahmungen durch den Maßstab der Transparenz verdeutlicht wird. In den Interviewsequenzen wird deutlich, dass den Teilnehmenden der Status von eigenwilligen politischen Subjekten im Hier und Jetzt zugestanden und ihnen auf Augenhöhe und mit Respekt begegnet wird (Eis et al. 2015: 95). Transparenz und Offenheit hinsichtlich der eigenen politischen Position und die Thematisierung und Dekonstruktion der eigenen Sprecher*innen-Position können hierzu beitragen.

Gleichzeitig macht der Vergleich der Rahmungen deutlich, dass Transparenz kein hinreichendes Kriterium dafür ist, wie politische Bildung „wirkt“. Ob Positionierung zur Öffnung von Konflikt- und Handlungshorizonten beiträgt oder dazu dient, Konflikte zu moderieren und zu entpolitisieren, hängt u. a. von Organisationslogiken, Vermittlungszielen, Sprecher*innenrollen und der Weise ab, wie Öffentlichkeit adressiert und eingebunden wird. Damit verschiebt sich der Fokus: Nicht „Positionierung ja/nein“, sondern die Rahmung von Positionierung

(Begründbarkeit, Bestreitbarkeit, Zumutbarkeit, Optionen der Distanz) wird zum entscheidenden Qualitätsproblem.

4.3 Politische Bildung in hegemonialen Auseinandersetzungen: Neutralität als Ordnungsleistung

Die Analyse zeigt, dass eine analytische Trennung von politischem Handeln und politisch-bildendem Handeln die gesellschaftliche Eingebundenheit von Bildung erkennt. Politische Bildung ist nie neutral, sondern immer Teil politischer Auseinandersetzungen – und zwar nicht nur, weil sie Themen „der Politik“ behandelt, sondern weil sie an Deutungs-, Legitimations- und Subjektivierungsprozessen mitwirkt. Hegemonietheoretisch lässt sich die häufig eingeforderte Trennung von Bildung und Aktion deshalb als Ordnungsleistung beschreiben: Sie reguliert, welche Formen politischer Artikulation als „pädagogisch“ gelten dürfen und welche als illegitime Intervention problematisiert werden (Nonnenmacher/Wohnig 2024, 288 f.).

In diesem Zusammenhang ist auch der Rückgriff auf den Beutelsbacher Konsens ambivalent. Einerseits markieren Überwältigungsverbot und Kontroversitätsgebot zentrale Schutzprinzipien; andererseits wird der Konsens in der Praxis nicht selten als Neutralitätsformel mobilisiert, die konflikthafte Bildungsarbeit delegitimiert. Genau hier lohnt eine Lesart, die von starken, eigenwilligen Subjekten ausgeht und den dritten, häufig vernachlässigten Aspekt des Beutelsbacher Konsenses stärkt: Wenn politische Bildung an den Interessen und Handlungsmöglichkeiten der Lernenden ausgerichtet sein soll, impliziert dies, dass politische Urteilsbildung mit der Frage nach realen Handlungsoptionen verbunden sein muss.

Besonders deutlich wird im Vergleich der Rahmungen, dass Widerstände gegenüber politischer Bildung ungleich verteilt sind. Ob Stadtrundgänge als legitim, problematisch oder „aktivistisch“ wahrgenommen werden, hängt weniger von ihrer didaktischen Form als von ihrer hegemonialen Anschlussfähigkeit ab. Während reformistisch kompatible Angebote häufig als demokratische Korrektur innerhalb bestehender Ordnungen gelten, geraten gegenhegemoniale Perspektiven schneller in Rechtfertigungszwänge (Emde 2022, 529 ff.). M6 zeigt exemplarisch, wie Hegemonie pädagogisch hergestellt werden kann: durch Moderation statt Positionierung, durch Pluralität ohne Machtanalyse und durch Perspektivenvielfalt ohne Konfliktbearbeitung. Manon Westphal (2018, 14) gibt diesbezüglich zu bedenken, dass politische Bildung immer dann zu einem „Instrument der Hegemoniesicherung“ zu werden droht, wenn sie Dissens nicht

als demokratisch relevante Konfliktform bearbeitbar macht und Kontroversität auf ein hegemonial eingehegtes Meinungsspektrum reduziert. Kritisch-emanzipatorische politische Bildung kann hier an hegemonietheoretischen Perspektiven ansetzen, die politische Kontroverse gerade dort verorten, wo Konsense machtförmig stabilisiert werden, und Dissens als konstitutives Merkmal des Politischen verstehen (Mouffe 2007).

4.4 Öffentlichkeit als Lern- und Handlungsraum

In den Schilderungen politischer Stadtrundgänge wird deutlich, dass anwesende Öffentlichkeit nicht nur Kontext, sondern didaktisch relevante Variable ist. Begegnungen mit Passant*innen, Irritationen und externe Interventionen sind nicht bloß Störungen, sondern können als Momente politischer (Selbst-)Erfahrung gerahmt werden. In den Schilderungen wird deutlich, dass es sich, wenn geplant mit der Öffentlichkeit interagiert wird, um „pädagogische Aktionen“ handelt: Das „Tun als Mittel zum Lernen“ mit dem Ziel, dass Teilnehmer*innen „Gelegenheit und Spielraum erhalten zum Widerspruch, zur Kritik, zum Erleben der Wirksamkeit von Kritik, zum Lernen durch Nachdenken darüber, was man tun kann (...)“ (Rolf Schmiederer, zit. n. HILF 1971, 118) Der Praxisbezug politischer Bildung darf nicht auf moralische Selbstoptimierung verkürzt werden, sondern kann hier gesellschaftliche Konfliktlinien und kollektive Handlungs- und Möglichkeitsräume sichtbar machen.

Zu unterscheiden sind diese Lernarrangements von jenen Aktionen, die auf politische Agitation zielen oder sich durch einen Ernstcharakter, „gemeint im Sinne des Umweltverändernden“, auszeichnen (ebd.). In den untersuchten Rahmungen sind sich die Rundgänger*innen des Spannungsfelds bewusst und betonen für ihre konzeptionellen Überlegungen, dass die „Hauptintention“ eine pädagogische sein muss (M5: 196-201). Gleichzeitig sind die Rundgänger*innen offen für das Erreichen eines „erweiterten Publikums“ (Emde 2022, 480): Wenn sich Gelegenheiten ergeben, neben der pädagogisch begleiteten Zielgruppe andere Dritte zu informieren, werden diese genutzt, wenn auch nachrangig als „zweiter Erfolg“ (ebd.).

4.5 Organisationsform, Sprecher*innenrolle und politische Praxis

Ein zentraler Befund betrifft die Bedeutung der Organisationsform. Ob politische Bildung als pädagogisch begrenzte Praxis, als konfliktive bewegungsnahe Intervention, als organisationsgebundene Öffentlichkeitsarbeit oder als moderierte

Diskursform realisiert wird, hängt wesentlich davon ab, in welchem institutionellen Kontext Akteur*innen agieren und welche Handlungsspielräume ihnen zugestanden werden. Damit verschränken sich didaktische und politische Fragen: Sprecher*innen treten als individuelle politische Subjekte, als Vertreter*innen kollektiver Positionen oder als professionelle Moderator*innen auf – und damit verschiebt sich auch, ob „Handeln“ als individuelles Resultat, als kollektiver Horizont oder als strategische Kommunikationspraxis adressiert wird.

Abhängig von Organisationsform und Selbstverständnis der Träger ist zudem, ob die Initiator*innen den Prozess der Rundgangsentwicklung und -durchführung als eigenen Lern-/Handlungsraum wertschätzen. Besonders in selbstorganisierten, wenig institutionalisierten Gruppen wird die Konzeption nicht als bloße Vorstufe der Durchführung behandelt, sondern als eigener kollektiver Lernprozess verstanden: Das Konzept wird gemeinsam erarbeitet, politische Positionen formuliert, das didaktische Arrangement kontinuierlich weiterentwickelt und in einem offenen, konsensorientierten Gruppenprozess erprobt. Diese „reflexiven Lern-/Handlungsräume“ (Trumann 2013, 196 ff.) zielen „nach innen“ und fördern nicht nur organisatorische Routinen und didaktische Kompetenzen, sondern auch politische Reflexionsprozesse und eine gemeinsame Gruppenidentität. Abhängig vom organisationalen Selbstverständnis kann der Stadtrundgang doppelt gelesen werden: einerseits als „aktionaler Lern-/Handlungsraum“ (ebd.), der Teilnehmer*innen und Stadtöffentlichkeit adressiert, andererseits als informeller, reflexiver Lern-/Handlungsraum politischer Subjektwerdung, Selbstwirksamkeit und Ermächtigung.

4.6 Konsequenzen: „Reflexives Engagement“ statt falscher Alternative Bildung vs. Aktion

Die zentrale Pointe der Analyse lautet deshalb: Die Alternative „entweder Bildung oder Aktion“ greift zu kurz. Bewegungsnahe politische Bildung steht vielmehr vor der Aufgabe, das Politische ihrer eigenen Praxis reflexiv zu bearbeiten. Eine professionell verantwortete Verhältnisbestimmung lässt sich dabei als Form reflexiven Engagements beschreiben: Politische Bildner*innen handeln nicht „unpolitisch“, sondern machen ihre Eingebundenheit in Konflikte, Interessen und Machtverhältnisse zum Gegenstand des Lernarrangements – und entscheiden situativ, wie Aktion und Reflexion phasiert, begrenzt oder geöffnet werden.

Daraus ergeben sich drei praktische Implikationen:

- Öffentlichkeit als didaktische Variable: In politischer Bildung im Stadtraum ist Öffentlichkeit nicht nur Kontext, sondern Mit-Akteur. Begegnungen,

Irritationen und Interventionen von außen sind didaktisch zu antizipieren – nicht, um sie zu vermeiden, sondern um sie als Lernanlass zu rahmen (inkl. Schutz- und Abbruchkriterien).

- Positionierung als verantwortete Praxis: Positionierung ist nicht identisch mit Überwältigung. Entscheidend ist, ob Positionen als begründbare Perspektiven angeboten werden, ob Widerspruch möglich ist und ob Teilnehmende reale Optionen behalten – auch die Option, sich nicht zu engagieren, Engagement anders zu gestalten oder zunächst bei Analyse und Urteil zu bleiben.
- Handlungsperspektiven jenseits der Individualmoral: Wenn politische Bildung politische Mündigkeit ernst nimmt, darf sie Handlung nicht auf alltagspraktische Selbstoptimierung verkürzen. Sie muss auch kollektive Möglichkeitsräume, Konfliktkompetenz und Formen demokratischer Organisation als Gegenstände und potenzielle Anschlussstellen sichtbar machen – ohne daraus eine Verpflichtung zum politischen Handeln abzuleiten.

5 Fazit

Politische Stadtrundgänge machen exemplarisch sichtbar, dass politisches Lernen nicht trotz, sondern gerade durch die Nähe zu politischem Handeln entstehen kann – insbesondere dort, wo Bildung öffentlich wird, hegemoniale Deutungen irritiert und Konflikte erfahrbar macht. Eine analytische Trennung von politischem und politisch-bildendem Handeln unterschätzt diese Eingebundenheit und verdeckt die politische Funktion von Bildungsarbeit. Der Streit um Deutung, Positionierung und Öffentlichkeit ist deshalb kein Defizit politischer Bildung, sondern ihr Gegenstand und – im demokratischen Sinn – ihr Möglichkeitsraum. Für die Profession politischer Bildner*innen folgt daraus die Aufgabe, die eigene politische Situiertheit nicht zu verleugnen, sondern sie didaktisch zu rahmen: als reflexives Engagement, das Handlungsmöglichkeiten eröffnet, ohne Teilnehmende zu vereinnahmen – und das die institutionellen Bedingungen, unter denen „Bildung“ als entpolitisierte Zone erscheinen soll, selbst zum Thema macht.

Literatur

- Eis, Andreas/Lösch, Bettina/Schröder, Achim/Steffens, Gerd (2015): Frankfurter Erklärung. Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung, in: *Journal für politische Bildung* 4, 94-96.
- Emde, Oliver (2022): Politische Stadtrundgänge. Außerschulische Lernarrangements zwischen Schule und sozialen Bewegungen, Frankfurt a. M.: Wochenschau.

- Emde, Oliver (2026/i.E.): Konsumkritische Stadtrundgänge als Lernorte einer politischen BNE, in: Carrapatoso, Astrid/Kenner, Steve/Bergmüller-Hauptmann, Claudia/Inkermann, Nilda/Reinhardt, Volker (Hrsg.), *Handbuch Bildung für nachhaltige Entwicklung: Zur Bedeutung von Bildung in gesellschaftlichen Transformationsprozessen*, Stuttgart: UTB.
- Emde, Oliver/Kaufmann, Nadine (2024): (Wie) packen wir's an?! Selbstorganisierte Lern-/Handlungsräume im Umfeld der Klimagerechtigkeitsbewegung, in: Chehata, Yasmine/Eis, Andreas/Lösch, Bettina/Schäfer, Stefan/Schmitt, Sophie/Thimmel, Andreas/Trumann, Jana/Wohnig, Alexander (Hrsg.), *Handbuch Kritische politische Bildung*, Frankfurt a. M.: Wochenschau, 493–501.
- Hessisches Institut für Lehrerfortbildung [HILF] (Hrsg.) (1971): Protokoll des Lehrgangs 1799 „Zur Didaktik der politischen Bildung – Entwicklung und Probleme“ vom 30.06.-2.7.1971, Fulda: Fuldata.
- Mouffe, Chantal (2007): *Über das Politische: wider die kosmopolitische Illusion*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Nonnenmacher, Frank/Wohnig, Alexander (2024): Politische Aktion und politische Bildung: Widersprüche in der Fachdiskussion und Bildungspotenziale, in: Chehata, Yasmine/Eis, Andreas/Lösch, Bettina/Schäfer, Stefan/Schmitt, Sophie/Thimmel, Andreas/Trumann, Jana/Wohnig, Alexander (Hrsg.), *Handbuch Kritische politische Bildung*, Frankfurt a. M.: Wochenschau, 285–293.
- Schröder, Achim (2024): Politische Jugendbildung, in: Chehata, Yasmine/Eis, Andreas/Lösch, Bettina/Schäfer, Stefan/Schmitt, Sophie/Thimmel, Andreas/Trumann, Jana/Wohnig, Alexander (Hrsg.), *Handbuch Kritische politische Bildung*, Frankfurt a. M.: Wochenschau, 449–463.
- Trumann, Jana (2013): *Lernen in Bewegung(en): Politische Partizipation und Bildung in Bürgerinitiativen*, Bielefeld: transcript.
- Westphal, Manon (2018): Kritik- und Konfliktkompetenz. Eine demokratietheoretische Perspektive auf das Kontroversitätsgebot, in: *APuZ*, 68 (13–14), 12–17.

Julia Lingenfelder

Ist das schon politische Bildung? **Lernprozesse in der Klimagerechtigkeitsbewegung**

Findet in sozialen Bewegungen auch politische Bildung statt bzw. beinhaltet politisches Handeln auch politische Bildung? Zumeist wird beides voneinander getrennt und eine Verbindung delegitimiert: Von politischer Bildung wird eine Distanz zu politischem Handeln verlangt und politisches Handeln wird häufig als bloß aktionistisch gefasst. So geht etwa Hermann Giesecke davon aus, „dass die Situation der politischen Aktion eine extrem schlechte Lernsituation ist und dass umgekehrt das didaktisch organisierte Lernfeld eine extrem schlechte politische Handlungssituation ist“ (Giesecke 1970, 21). Zwar wird politische Handlungsfähigkeit oft als Ziel politischer Bildung betrachtet, insbesondere in der schulischen Politikdidaktik wird beides jedoch meist zeitlich und räumlich getrennt gedacht: Politische Bildung solle zuerst eine informierte Urteilsbildung anregen und anschließend folge politisches Handeln – jedoch außerhalb der Bildungsräume. Durch eine solche Perspektive der Trennung geraten weite Teile politischer (Selbst-)Bildungs- und Aneignungsprozesse im politischen Handeln aus dem Blick (vgl. Lösch/Lingenfelder 2024).

Die Bewegungsforschung nimmt demgegenüber einen engen Zusammenhang zwischen politischem Handeln und politischer Bildung an. So heißt es etwa mit Blick auf die jungen Menschen bei Fridays for Future, die zum Teil zum ersten Mal auf einer Demonstration waren, dass „Protestieren eine lebensweltliche Erfahrung ist, die wiederum die Auseinandersetzung mit der Politik erhöht. Nicht nur, aber besonders für Schüler*innen bedeutet das: Die Teilnahme am Protest ist ein Akt des politischen Lernens“ (Sommer et al. 2019). Auch in politikdidaktischen Diskussionen gibt es inzwischen zahlreiche Hinweise darauf, dass häufig ein zunächst noch eher spontanes politisches Engagement politisches Interesse anregt, andersherum politisches Interesse alleine jedoch nicht unbedingt zu politischem Engagement führt (vgl. Achour/Gill 2020; Quintelier/van Deth 2014).

In diesem Sinne lassen sich soziale Bewegungen als Lernorte begreifen, die in den Blick zu nehmen auch für die politische Bildungsarbeit aufschlussreich sein kann. Hier stellt sich dann aber die Frage, ob die Verallgemeinerung auch

gilt: Findet in sozialen Bewegungen immer auch politische Bildung statt? Und: Stellen Lernerfahrungen in sozialen Bewegungen bzw. im politischen Handeln per se auch politische Bildung dar? Wann wird aus Lerngelegenheiten politische Bildung? Häufig wird hier das Kriterium der Reflexion als ausschlaggebend betrachtet. Giesecke beispielsweise verweist auf die Möglichkeit, „dass aus dem antinomischen Verhältnis von politischer Bildung und politischem Handeln ein dialektisches wird: Phasen der Aktion folgen solche der Reflexion, denen dann wieder Phasen der durch die vorangegangene Reflexion verbesserten Aktion folgen muss usw.“ (Giesecke 1970, 38ff.). Ähnlich findet sich dies bei Paulo Freire im Konzept der „Praxis“ als Verschränkung von Aktion und Reflexion (Freire 1973, 38ff.). Auch in sozialen Bewegungen selbst wird das Modell des action learning cycles als einer Spirale aus strategischer Analyse, Aktion und Reflexion verwendet (vgl. Choudry 2015, 34). Um Erfahrungen theoretisch zu greifen und neu zu sortieren, ist ein gewisses Abstand-Nehmen nötig. Oft besteht eine Herausforderung innerhalb sozialer Bewegungen darin, Zeit und Raum für die dafür notwendige (kollektive) Reflexion zu schaffen. Gleichzeitig sind gerade soziale Bewegungen ein Ort, an dem das entwickelte Wissen gleich wieder an der Praxis erprobt und an der Wirklichkeit geprüft werden kann. „It is the dialectical nature of learning in social movements [...] which ensures that really useful knowledge is neither reified nor relativised, but tested against emancipatory struggle through praxis“ (Scandrett 2012, 51). Sind soziale Bewegungen also besonders gute Lernräume, weil sie eine Verschränkung von Reflexion und Handeln ermöglichen, d. h. erlauben, das theoretisch Reflektierte gleich wieder an der Praxis zu erproben, wie es etwa in Anschluss an Freire oder den action learning cycle nahegelegt wird? Oder stehen Akteure in sozialen Bewegungen unter einem so starken Handlungsdruck, dass vereinfachte Antworten gesucht werden, die immer gleichen Handlungsweisen wiederholt werden und vor allem Selbstvergewisserung in krisenhaften Zeiten gesucht wird und damit Bildungsprozesse eher unterlaufen werden?

Hinweise zu diesen Fragen kann eine empirische Studie geben, in der bewegungsnahe Lernprozesse und Bildungspraxen am Beispiel der Klimagerechtigkeitsbewegung in den Blick genommen und systematisiert wurden (vgl. Lingenfelder 2025). Die empirische Erhebung soll hier zum Ausgangspunkt genommen werden, um exemplarisch anhand der Klimagerechtigkeitsbewegung Lerngelegenheiten in sozialen Bewegungen konkreter zu betrachten und anschließend das Verhältnis zwischen politischer Bildung und politischem Handeln weiterführend zu reflektieren. Am Beispiel der Klimagerechtigkeitsbewegung soll aufgezeigt werden, wie in sozialen Bewegungen politische Bildung stattfinden

kann. Es werden also Möglichkeiten für politische Bildung in sozialen Bewegungen sichtbar. Nach einer Vorstellung der empirischen Erhebung (1) werden zunächst Lerngelegenheiten in der Klimagerechtigkeitsbewegung systematisiert, das heißt nach der Form bzw. nach Orten des Lernens in sozialen Bewegungen gefragt (2). Anschließend werden Lernerfahrungen beleuchtet, d. h. nach dem Inhalt des Gelernten gefragt (3). Zudem werden stärker didaktisierte Bildungsbe-mühungen in den Blick genommen (4). Anschließend werden diese empirischen Erhebungen reflektiert in Hinblick auf die Frage, ob bzw. wann sich bei diesen Lernprozessen tatsächlich von politischer Bildung sprechen lässt und wovon es möglicherweise abhängt, ob diese in sozialen Bewegungen stattfinden (5).

1. Die empirische Studie zu Bildungspraxen der Klimagerechtigkeitsbewegung

In der Studie (vgl. Lingenfelder 2025) wurden qualitative Interviews mit politisch bildenden Akteuren der Klimagerechtigkeitsbewegung geführt und einzelne Bildungsveranstaltungen teilnehmend beobachtet. Die Interviewten sind in Bildungskollektiven organisiert, das heißt, sie gestalten Bildungsprozesse und arbeiten dabei basisdemokratisch und gemeinschaftlich. Sie haben sich aus der Klimagerechtigkeitsbewegung heraus gegründet oder ihre Mitglieder sind dort aktiv.

Einige der Kollektive begreifen sich auch vom Selbstverständnis als Teil der Bewegung, andere eher als Kooperationspartner*innen. Die interviewten Personen nehmen insofern eine Doppelrolle ein – einerseits sind sie selbst politisch Handelnde in der Klimagerechtigkeitsbewegung, andererseits lassen sie sich als „bewegungsbezogene Bildungsakteure“ (Emde 2022) bezeichnen.

Die Klimagerechtigkeitsbewegung richtet den Blick auf die ungleiche Verantwortung für Verursachung sowie Betroffenheit von der Klimakrise. Zudem werden fossile Energien, aber auch marktbasierende technologische Bearbeitungsstrategien als falsche Lösungen kritisiert. Inspiriert von der überwiegend von BIPOC-Aktiven getragenen Umweltgerechtigkeitsbewegung in den USA sowie durch Kämpfe von Menschen in Ländern des Globalen Südens (vgl. Tokar 2013), entstand eine Klimagerechtigkeitsbewegung in Deutschland zunächst mit der Mobilisierung zur Klimakonferenz 2009 in Kopenhagen. Später verlagerte sich der Schwerpunkt von den Orten der Entscheidung auf die Orte der Zerstörung, konkret auf das Ziel, die fossilen Rohstoffe im Boden zu lassen. So wurden die Braunkohlereviere als größte Co²-Quelle Europas zum Kristallisationsort. Mit Fridays for Future kam es 2019 zu einem großen Aufschwung, der jedoch zu-

gleich mit einer Verschiebung von Anliegen der Klimagerechtigkeit zu solchen des Klimaschutzes einherging. Infolge starker Kritik von BIPoC-Aktiven an der weiß dominierten Bewegung setzte sich diese verstärkt mit Rassismus und Antisemitismus auseinander (vgl. Hofinger/Becker 2022). In der empirischen Studie liegt der Fokus insbesondere auf dem Flügel der Bewegung, der seinen Schwerpunkt in den Auseinandersetzungen um den Braunkohleausstieg hatte und vor allem zwischen 2012 und 2019 prägend für die Bewegung war. Neuere Akteure wie Fridays for Future, Extinction Rebellion, Letzte bzw. Neue Generation werden nicht gleichermaßen systematisch einbezogen. Auch aktuelle Auseinandersetzungen, etwa im Zusammenhang mit dem Nahostkonflikt oder einer derzeit beobachtbaren zunehmenden Relevanz autoritärer kommunistischer Gruppen (vgl. z. B. Bähr 2025; Prüwer 2024) werden teilweise in die Reflexionen einbezogen, waren jedoch nicht Gegenstand der empirischen Erhebung.

2. Lerngelegenheiten in der Klimagerechtigkeitsbewegung: Wo lernen Menschen in sozialen Bewegungen?

Wie viele emanzipatorische soziale Bewegungen lässt sich die Klimagerechtigkeitsbewegung als Lernort begreifen. Menschen lernen, während sie sich gemeinsam mit anderen politisch handelnd für mehr Klimagerechtigkeit einsetzen. Es gibt also zunächst zahlreiche *nicht-didaktisierte Lernanlässe* für biographische Bildungs- und Lernprozesse.

In der Klimagerechtigkeitsbewegung kam eine besondere Rolle dabei den lange Zeit jährlich stattfindenden Klimacamps zu. Das Konzept der Klimacamps besteht aus den vier Säulen Vernetzung, Alternativen, Aktion und Bildung (vgl. Bosse 2015, 395f.) und alle diese Bereiche bieten potenzielle Lerngelegenheiten.

Lerngelegenheiten entstehen also zunächst (a) *durch Austausch und Vernetzung*. Die Camps sind Orte, an denen viele Menschen zusammenkommen, um sich zu treffen, auszutauschen und kennenzulernen, und in diesem Austausch können Menschen von den Perspektiven Anderer lernen. Austausch ist zudem essenzieller Bestandteil sozialer Bewegungen, da diese auf einer materiellen Ebene eine geringe Machtbasis haben und ihre Macht stattdessen daraus entsteht, dass sie mit vielen Menschen gemeinsam agieren. Eben jenes gemeinsame politische Handeln von Menschen in sozialen Bewegungen ist gleichzeitig eine Lerngelegenheit für die dort aktiven Menschen.

Menschen lernen also potenziell, während sie mit anderen diskutieren, sich einigen und sich organisieren, um gemeinsam in die Welt wirken zu können.

„dass in so Bewegungskontexten, wenn es gut läuft, viele Leute die Erfahrung machen, sozusagen 'ne Debatte zu führen, ihre Meinung zu vertreten, da was auszuhandeln und dann umzusetzen“ (K1, Marlene, Abs.164)

Lerngelegenheiten entstehen *(b) durch den Aufbau und das Kennenlernen von Alternativen*. Die Klimagerechtigkeitsbewegung und generell gegenwärtige neue soziale Bewegungen sind dadurch geprägt, dass sie (temporäre oder dauerhafte) Alternativen entwickeln, die eine Vorreiterfunktion einnehmen können. So werden etwa für den Zeitraum des Klimacamps Alternativen aufgebaut und erprobt, die eine demokratische, nachhaltige und solidarische Gesellschaft vorwegnehmen sollen. Es werden beispielsweise Komposttoiletten oder eine Energieversorgung aus Wind und Sonne errichtet, Entscheidungen basisdemokratisch getroffen und die Finanzierung solidarisch und auf freiwilliger Basis gestaltet (vgl. Bosse 2015, 395f.). Auch im Aufbau und Kennenlernen solcher „Nowtopias“ (Carlsson 2008) bzw. „Halbinseln gegen den Strom“ (Habermann 2009) entstehen zahlreiche Lerngelegenheiten. Menschen lernen also potenziell, indem sie Alternativen aufbauen, kennenlernen und erproben.

„wir lernen Dinge, wir organisieren Workshops und Sachen wie zum Beispiel Windbau-Workshop, damit wir auch irgendwann die Energieversorgung auf dem Klimacamp teilweise selber organisieren können“ (K5, Niklas, Abs.60)

Zuletzt entstehen Lerngelegenheiten auch *(c) im politischen Handeln und in politischer Aktion*. Oft stehen die Klimacamps in Verbindung mit politischen Aktionen, und auch im politischen Handeln (insbesondere in der Verbindung von Bildung und politischem Handeln) finden Lernerfahrungen statt.

„in dem Kontext Fridays for Future [...], da ist ja ganz viel Lernen in der Bewegung passiert, [...] Jugendliche, auch Kinder zum Teil, haben sich ja krass politisiert und haben ja auch krass viel dazu gelernt über Klimafragen, aber auch über Gerechtigkeitsfragen, [...], das passiert ja ganz viel in den Bewegungen. Und das passiert auch ganz viel im Tun und im Handeln“ (K3, Isa, Abs.88)

In der Klimagerechtigkeitsbewegung finden zugleich auch zahlreiche *selbstorganisierte Bildungsformate* statt wie z. B. Workshops, Open-Space-Formate oder Podiumsdiskussionen. Diese reichen von der Vermittlung praktischer Fähigkeiten bis zu inhaltlichen Reflexionen.

„auf diesen Klimacamps haben ja einfach krasse Bildungsangebote stattgefunden [...], ob praktisch [...] Hafermilch herstellen oder eben Windräder bauen oder Plena moderieren [...] oder eben auch die Diskussion darum [...], wie stehen wir als eine Klima-oder Anti-Kohle-Bewegung eigentlich zu Wachstum und Kapitalismus“ (K5, Niklas, Abs.60)

Neben individuell-biographischen Lernerfahrungen finden teilweise auch kollektive Lernprozesse statt, die sich als *Wissensproduktion* bezeichnen lassen (vgl. z. B. Choudry 2015). Denn soziale Bewegungen bringen über ihre Kritik an den bestehenden Verhältnissen immer zugleich auch neues Wissen über gesellschaftliche Strukturen und kollektive Handlungsfähigkeit hervor.

3. Lernerfahrungen in der Klimagerechtigkeitsbewegung: Was lernen Menschen in sozialen Bewegungen?

Dabei ist aber zunächst nicht ausgemacht, was Menschen eigentlich lernen. Die Schilderungen der in der Studie befragten Bildner*innen verweisen darauf, dass es sich bei den Lernerfahrungen in sozialen Bewegungen tatsächlich um politische Bildungsprozesse handeln kann.

Denn diese haben in Bewegung zunächst (a) *Wissen und Urteilsfähigkeit* erworben.

„alles, was ich dann über Ökologie und Klimakrise gelernt habe, [...] sind im Grunde genommen Dinge, die ich auf Klimacamps gelernt habe oder in einer politischen Organisation oder im Austausch mit Menschen die mir dann auch als politische Wegbegleiter*innen nahestanden“ (K1, Fabian, Abs. 163)

Die Befragten haben zahlreiche Fähigkeiten bzw. (b) *eine Befähigung zu politischem Handeln* erworben.

„ich kann mittlerweile Presseinterviews geben und Pressemitteilungen schreiben, das habe ich vorher nicht gekonnt, ich hab aber auch irgendwie viel mehr gelernt [...] ich weiß, wie man Klos hygienisch putzt, ich weiß wie man für 2.000 Leute kocht, ich weiß aber auch, wie man in einem Dorf ein Fest organisiert“ (K5, Niklas, Abs.36)

Zwar sind die erworbenen Fähigkeiten zunächst nicht notwendigerweise politisch relevant. Da die Klimagerechtigkeitsbewegung jedoch ein Politikverständnis verfolgt, das den Aufbau von Alternativen und präfigurative Alltagspraxen (vgl. Sörensen 2023) mit einschließt, also versucht, im heutigen Handeln Elemente einer möglichen besseren Gesellschaft hervorscheinen zu lassen, sind diese Fähigkeiten zumindest potenziell politisch. Etwa wenn das Putzen von Komposttoiletten Teil des Aufbaus selbstorganisierter Infrastrukturen oder einer geschlechtergerechteren Verteilung von Sorgearbeiten darstellt. Hier wird also von einem weiten Politikverständnis ausgegangen.

Die Bildner*innen haben (c) *Selbstermächtigung, Solidarität und Hoffnung* gelernt und die Erfahrung gemacht, selbst etwas bewirken zu können.

„das Gefühl von wir können tatsächlich was verändern und das ist zäh und es dauert aber [...] einfach, diese Wirksamkeit zu erleben [...] in vielen Dingen hat es mich verändert“ (K5, Niklas, Abs. 38)

Gleichzeitig bleiben natürlich auch herausfordernde Erfahrungen nicht aus bzw. wird deutlich, dass Menschen, um längerfristig aktiv bleiben zu können, *(d) einen Umgang mit Zweifel, Grenzen des eigenen Handelns, Überforderung und Erschöpfung finden müssen.*

„hab sehr viel so ehrenamtliches aktivistisches Engagement hinter mir und eben auch viel so Überarbeitung damit und bin dann eigentlich so durch das Problematisieren von irgendwie schwierigen Themen in Gruppen zu Bildungsarbeit gekommen“ (K4, Janne, Abs.18)

Denn ein möglicher Teil von Lernerfahrungen besteht durchaus auch darin, die Grenzen des eigenen Handelns zu erkennen und auszuhalten.

„das klingt jetzt alles sehr optimistisch ‘ne, also ich [...] kann es auch anders erzählen die Geschichte. Ich kann auch sagen, ich habe gelernt, dass wir manche Sachen halt eben nicht verändern können“ (K5, Niklas, Abs.)

Die befragten Bildner*innen haben also biographische Lernerfahrungen innerhalb der Klimagerechtigkeitsbewegung gemacht, die sie persönlich und ihre Bildungsarbeit prägen. Gleichzeitig stellt sich die Frage, ob vielleicht gerade jener in der Studie befragte Teil sozialer Bewegungen, der eine Nähe zur Gestaltung von Bildungsprozessen hat, auch offener ist für eigene Bildungsprozesse mit all ihren Verunsicherungen, Komplexitäten und Anstrengungen. Denn genauso gut ist es möglich, dass Menschen durch Erfahrungen in sozialen Bewegungen beispielsweise vereinfachte Antworten oder Entmutigung und Ohnmacht lernen. Die Beispiele der Bildner*innen zeigen jedoch, dass es durchaus möglich ist, dass Menschen in sozialen Bewegungen Wissen und Urteilsfähigkeit, eine Befähigung zu politischem Handeln, Selbstwirksamkeit und einen Umgang mit Herausforderungen bzw. den Grenzen des eigenen Handelns lernen.

4. Bildungsbemühungen durch soziale Bewegungsakteure der Klimagerechtigkeitsbewegung: Gestaltungsüberlegungen

Neben den informellen Lernprozessen und den selbstorganisierten Bildungsformaten gibt es in der Klimagerechtigkeitsbewegung auch zahlreiche Bildungsbemühungen durch soziale Bewegungsakteure wie die in der Studie befragten Bildungskollektive. Es handelt sich dabei also um stärker didaktisierte Bildungsangebote mit dem Anliegen, politische Bildungsprozesse zu ermöglichen. Die

Kollektive arbeiten teilweise mit in sozialen Bewegungen aktiven Menschen, d. h. sie bieten Workshops etwa auf Klimacamps, für politisch aktive Gruppen oder freiwillige Teilnehmende an. Teilweise arbeiten sie auch in Kooperationen mit Schulen, Freiwilligendienstträgern etc. Meist handelt es sich um kurze Formate wie Tages- oder Wochenendworkshops. Viele der Kollektive entwickeln zudem eigene Bildungsmaterialien. Ausgehend von ihren Erfahrungen und Reflexionen lassen sich acht Gestaltungsprinzipien herausarbeiten, die handlungsleitend sind für ihre Bildungsarbeit.

Die Bildner*innen wollen erstens (*gegenhegemoniales*) *Wissen und kritische Analyse* anbieten. Das bedeutet, sie ermöglichen eine inhaltliche Auseinandersetzung mit gegenwärtigen Krisen und thematisieren soziale und ökologische Fragen, wie Ressourcenkonflikte und Klimagerechtigkeit, Degrowth, Commons und Care-Ökonomie, Kolonialismus, Flucht und Migration oder Digitalisierung. Die Themen werden dabei in ihrer politischen Dimension betrachtet, das heißt, die Krisen werden nicht nur konstatiert, sondern auf die zugrundeliegenden Logiken, strukturellen Zusammenhänge und gesellschaftlichen Strukturen hin untersucht. Zugleich werden Interessensgegensätze, sowie Macht-, Herrschafts- und Ungleichheitsverhältnisse verdeutlicht.

„wer hat ein Interesse an der Art und Weise, wie Mobilität organisiert ist [...] ist es überhaupt ein Allgemeininteresse? [...] Also es ist tendenziell ein Blick, der sich halt auf gesellschaftliche Strukturen und Normen richtet so, wie die unser Handeln und Denken beeinflussen und prägen“ (K1, Fabian, Abs. 107)

Die Bildungsarbeit zielt zweitens auf *Emanzipation*. Ausgehend von der Analyse, dass gesellschaftliche Verhältnisse den Handlungsspielraum Einzelner begrenzen, geht es hier darum, zunächst zu verstehen, was Transformation entgegensteht. Dabei wird Emanzipation begriffen als Handlungsfähigkeit auf Basis von Verstehen.

„das ist Emanzipation, Sachen verstehen zu können, Sachen kritisieren zu können und dann Sachen verändern zu können“ (K1, Fabian, Abs. 151)

Anstelle individueller (Konsum-)Verhaltensänderungen werden drittens gezielt politische und das heißt *kollektive Handlungsmöglichkeiten* insbesondere in sozialen Bewegungen angeboten, die potenziell in der Lage sind, die Begrenztheit des individuellen Handelns zu überwinden, indem sie eine kollektive Handlungsmacht eröffnen.

„wo liegen die Grenzen meines Handelns und wie kann ich die aber verändern, wenn ich mich mit anderen Leuten zusammen verbinde so und organisiere“ (K1, Fabian, Abs. 54)

Die Anliegen unterscheiden sich dabei je nach Zielgruppe: Für Menschen, die bisher noch keine Berührungspunkte hatten, werden Zugänge geschaffen, etwa indem soziale Bewegungen und ihre Errungenschaften vorgestellt werden und teilweise auch eigene Geschichten erzählt werden. Menschen, die sich einbringen wollen, werden dabei unterstützt, ihre Rolle in der Transformation zu finden, etwa indem konkrete Handlungsoptionen für politische Partizipation vorgestellt werden. Und Menschen, die bereits aktiv sind, werden gestärkt, etwa durch die Weitergabe von Wissen und Fähigkeiten, aber auch durch Workshops zu kollektiver Resilienz und nachhaltigem Aktivismus (vgl. Luthmann 2018). Insgesamt sollen Menschen ermutigt, befähigt und angeregt werden, sich politisch einzubringen.

„und dann aber auch Handlungsoptionen kennenlernen oder auch so, also inspiriert werden, etwas zu verändern, sich zu verändern“ (K5, Niklas, Abs. 77)

Das geschieht auch indem Hoffnung auf Gestaltbarkeit und Veränderbarkeit von Gesellschaft, sowie ein Gefühl eigener Wirkmächtigkeit vermittelt wird.

„vermittelt explizit oder indirekt, so ein Gefühl von Hoffnung auf soziale Bewegungen, Hoffnung auf sich selber organisieren“ (K5, Niklas, Abs. 44)

Ein viertes Gestaltungsprinzip besteht darin, *Alternativen und Utopien* zu eröffnen. Dabei regen die Bildner*innen zu einem Nachdenken über Utopien an und zeigen durch ein „Lernen in und mit Alternativen“ bereits bestehende Alternativen auf. Es werden also beispielsweise solidarische Landwirtschaften, Umsonstläden, Mietshäusersyndikatsprojekte etc. besucht.

„es braucht irgendwie so Orte gelebter Alternativen jetzt schon hier und jetzt und da gibt's ganz ganz viele auf der ganzen Welt und das versuchen wir auch in der Bildungsarbeit diese Orte Menschen näher zu bringen“ (K3, Isa, Abs. 86)

Grundannahme ist, dass erst das Vorhandensein von Alternativen erlaubt, das Bestehende zu erkennen. Zugleich ermöglicht erst die Erfahrung von Alternativen, sich Gesellschaft auch anders oder besser vorstellen zu können.

„das ist glaub ich bei ganz vielen dieser Nowtopias so [...] wir sind ja so stark geprägt durch Kapitalismus, durch Ungerechtigkeitsverhältnisse, dass wir oft ja gar nicht uns vorstellen können wie kann's anders sein [...] und vielleicht auch noch gar nicht erlernt haben, wie wir uns anders organisieren können, wie das alles ausschauen kann und dass solche Räume halt total dafür notwendig sind, dass wir uns auch verändern können“ (K3, Isa, Abs. 88)

Die Bildungskollektive streben dementsprechend fünftens eine *Dekonstruktion von Welt- und Selbstverhältnissen* an, d. h. sie knüpfen dort an, wo Menschen die Verhältnisse erleben, unter ihnen leiden oder sich wehren. Zugleich wollen sie

Teilnehmende zu einer Reflexion des eigenen Eingebundenseins in gesellschaftliche Verhältnisse anregen. Die dominanten Weltsichten, die das Bestehende aufrechterhalten, werden dekonstruiert und ein Entlernen angeregt.

„entlernen von Patriarchat und weißer Vorherrschaft und Kapitalismus und der der ganzen Verstrickung darin“ (K4, Janne, Abs. 179)

Durch *Vielfalt, Parteilichkeit und Empowerment* stellen die Bildner*innen sechsstens der hegemonialen Weltsicht und den verinnerlichten Denk- und Handlungsmustern Alternativen entgegen. Durch diskriminierungssensible Rahmenbedingungen und das Bemühen darum, einer Reproduktion von Diskriminierung im Bildungsraum entgegenzuwirken, sollen einerseits Zugänge eröffnet werden. Gleichzeitig soll eine Perspektivenvielfalt geschaffen werden, auch durch eine gezielte Parteilichkeit für marginalisierte und gegenhegemoniale Perspektiven. Dabei wird insbesondere darauf geachtet, Marginalisierte und besonders Betroffene nicht zu viktimisieren, sondern ihre Handlungsmacht in den Vordergrund zu stellen. So soll auch Empowerment ermöglicht werden.

„ich würde sagen zu bestimmten Themen kennen wir ja vor allem die Perspektiven und Sichtweisen der privilegierten Beteiligten, da dann vor allem die [...] Forderungen und Perspektiven der Deprivilegierten aufzuzeigen und darüber auch Kritik vielleicht bekannt zu machen, die sonst weniger bekannt ist und da auch noch mal Austausch oder Diskussionen durch diese bewusste Stärkung von bestimmten Perspektiven anzuregen.“ (K1, Marlene, Abs. 106)

Siebtens wird eine *Rekonstruktion von Weltsichten und eine Regeneration von Zerstörung und Verletzung* angeregt. Um den dekonstruierten Denkmustern Alternativen entgegenzustellen, suchen einige der Kollektive nach Inspiration, insbesondere bei BIPoC-Gemeinschaften oder queeren Lebensweisen. Da diese teilweise schon seit Beginn des Kolonialismus mit der Zerstörung ihrer Lebensweisen konfrontiert sind und seither dagegen Widerstand leisten, lässt sich möglicherweise von ihren Erfahrungen, ihrem Widerstand und ihrer Resilienz lernen. Konkrete Anknüpfungspunkte werden etwa in Ansätzen des transformativen justice gesehen, in denen es um Heilung von den Verletzungen durch strukturelle Gewalt sowie um kollektive Verantwortungsübernahme geht. Es geht also auch um Regeneration und eine andere Art und Weise, in der Welt zu sein.

„gleichzeitig sehr viel halt auch lernen wollen von verschiedenen communities, die auf verschiedene Art und Weise schon viel länger sich mit Resilienzen mit Umgang mit zu störenden Systemen zu beschäftigen als wir“ (K4, Janne, Abs. 68)

Die Bildungskollektive suchen achtens nach Formen *ganzheitlichen Lernens*, d. h. nach Lernzugängen, die Menschen nicht nur rational ansprechen und sie

als eingebundene statt als isolierte Individuen begreifen. Ausgehend von der Analyse, dass eine Trennung von rationalem Denken und Emotionen verbunden ist mit der im Westen dominierenden Weltsicht von Naturbeherrschung, die den gegenwärtigen ökologischen Krisen zugrunde liegt, wählen die Bildungskollektive auch in der Gestaltung der Bildung Lernzugänge, die den ganzen Menschen in seinem Eingebundensein ansprechen. So entwickelten sie zum Beispiel eine grafikbasierte Bildungsmethode, die neugierig machen und inspirieren soll, und arbeiten mit dem Ansatz des „Storytellings“ oder mit körperbasierten, theaterpädagogischen oder erlebnispädagogischen Elementen. Teilweise werden Emotionen wie Klimaangst, Wut, Ohnmacht und Hoffnung auch explizit aufgegriffen.

5. Ist das politische Bildung? Potenziale und Grenzen bewegungsnahe Bildung

In ihren Gestaltungsüberlegungen ähnelt die Bildungspraxis der befragten bewegungsbezogenen Bildungskollektive (Abschnitt 4) sehr stark den theoretischen Überlegungen der kritischen politischen Bildung (vgl. FfE 2015). Es lässt sich also zunächst festhalten, dass zunächst insbesondere in den stärker *didaktisierten Bildungsformaten* der bewegungsbezogenen Bildungsakteure politische Bildung stattfindet. Die Bildungskollektive sind hier jedoch – insbesondere dort, wo sie Fördergelder beziehen oder in stärker institutionalisierten Kontexten wie Schulen, Freiwilligendiensten etc. agieren – immer wieder der Anforderung ausgesetzt, eine Distanz zu ihrem politischen Handeln nachweisen zu müssen. So hat etwa das Bildungsministerium Freiwilligendienst-Seminaren zeitweise den Besuch des Hambacher Forsts und im Zuge dessen auch die Bildungsangebote eines der Kollektive verboten. Da RWE-Führungen durch den Tagebau weiterhin stattfanden, hatte dieses Verbot letztlich eine Einseitigkeit zugunsten der gesellschaftlich hegemonialen Perspektive zur Folge. Auch erfahren die Bildungskollektive teilweise Einschränkungen, indem der Beutelsbacher Konsens fälschlicherweise als Neutralitätsgebot ausgelegt wird (zur kritischen Einordnung siehe z. B. Bürgin 2021). Dabei schafft aber gerade die Bildungsarbeit der Kollektive erst tatsächliche Kontroversität durch eine andere kritische Perspektive. Angesichts der gegenwärtigen gesellschaftlichen Kräfteverhältnisse, der Dominanz der Normalität und der Wirkmächtigkeit der gesellschaftlichen Strukturen erweitern die sonst wenig gehörten gegenhegemonialen Perspektiven den Blickwinkel und ermöglichen damit selbstbestimmte Entscheidungen (vgl. FfE 2015, 1). Entgegen den Anrufungen einer Trennung von politischer Bildung und politischem Handeln lässt sich hier also festhalten, dass gerade der Bezug zu sozialen Bewegungen die

besondere Stärke der Bildungsarbeit der Kollektive ausmacht. Es erlaubt ihnen, ein gegenhegemoniales Wissen einzubringen, zu dem viele Menschen sonst keinen Zugang bekommen würden, und darüber eine tatsächliche Kontroversität zu schaffen. Zudem ermöglicht es ihnen, mit einem weiten Politikverständnis Menschen zu inspirieren und zum politischen Handeln zu ermutigen und so erst Interesse für politische Themen zu schaffen.

Soziale Bewegungen wie die Klimagerechtigkeitsbewegung bieten zudem zahlreiche *nicht-didaktisierte Lerngelegenheiten*: Menschen lernen durch Austausch und Vernetzung, durch den Aufbau und das Erleben von Alternativen und im politischen Handeln. Sie machen also zahlreiche Lernerfahrungen, während sie sich gemeinsam mit anderen politisch handelnd für eine klimagerechtere Welt einsetzen. Welche Schlussfolgerungen sie aus diesen Erfahrungen ziehen, das heißt, was sie lernen, ist aber zunächst offen. Die in der Studie befragten Bildner*innen haben Wissen und Urteilsfähigkeit, Handlungsfähigkeit und einen Umgang mit entmutigenden Erfahrungen gelernt. Hier haben also vielfältige politische (Selbst-)Bildungs- und Aneignungsprozesse stattgefunden.

Aktuelle Entwicklungen wie ein Erstarken autoritärer Gruppen, aber auch Beispiele vergangener Bewegungen zeigen jedoch, dass es durchaus auch möglich ist, dass Menschen in sozialen Bewegungen etwa Bestärkung in vereinfachten Weltbildern und verkürzten Antworten finden, Selbstgerechtigkeit lernen oder autoritäre Antworten wählen. Hier wäre es interessant, der Frage weiter nachzugehen, wovon es abhängt, welche Schlussfolgerungen Menschen aus den Erfahrungen ziehen, die sie in ihrem Engagement in sozialen Bewegungen machen: Sind (kognitive) Reflexionsprozesse, (psychologische) Prädispositionen oder (kollektive) Strukturen und Angebote entscheidend? Oder machen Menschen schlicht unterschiedliche Erfahrungen in ihrem politischen Handeln? Außerdem stellt sich in dem Zusammenhang die Frage, ob von den gezogenen Schlussfolgerungen abhängig ist, ob wir Lernprozesse als politische Bildung bezeichnen oder nicht: Ist Bildung also nur dann gegeben, wenn Menschen sich in Richtung größerer Reflexivität, Perspektivenerweiterung etc. verändern, d. h. die Lernprozesse „wünschenswerte“ Ergebnisse nach sich ziehen, wie dies etwa Theorien transformativer Bildung annehmen (vgl. Mezirow 1991)? Sind Bildungsprozesse als Selbstbildungsprozesse ergebnisoffen oder prozesshaft gedacht – und schließen mit ein, dass Menschen beispielsweise möglicherweise erst einmal enger werden könnten in ihrem Denken und im zeitlichen Verlauf weitere Prozesse durchlaufen?

Wenn man, wie in der Fachdebatte der politischen Bildung, davon ausgeht, dass Reflexion eine notwendige Bedingung für politische Bildung darstellt, lässt sich argumentieren, dass es sich bei den Erfahrungen, die Menschen in sozialen Bewe-

gungen machen, zunächst noch nicht notwendigerweise um politische Bildung handelt, sondern auch die Frage entscheidend ist, wie mit den Erfahrungen umgegangen wird. Damit rückt in den Blick, inwiefern soziale Bewegungen geeignete Orte nicht nur für Erfahrungen, sondern auch für Reflexionsprozesse darstellen und wovon es abhängt, ob die gemachten Erfahrungen reflektiert werden oder nicht. Ohne dies systematisch erhoben zu haben, lassen sich hier vier Thesen aufstellen, die näher zu beleuchten wären: So lässt sich vermuten, dass es erstens eine Art *persönliche Prädisposition* dafür gibt, wie mit Erfahrungen umgegangen wird, und zweitens eine Art *Kultur in sozialen Bewegungen oder deren Strömungen*, die bestimmte Umgangsweisen nahelegt: Ist ein gemeinsames Suchen, Zweifeln und Fragen ein geteiltes Verständnis des Bemühens um gesellschaftliche Veränderung oder gibt es eine Trennung in diejenigen, die einfache Antworten anbieten, und diejenigen, die sich lediglich an der Ausführung beteiligen? Drittens lässt sich annehmen, dass es auch abhängig ist von bestimmten *Bewegungsphasen* (vgl. Moyer 1987) und damit vielleicht tatsächlich unterschiedliche Erfahrungen zugrunde liegen. So spielen in der Anfangsphase möglicherweise bewegungsinterne Selbstbildung und kollektive Wissensproduktion eine bedeutsame Rolle. Menschen erproben Alternativen und entwickeln ein Verständnis für das Problem, eine Analyse der Gesellschaft und die eigenen Handlungsmöglichkeiten. In Bewegungshochphasen machen Menschen manchmal die Erfahrung, tatsächlich etwas bewirken zu können und gehört zu werden. Hier gelingt es sozialen Bewegungen zudem häufig, Inhalte und Themen auf die Agenda der öffentlichen Auseinandersetzung zu bringen und damit andere Menschen dazu anzuregen, sich mit den jeweiligen Fragen zu befassen, zu lernen und sich zu bilden, d. h. Bildungsprozesse und Lerneffekte in einer breiteren Bevölkerung anzuregen (vgl. Hall et al. 2011, 114). In Phasen, in denen die Probleme weitgehend bekannt sind, aber Bewegungen mit gesellschaftlichen Beharrungskräften oder aktiven Gegenbewegungen konfrontiert sind, ist hingegen die mögliche Rolle von Bildung viel weniger klar. Wozu noch bilden und aufklären, wenn bereits alles bekannt ist? Hier bleibt als Möglichkeit allenfalls noch, durch strukturelle Gesellschaftsanalysen einzuordnen, warum Veränderung so schwer ist. Oft werden Menschen in dieser Phase jedoch auch vehementer in der Artikulation ihrer Anliegen oder resignieren, und beides ist nicht unbedingt verbunden mit politischen Bildungsprozessen. Mit den unterschiedlichen Bewegungsphasen, aber auch mit unterschiedlichen Vorerfahrungen verbunden ist möglicherweise viertens auch eine *Wirksamkeitserwartung und -erfahrung* ausschlaggebend: Menschen, die davon ausgehen, mit ihrem eigenen Handeln etwas bewirken zu können bzw. in sozialen Bewegungen die Erfahrung machen, durch kollektives Handeln etwas bewirken zu können,

werden eher (weiterhin) konstruktiv, reflektiert und strategisch politisch handeln als Menschen, die Ohnmacht erleben (vgl. Quintelier/van Deth 2014). Da Ohnmachtserfahrungen wahrscheinlich nicht zu vermeiden sind, scheint dem Umgang mit diesen eine entscheidende Rolle zuzukommen: (Wie) gelingt es, die Grenzen des eigenen Handelns auszuhalten, sich weder in einfache Antworten noch in Resignation zu flüchten, also trotz allem daran festzuhalten, dass die Welt von Menschen veränderbar ist?

Der Frage, wovon es abhängt, ob Menschen in sozialen Bewegungen politische Bildungsprozesse erfahren oder nicht und wann soziale Bewegungen kollektiv neues Wissen produzieren oder nicht, wäre weiter nachzugehen. Die empirische Studie zu Bildungspraxen der Klimagerechtigkeitsbewegung (vgl. Lingenfelder 2025) beleuchtet jedoch Beispiele, in denen in sozialen Bewegungen politische Bildungsprozesse stattgefunden haben. Daraus lassen sich Hinweise auf mögliche Gelingensbedingungen ableiten: Zunächst einmal erscheint es förderlich, wenn es aus der Bewegung heraus Akteure gibt, die Räume für eine Reflexion der Praxis schaffen, wie dies die befragten Bildungskollektive mit ihren Angeboten zur Unterstützung der Bewegung gemacht haben. Sie sorgen damit für die notwendige Zeit, innezuhalten und den notwendigen Rahmen, um die gemachten Erfahrungen zu reflektieren. Förderlich ist außerdem eine Bewegungskultur, die Reflexion anregt und dazu ermutigt, etablierte Bewegungspraxen zu hinterfragen, sowie das Vorherrschen einer antiautoritären, inklusiven und konsensorientierten Grundhaltung. Konsens meint dabei nicht die Einebnung von Widersprüchen sondern die Suche nach Entscheidungen, die trotz der Unterschiedlichkeit alle mittragen können. Es ist also eine Grundhaltung, in der soziale Bewegungen als Diskussionsort begriffen werden, der Anspruch besteht, möglichst alle mitzunehmen, dabei auch Widersprüche und Unbequemlichkeiten auszuhalten und gemeinsam fragend voran zu schreiten (vgl. Ende Gelände 2022, 113ff.). An all diesen Stellen setzten die befragten Bildungsakteur*innen mit ihren Angeboten zur Unterstützung der Bewegung an. Die in der empirischen Studie erhobenen Erfahrungen stellen also Beispiele dar, dass und wie in sozialen Bewegungen politische Bildung stattfinden kann.

Literatur

Achour, Sabine/Gill, Thomas (2020): Back to the Roots: Politisches Handeln nicht nur als Ziel, sondern als Weg, in: Bade, Gesine/ Henkel, Nicholas/ Reef, Bernd (Hrsg.), Politische Bildung: vielfältig – kontrovers – global. Festschrift für Bernd Overwien, Frankfurt a. M.: Wochenschau.

- Bähr, Sebastian (2025): Der Reiz der Roten. Orthodox-kommunistische Gruppen gewinnen an Einfluss – was hat die antiautoritäre Linke falsch gemacht? In: *analyse und kritik* 711. <https://www.akweb.de/bewegung/rote-gruppen-was-finden-die-kids-an-den-orthodox-kommunistischen-nostalgikern/>
- Bosse, Jana (2015): Kein Land mehr für Kohle. Kohleausstieg ist Handarbeit, in: *Forschungsjournal Soziale Bewegungen*, 28 (4), 394–399.
- Bürgin, Julika (2021): Extremismusprävention als polizeiliche Ordnung. Zur Politik der Demokratiebildung. Weinheim/Basel: Beltz. https://www.beltz.de/fachmedien/sozialpaedagogik_soziale_arbeit/produkte/details/46045-extremismuspraevention-als-polizeiliche-ordnung.html
- Carlsson, Chris (2008): *Nowtopia. How Pirate Programmers, Outlaw Bicyclists, and Vacant-Lot Gardeners Are Inventing the Future Today!* Oakland, CA: AK Press.
- Choudry, Aziz (2015): *Learning Activism. The Intellectual Life of Contemporary Social Movement*, Toronto: University of Toronto Press.
- Emde, Oliver (2022): Politische Stadtrundgänge. Außerschulische Lernarrangements zwischen Schule und sozialen Bewegungen. Frankfurt a. M.: Wochenschau.
- Ende Gelände (Hrsg.) (2022): *We shut shit down*. Hamburg: Nautilus.
- FfE (2015): Frankfurter Erklärung für eine kritisch-emanzipatorische politische Bildung, in: *Journal für politische Bildung*, 4 (2015), 94–96.
- Freire, Paulo (1973): *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Giesecke, Hermann (1970): Didaktische Probleme des Lernens im Rahmen von politischen Aktionen, in: ders.: *Politische Aktion und politisches Lernen*, München: Juventa, 11–45.
- Habermann, Friederike (2009): Halbinseln gegen den Strom. Anders leben und wirtschaften im Alltag Konzepte. Sulzbach: Ulrike Helmer.
- Hall, Budd L./Clover, Darlene E./Crowther, Jim/Scandrett, Eurig (2011): Social movement learning, a contemporary re-examination, in: *Studies in the Education of Adults*, 43 (2), 113–116.
- Hofinger, Daniel/Becker, Maximilian (2022): Eine Geschichte der Klimagerechtigkeitsbewegung in Deutschland, in: Bruschi, Valeria/Zeiler, Moritz (Hrsg.): *Das Klima des Kapitals. Gesellschaftliche Naturverhältnisse und Ökonomiekritik*, Berlin: Dietz, 278–293.
- Lingenfelder, Julia (2025): Politische Bildung und sozial-ökologische Transformation. Impulse aus Bildungspraxen der Klimagerechtigkeitsbewegung. Frankfurt a. M.: Wochenschau. <https://www.wochenschau-verlag.de/Politische-Bildung-und-sozial-oekologische-Transformation/61691>
- Lösch, Bettina/Lingenfelder, Julia (2024): „Undoing Staatsraison“ – Warum braucht es radikale Kritik in der politischen Bildung und im politischen Handeln, in: Feldmann, Dominik/Pelzel, Steffen/Sämann, Jana (Hrsg.): *Kampffeld politische Bildung. Zur Analyse und Kritik aktueller Versuche von Einhegung, Einebnung und Begrenzung*, Münster: Westfälisches Dampfboot, 200–212.
- Luthmann, Timo (2018): Politisch aktiv sein und bleiben. *Handbuch Nachhaltiger Aktivismus*. Münster: Unrast.
- Mezirow, Jack (1991): *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Moyer, Bill (1987): The movement action plan. A strategic framework describing the eight stages of successful social movement. <http://www.historyisaweapon.com/defcon1/moyermap.html>
- Prüwer, Tobias (2024): Neue K-Gruppen: Die Avantgarde von vorgestern, in: nd 12.02.2024. <https://www.nd-aktuell.de/artikel/1179895.autoritaer-kommunistische-gruppen-neue-k-gruppen-die-avantgarde-von-vorgestern.html>
- Quintelier, Ellen/van Deth, Jan W. (2014): Supporting Democracy: Political Participation and Political Attitude. Exploring Casualty Using Panel Data, in: Political Studies.
- Scandrett, Eurig (2012): Social Learning in environmental justice struggle Political ecology of Knowledge, in: Hall, Budd/Clover, Darlene/Crowthe, Jim/Scandrett, Eurig (Hrsg.): Learning and Education for a Better World. The role of social movement. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense, 41–57.
- Sommer, Moritz/Rucht, Dieter/Haunss, Sebastian/Zajak, Sabrina (2019): Fridays for Future. Profil, Entstehung und Perspektiven der Protestbewegung in Deutschland, in: ipb working paper series, 2/2019. https://refubium.fu-berlin.de/bitstream/handle/fub188/25384/ipb-working-paper_FFF_final_online.pdf?sequence=1
- Sörensen, Paul (2023): Präfigurative Politik. Eine Einführung. Wien/Berlin: Mandelbaum.
- Tokar, Brian (2013): Soziale Bewegungen für Klimagerechtigkeit weltweit und in den USA, in: Dietz, Matthias/Garrelts, Heiko (Hrsg.): Die internationale Klimabewegung: Ein Handbuch, Wiesbaden: Springer, 205–226.

Christine Börstler & Simone Kühn

Fecher bleibt! – ein „Bleibekampf“ als Initial für BNE und politische Bildung? Ein Praxisbericht aus Frankfurt am Main

1. Einleitung

In den vergangenen Jahren wurden aus der Klimagerechtigkeitsbewegung heraus einige „Bleibekämpfe“ (Redecker 2023, 12) um Wälder geführt. Mit dem Aufruf „Hambi bleibt!“ wurde gegen den Kohleabbau im Rheinischen Braunkohlerevier protestiert. „Danni bleibt!“ und „Fecher bleibt!“ waren die Protestrufe gegen den Neubau von Autobahnen durch ökologisch wertvolle Wälder – den Dannenröder Wald und den Fechenheimer Wald. Können derlei Bleibekämpfe politische Bildung „ermöglichen“? Ist entlang ihrer Konfliktlinien Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) möglich? Wenn ja, wie?

Diese Fragen wurden verfolgt von zwei Lehrenden, die im Schulbetrieb, im BNE-Netzwerk, in Klimabewegung und Zivilgesellschaft zu verorten sind. Betrachtet werden Klima- und Umweltbildungsangebote, die in den Jahren 2022 bis 2025 im Kontext eines der größten Infrastrukturprojekte Hessens erarbeitet und erprobt wurden: dem Neubau der Bundesautobahn A66/Riederwaldtunnel in Frankfurt am Main.

2. Konfliktlinie im Fechenheimer Wald

Die Planfeststellung für die A66 mit dem sogenannten Riederwaldtunnel¹ sieht bis 2033 den Neubau eines sechsspurigen Autobahnabschnitts vor. Die Autobahn soll innerstädtisch durch das nordöstliche Stadtgebiet der Stadt Frankfurt am Main verlaufen. Der Stadtteil Riederwald ist direkt von den Baumaßnahmen betroffen. Außerdem waren und werden Rodungen im Fechenheimer Wald, einem stadtnahen Erholungswald mit teils streng geschützter Biodiversität, erforderlich. Um einen Rechtsrahmen für die Rodungen zu schaffen, sind Aus-

1 Es handelt sich nicht um einen Tunnel, sondern um eine Stadtautobahn, die teilweise in einem Betontrog verläuft.

nahmegenehmigungen nötig, mit denen dann der gesetzlich vorgeschriebene Artenschutz für streng geschützte Tierarten (Fledermäuse, altholzbewohnende Käfer) umgangen werden kann. So sieht es der Planfeststellungsbeschluss des Hessischen Wirtschafts- und Verkehrsministeriums vor (PFB BAB A66 Tunnel Riederwald, Unterlage 12.5b). Die Planungen für die A66/Riederwaldtunnel gelten gemeinhin als veraltet; sie wurden bereits in den 1960er-Jahren konzipiert.

Das hier vorgestellte Autobahnbauprojekt legt – wie viele weitere Autobahnprojekte, die aktuell in der Umsetzung oder in Planung sind – die Widersprüchlichkeit gegenwärtiger Entwicklungen offen. Die Konfliktlinien verliefen und verlaufen zwischen

- den Klimaanpassungsmaßnahmen in Großstädten mit Grün- und Versickerungsflächen und der großflächigen Versiegelung von Böden,
- dem Vorhaben, Natur wiederherzustellen, und der Zerstörung intakter Naturräume,
- dem Gewässerschutz und der Beeinträchtigung von Grundwasser sowie
- der Zunahme von motorisiertem Individualverkehr und der Mobilitätswende.

Ein Ausgangspunkt für Bildungsarbeit im Konfliktfeld „Autobahnbau/Erhalt von Biodiversität/Mobilitätswende“ war zunächst, wie der Konflikt offengelegt werden kann, sodass ein Diskurs, der Austausch von Positionen und ggf. eine Neuverhandlung der Infrastrukturplanungen möglich werden. Durch die Auseinandersetzung mit der Protestbewegung, deren Entwicklung als nicht untypisch betrachtet werden kann, ergaben sich Antworten – und Bildungsprozesse.

3. Schritte der Protestbewegung

3.1 Bürgerinitiativen

Die Notwendigkeit eines Weiterbaus der A66 wurde zunächst von einer Bürgerinitiative, in der sich im Wesentlichen Anwohnende organisiert hatten, in Frage gestellt. Langjährige Kritik kam zudem aus zivilgesellschaftlichen Bündnissen (Aktionsbündnis unmenschliche Autobahn AuA, Bündnis Verkehrswende). Ein alternatives Verkehrskonzept wurde vom „Bündnis für Verkehrswende“ vorgelegt. Einer breiteren Öffentlichkeit blieb der Konflikt jedoch verschlossen.

3.2 Aktivistischer Protest

Erst als im Oktober 2021 Aktivist*innen der Organisation „Wald statt Asphalt“ (WsA) die Eichen auf der Eingriffsfläche der Autobahntrasse besetzten, wuchs

eine breitere Protestbewegung, die unter der Bezeichnung „Fecher bleibt!“ bekannt wurde. Wie im Dannenröder Wald errichteten Aktivist*innen direkt auf der geplanten Autobahntrasse Baumhäuser. Die Aktion fand bald Resonanz in der lokalen Presse. Der geplante Autobahnbau und die dadurch drohende Waldrodung erlangten über die Protestform regionale Aufmerksamkeit.

Die Aktionsform „Waldbesetzung“ kann zivilem Ungehorsam zugeordnet werden. Nach der Definition von Samira Akbarian, die sich auf die Definition von John Rawls stützt, handele es sich bei zivilem Ungehorsam um einen gewaltfreien Protest, der bewusst Gesetzesbrüche in Kauf nehme, um auf die Verletzung einer höheren Norm aufmerksam zu machen (Akbarian 2024, 11). Nach dieser Definition gilt die Aktionsform als Teil demokratischer Aushandlungsprozesse. Ziviler Ungehorsam hilft, auf übersehene oder neue Anliegen aufmerksam zu machen. Und er übersetzt Konflikte in nachdrückliche, aber friedliche Appelle an die Mehrheit. Er ist nicht eigennützig.

Mit der „Waldbesetzung“, die von einer breiteren Öffentlichkeit wahrgenommen wurde, öffneten sich auch für weitere Akteure Räume für politisches Handeln und für politische Lern- und Bildungsprozesse.

4. Bildungsprozesse vor und nach den Rodungen im Fechenheimer Wald

Um die Frage zu beantworten, welche Bildungsprozesse die Besetzung des Waldes eröffnete, wird zunächst die Organisation von Bildungsangeboten für Erwachsene betrachtet, die den Vorgängen im Fechenheimer Wald interessiert, zum Teil aber auch kritisch gegenüberstanden. Im Anschluss geht es um Bildungsprozesse mit Jugendlichen im schulischen Kontext.

4.1 Praxisbericht Teil 1: Waldspaziergänge mit Sundays for Fecher

Die Bildungsangebote wurden im Oktober 2021 mit dem Bekanntwerden der Waldbesetzung in Form von organisierten Waldspaziergängen angestoßen. Nach dem Bau des ersten Baumhauses im Herbst 2021 führten drei Initiativen, die Bürgerinitiative Riederwald (BIR), die People for Future Frankfurt und das AuA bereits am 3. Oktober 2021 den ersten Waldspaziergang durch. Sie organisierten die Waldspaziergänge nach dem Vorbild im Hambacher Wald und im Dannenröder Wald (Tamme-Kodjovi 2023, 138). Sie waren im Fechenheimer Wald das erste Bildungsformat und unterstützten mit ihrem Angebot die Bleibekämpfe der Waldbesetzung. Mit den Waldspaziergängen konnte die Waldbesetzung einer

breiteren Bevölkerung im wahrsten Sinne des Wortes *zugänglich* gemacht werden. Ziel des Bildungsformates „Waldspaziergang“ war es, die Besetzung nach außen zu kommunizieren und in breitere Gesellschaftsschichten zu transportieren. Dies sollte einerseits durch die Ortsbegehung und andererseits durch die Information während der Spaziergänge erreicht werden. Jeder Waldspaziergang hatte ein inhaltliches Thema. Die Spaziergänge fanden während der Waldbesetzung wöchentlich sonntags um 14 Uhr statt. Die Themen bezogen sich u. a. auf: die geplanten Baumaßnahmen und deren Problematik, die Schutzwürdigkeit des hundertjährigen Hainbuchen-Stieleichen-Waldes mit seiner biodiversen Vielfalt, den Klimaschutz sowie auf alternative Verkehrskonzepte.

Förster*innen und Wissenschaftler*innen verschiedener Disziplinen, wie Klimaforscher*innen, Landschaftsökolog*innen, Sozialwissenschaftler*innen, Philosoph*innen sowie Aktivist*innen kamen bei den Spaziergängen zu Wort und informierten entsprechend ihres Fachgebietes interessierte Bürger*innen. Dabei ging es um alternative Verkehrskonzepte, die Besonderheit von drei Hektar Auenwald in einer Stadt wie Frankfurt und auch größere Themen wie das Einhalten der Klimaziele durch die Rettung von Wald sowie den bundesweiten Verkehrswegeplan.

Kurz vor der Teilrodung im Januar 2023, als auch die Räumung des Dorfes Lützerath bevorstand, waren bis zu 600 Personen bei den Waldspaziergängen anwesend. Sie wurden besucht von Bürger*innen Frankfurts, die sich für Klimaschutz in Frankfurt einsetzen wollten. Bedenkenswert ist, dass die Anwohner*innen aus dem Viertel, in dem die Autobahn gebaut werden soll, deutlich unterrepräsentiert waren, obwohl Versuche unternommen wurden, diese Personengruppe gezielt für die Angebote zu gewinnen. So wurde Informationsmaterial verteilt, Waldspaziergänge starteten im benachbarten Wohnviertel und Demonstrationen führten durch das Wohngebiet.

Die Bürger*innen, die zu den Waldspaziergängen kamen, lernten die Besetzer*innen und ihre Motivation sowie ihre Kenntnisse kennen. Es wurde deutlich, dass sie mit ihrem Eingreifen und mit ihrer körperlichen Präsenz den Wald schützen wollten. Dies war auch erkennbar an der Art, wie die Baumhäuser gebaut waren. Die Besetzer*innen arbeiteten mit Seilen, damit die Bäume nicht durch den Bau der Baumhäuser geschädigt wurden. An den Sonntagen der Waldspaziergänge konnten sich Besucher*innen auch am Bau der Baumhäuser beteiligen und somit Fertigkeiten für die Konstruktion, aber auch für das Erklettern der Baumhäuser erlernen. Bei jedem Spaziergang kamen Besetzer*innen zu Wort und berichteten von ihrem Leben im Wald, so dass ein Austausch zwischen Besucher*innen und Besetzer*innen möglich wurde. Dabei war auch The-

ma, wie das Zusammenleben im Wald gestaltet war. Erfahrbar wurde für die Besucher*innen, dass die Besetzer*innen im Wald einen Ort erschaffen wollten, an dem verschiedene Menschen in einer friedvollen und naturschützenden Weise zusammenleben können.

Somit konnte die Waldbesetzung als Form des zivilen Ungehorsams Personen zugänglich gemacht werden, die vorher damit keine Berührungspunkte hatten. Möglich waren manchmal auch Gespräche mit externen Aktivist*innen wie Carola Rakete, Payal Parekh und Katja Diehl, die im Wald zu Gast waren. Die Notwendigkeit und Dringlichkeit auch dieser Form des gewaltfreien Widerstands wurde nachvollziehbar gemacht. Entscheidend war dabei unserer Ansicht nach nicht, dass sich Menschen der Waldbesetzung anschließen, sondern dass sie diese als eine weitere wichtige Aktionsform kennen- und verstehenlernen. Der direkte Kontakt mit Menschen, die sich für eine Besetzung entscheiden bzw. dafür argumentieren, bietet die Chance, Handlungsmöglichkeiten zu reflektieren. Zudem entstand Vernetzung und Solidarität der Besucher*innen untereinander und viel Unterstützung der Besetzer*innen durch Hilfe, z. B. durch das Bereitstellen von Nahrungsmitteln und benötigten Gegenständen. Ausgehend von den wöchentlichen Zusammenkünften bei den Waldspaziergängen entwickelte sich ein inhaltlicher, aber auch sozialer Austausch und Menschen entschlossen sich, die Besetzer*innen aktiv zu unterstützen und somit auch bzw. auf neue Weise politisch aktiv zu werden.

*4.2 Praxisbericht Teil 2: Projektarbeit und BNE-Workshops mit Schüler*innen*

Nach den Waldspaziergängen, der Räumung der Baumhäuser und den ersten Rodungen im Januar 2023 eröffnete der inzwischen „abgekühlte Konflikt“ Räume für weitere Bildungsprozesse – u. a. für Schüler*innen aus Schulen des Netzwerkes Frankfurter Schulen für Nachhaltigkeit.

Im Folgenden wird die Bildungsarbeit für nachhaltige Entwicklung (BNE) mit Schüler*innen betrachtet, die das zugängliche Areal rund um die Autobahnbaustelle im Fechenheimer Wald im Rahmen eines BNE-Unterrichtsprojektes nach der Teilrodung mit einer Spurensuche erkundeten.

4.2.1 BNE als „Brücke“ zwischen informeller Bildung und Schule

In der Vergangenheit wurde „BNE vielfach dafür kritisiert, auf individuelle Verhaltens- und Konsummuster beschränkt zu bleiben“ und damit der Entpolitisierung zuzuarbeiten. Eingeräumt wird, dass „[n]achhaltigkeitsbezogene Themen jedoch durch politische Bildung (re)politisiert werden könnten.“ Zunehmend

wird BNE auch als „Dach“ einer heterogenen Bildungslandschaft hervorgehoben oder BNE und politische Bildung werden gleichgesetzt (Butterer u. a. 2024, 113).

Die Vorstellung von BNE als „Dach einer heterogenen Bildungslandschaft“ war und ist bei der Bildungsarbeit im Fechenheimer Wald pragmatisch und hilfreich. BNE ist im Bildungsbetrieb Schule, im politischen Betrieb und in Kontexten von Verwaltung inzwischen weithin bekannt und anerkannt. Vielfach ist BNE gesetzlich verankert – wie im Klimaplan Hessen und im Hessischen Schulgesetz. Daraus ergeben sich eine Legitimation und die Verpflichtung, reale Konflikte zu thematisieren und zu bearbeiten.

Der Konflikt um Autobahnbau und die dadurch bedingte Teilrodung eines biodiversen Waldes betrifft gleich mehrfach Bereiche, „die für die Gestaltung einer nachhaltigen Entwicklung zentral sind“ – wie den Verlust von Biodiversität, Boden-degeneration, Klimawandel sowie die Bereiche Mobilität und Stadtentwicklung (siehe Michelsen/Fischer 2019, 25). Kontroversität ist in BNE-Lernarrangements explizit gewünscht, so „kann doch an Kontroversen und Dilemmata besonders gut im Sinne politischer Bildung gelernt werden“ (Overwien o.J. [2020]).

Doch trifft der Neubau einer Autobahn die Interessen von Schüler*innen? Wie lebensnah ist das BNE-Lernarrangement „Neubau einer Autobahn“ für Sechzehnjährige? Eine kurze Umfrage deutete darauf hin, dass die Schüler*innen teils eine beträchtliche Nähe zu den Kontroversen um den Autobahnbau hatten. Der Neubau der Trasse erfolgt quer durch bewohntes Gebiet. Die Trasse verläuft teils im Wohnumfeld der Schüler*innen. Auch die Waldbesetzung war von einigen Schüler*innen wahrgenommen worden, ebenso deren Räumung im Januar 2023 und die darauf folgende Teilrodung des Waldes. Viele Kontexte blieben jedoch unverstanden. So wurden die Waldbesetzer*innen von Schüler*innen teils als *„obdachlos im Wald lebende Personen ohne ein politisches Anliegen“* verstanden.

Für den Bau der geplanten Autobahntrasse wird und wurde zudem GrünGürtel-Wald (Erholungswald) gerodet. Die Grünflächen, die die Stadt Frankfurt am Main wie ein Ring umgeben, bilden einen der ersten GrünGürtel weltweit. Bereits 1991 erhielt der GrünGürtel eine Verfassung, an die nunmehr ein Bildungsprogramm gebunden ist. Der GrünGürtel ist somit Bildungsraum. In mehr als 30-jähriger Arbeit wurden mit dem Bildungsprogramm „Entdecken, Forschen & Lernen“ Wissen und gemeinsame Erfahrungen vermittelt. Mehrfach erhielt das Programm BNE-Auszeichnungen der UNESCO. Organisiert wird das Bildungsprogramm von Umwelt lernen e.V., einem Bildungsträger, der Schulen, Kitas und die Bildungsverwaltung im Bereich BNE unterstützt. Bei der Planung von Workshops für Schüler*innen war die Zusammenarbeit von Lehrenden aus dem Schulbetrieb mit Umwelt lernen e.V. essentiell. Zunächst

mussten Bedenken abgewogen werden, u. a. ob sich ein realer Konflikt wie der Bau der A66 durch den Fechenheimer Wald in BNE-Kontexten thematisieren lässt. Im Rahmen der Bauplanungen waren Interessen und Baurecht teils sehr vehement durchgesetzt worden.

4.2.2 *Programm und Durchführung von Workshops im Fechenheimer Wald*

Die Workshops im Fechenheimer Wald wurden erprobt von Schüler*innen der Jahrgangsstufe 10 einer integrierten Gesamtschule sowie von einer Lerngruppe der gymnasialen Oberstufe (Jahrgang 11). Sie wurden als Bestandteil einer projektorientierten Unterrichtsphase (Projekt „Hotspots der Stadtentwicklung in Frankfurt“/Gesellschaftslehre, Politik und Wirtschaft) umgesetzt. Insgesamt fanden im Rahmen einer Projektwoche mehrere ganztägige Workshops mit drei Lerngruppen statt; ein weiterer Workshop wurde im Format des Peer-Learnings gemeinsam mit Schüler*innen unterschiedlicher Schulformen im Kontext des „Festivals der Kooperationen“ des Netzwerks Frankfurter Schulen für Nachhaltigkeit realisiert.

Die Workshops begannen mit einer vorbereitenden Phase in der Schule. Hier wurden grundlegende Informationen zur Stadtentwicklung im Frankfurter Osten, zum geplanten Trassenverlauf der A66/Riederwaldtunnel, zu rechtlichen Rahmenbedingungen (Planfeststellung, Bundesnaturschutzgesetz) sowie zu wirtschaftlichen und verkehrspolitischen Interessen erarbeitet. Zudem wurden die Protestformen thematisiert, damit die Schüler*innen die Aktionsform „Waldbesetzung“ einordnen konnten. Im Wald selbst arbeiteten die Schüler*innen in Gruppen an konkreten Erkundungsaufträgen: Spurensuche. Sie erhielten den Auftrag, Spuren zu finden, zu fotografieren und zu dokumentieren. Mögliche Ergebnisse: Spuren der Baumaßnahme (z. B. Rodungsflächen, Baustraßen, Vermessungspunkte), Spuren der Protestbewegung (verwitterte Transparente, Slogans, kreative Protestformen wie bemalte Baumstämme), Spuren von Artenschutzmaßnahmen (Markierungen sogenannter „Käferbäume“, Vergrämnungsmaßnahmen für Fledermäuse, „Fledermaus-Hop-Over“) sowie Spuren der Waldbesetzung (Traversen, Reste von Baumhäusern). Die Fundstücke wurden in Gesprächsrunden erklärt und diskutiert. Ergänzend führten die Schüler*innen vorbereitete Kurzinterviews mit Anwohner*innen sowie mit Aktiven aus den Bürgerinitiativen und aus dem Umfeld der Protestbewegung. Diese Gespräche ermöglichten Einblicke in unterschiedliche Hoffnungen, Erwartungen und Befürchtungen im Zusammenhang mit diesem Autobahnbau. Die Workshops endeten mit einer moderierten Auswertungs- und Diskussionsphase, in der Beobachtungen zusammengeführt, Zielkonflikte benannt und Handlungsspielräume

reflektiert wurden.² Zudem konnten die Schüler*innen sich zu den entdeckten Protestformen positionieren. Leitend waren die Fragen: Was ist legal? Was ist illegal? Was halte ich für legitim?

4.2.3 Rückblick: Entwicklung und Planung der Workshops

a) Schulstrukturen und Grenzen

Neben den didaktischen Überlegungen mussten für die Workshops mit Schüler*innen geeignete Arbeitsforen in den Wochenstundenplänen bzw. in der Schuljahresplanung gefunden werden. Neben Fragen der Lernumgebung stellten sich zudem Fragen nach der Fachzuordnung. Die Vernetzung mit der Unterrichtseinheit „Stadt und Umland“, die im Lehrplan des Faches Gesellschaftslehre für den Jahrgang 10 vorgesehen ist, bot sich an. Weil an außerschulischen Lernorten gearbeitet wurde, erschien es sinnvoll, einen Schwerpunkt auf Stadtentwicklung zu legen und außerhalb des Stundenplans in einer Projektphase zu arbeiten.

b) Umwelterkundung vor Ort oder Planspiel?

Anders als bei Planspielen oder Rollenspielen wurde mit dem Fechenheimer Wald bewusst ein realer Ort gewählt. In BNE-Lernarrangements sind Rollenspiele oft die übliche Methode, Schüler*innen Kontroversen in und um Infrastrukturprojekte nachvollziehbar zu machen. Die Planspiele sind ergebnisoffen. Beim Autobahnbau durch den Fechenheimer Wald waren einige Bauplanungen allerdings bereits realisiert. Mit der Teilrodung waren Realitäten geschaffen worden, die eher mit einer Umwelterkundung vor Ort im Format einer Spurensuche erfasst werden konnten.

Allerdings bedeutete eine Umwelterkundung vor Ort („Spurensuche“) auch eine Konfrontation mit zerstörtem Wald, mit Vergrämnungsmaßnahmen für geschützte Tierarten, mit begonnener Bautätigkeit, mit Müll. Rückt Bildungsarbeit an einem verlorenen Konflikt und an zerstörtem Ort in die Nähe der Bedrohungsszenarien der „alten Umweltbildung“? BNE hat offensichtlich seit Jahren einen Wechsel weg von Bedrohungs- hin zu Modernisierungsszenarien vollzogen. „Damit sei gemeint, Themen- und Handlungsfelder der Nachhaltigkeit

2 Für BNE-Lernsettings sind besonders geeignete Methoden vorgeschlagen, u. a. Methoden der Gesprächsführung wie z. B. Interviews. Dabei ist auf kontroverse Positionen zu achten. Da viele Schüler und Schülerinnen mit dem Auto aufgewachsen sind, kommt der Perspektive von Befürworter*innen der Mobilitätswende eine nicht unwichtige Rolle zu. Offen ist die Frage, ob die Diskussionen oder im Anschluss an die vorbereiteten Interviewfragen noch in den Bereich „Politische Bildung“ (Erwerb von Partizipationskompetenz) fallen, oder ob Schüler*innen hier bereits „politisch gehandelt“ haben.

nicht allein zu problematisieren, sondern aktiv nach Veränderungs- und Gestaltungsmöglichkeiten zu suchen.“ (Michelsen/Fischer 2019, 19) Planänderungen scheinen bei der Bauplanung der A66/Riederwaldtunnel jedoch kaum noch möglich. Das ist anzuerkennen – was wiederum ein Lernprozess ist.

Der Bundesverkehrswegeplan 2030 sieht jedoch andernorts den Bau weiterer Autobahnkilometer vor. Machbarkeitsstudien sind in Arbeit. Aktuell geht die Gestaltung von Mobilität mit zahlreichen gesellschaftlichen Konflikten einher. Arten- und Biotopschutz sowie Verkehrsplanung konkurrieren um Flächen, Aushandlungsprozesse stehen an, Widersprüchlichkeiten sind zu moderieren. Ein Ziel von BNE sollte es sein, Widersprüchlichkeiten der gegenwärtigen gesellschaftlichen Entwicklungen offenzulegen. Dabei sind Rückschritte und Scheitern mitzudenken. Im Rahmen von BNE müssen auch Methoden erprobt werden, Rückschritte zu erkennen, um sie einordnen und ggfs. überwinden zu können. Modernisierungsszenarien dürfen gesellschaftliche Realitäten nicht ausblenden. „Scheitern können“ gehört möglicherweise zur politischen Bildung.

c) Entsprechen die BNE-Workshops dem Beutelsbacher Konsens?

Angesichts der politischen Aufladung des Konflikts um den Autobahnbau durch den Fechenheimer Wald und damit verbundene Bedenken, als Lehrende auf Neutralität verwiesen zu werden, erschien es sinnvoll, das geplante BNE-Projekt am Beutelsbacher Konsens zu spiegeln. Der Konsens bietet nach wie vor einen „etablierten Orientierungsrahmen“, um schulische Bildungsarbeit in kontroversen gesellschaftlichen Konflikten zu begründen und um deutlich zu machen, dass weder eine einseitige Positionierung noch eine Überwältigung der Schüler*innen intendiert ist.

Der Konsens von Politikdidaktiker*innen folgt im Wesentlichen folgenden Prinzipien:

- „1. Überwältigungsverbot: Es ist nicht erlaubt, den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der „Gewinnung eines selbständigen Urteils“ zu hindern.
2. Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen.
3. Der Schüler muss in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren, sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen.“ (Wehling 1977, 179f.)

Politische Bildung soll parteipolitisch neutral sein, aber – im Sinne der Verfassung – eben nicht wertneutral. An diesen Kriterien gemessen darf auch BNE nicht wertneutral sein.

d) Politische Bildung im Hessischen Schulgesetz

Neben der Verortung der Workshops im Fechenheimer Wald unter dem Dach von BNE war auch der Blick ins Hessische Schulgesetz hilfreich. Dort heißt es unter § 2 zum Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule: „Die Schulen sollen die Schülerinnen und Schüler befähigen, in Anerkennung der Wertordnung des Grundgesetzes und der Verfassung des Landes Hessen [...] (Abs. 8) die Auswirkungen des eigenen und gesellschaftlichen Handelns auf die natürlichen Lebensgrundlagen zu erkennen und die Notwendigkeit einzusehen, diese Lebensgrundlagen für die folgenden Generationen zu erhalten, um der gemeinsamen Verantwortung dafür gerecht werden zu können.“

5. Ausblick

Was braucht es, um mit „Bleibekämpfen“ politisches Handeln, politische Bildung und BNE aufeinander beziehen zu können?

Es braucht ...

- bei Bildungsakteuren und Lehrer*innen die Erkenntnis, dass der Beutelsbacher Konsens eher die Ermächtigung zu Klimabildung fordert - statt den Klimadiskurs stillzustellen.
- Netzwerkarbeit und Zeitforen für gemeinsame Planungsprozesse und entsprechende Lehrer*innen-Fortbildungen.
- einen Stopp bei der Kriminalisierung der Klimabewegung: Unterstellungen sind hinderlich für politische Bildung und BNE. Kriminalisierung verunsichert Bürger*innen und Schüler*innen, so dass sie ihren Freiheitsrechten (Mitbestimmungsmöglichkeiten) nicht mehr trauen. Räume der politischen Partizipation und Mitbestimmung müssen geöffnet bleiben und geöffnet werden.
- ein klares Rollenverständnis bei Bildungs-Akteur*innen: Das bedeutet auch, dass eine gewisse Distanz im Hinblick auf Aktion und Protestbewegung eingehalten werden sollte. Reflexionsschleifen sind geboten.
- das Zusammendenken von BNE und politischer Bildung: Einer der schlimmsten Fehler im Zusammenhang mit dem Verlust von Naturräumen ist Indifferenz (die gleichgültige Kenntnisnahme von Zerstörung).
- Schulen sollten den Rückhalt von und die Vernetzung mit Umweltbildungszentren, BNE-Institutionen oder Koordinationsvereinen haben. Klimabildungslandschaften können hier hilfreich sein.
- Koordinationsvereine / BNE-Institutionen/ Umweltbildungszentren, sollten so mutig sein, kontroverse Themen nicht zu scheuen.

- in Schulen, Kollegien, Schulleitungen und in der Elternschaft die Anerkennung, dass Kontroversität zur Demokratie gehört.

Literatur

- Akbarian, Samira (2024): *Recht brechen – Eine Theorie des zivilen Ungehorsams*, München: C.H.Beck.
- Butterer, Hanna/Pelzel, Steffen/Sämann, Jana/Wohnig, Alexander (2024): *lost concepts?! Demokratiebildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung als umkämpfte Felder kritischer politischer Bildung*, in: Feldmann, Dominik/Pelzel, Steffen/Sämann, Jana (Hrsg.): *Kampffeld politische Bildung*, Münster: Westfälisches Dampfboot, 108–122.
- Michelsen, Gerd/Fischer, Daniel (2019): *Bildung für nachhaltige Entwicklung*, in: Kerwer, Jürgen/ Römig, Angelika (Hrsg.), *Schriftenreihe Nachhaltigkeit*, Wiesbaden: Landeszentrale für politische Bildung. https://hlz.hessen.de/fileadmin/user_upload/PDF/Publikationsreihen/Schriftenreihe_Nachhaltigkeit/N002-Bildung_fuer_nachhaltige_Entwicklung_2026.pdf
- Overwien, Bernd (o.J. [2020]): *Werte in der Demokratiebildung*, in: DENK-doch-MAL.de (abgerufen 02.01.2026) <https://denk-doch-mal.de/bernd-overwien-werte-in-der-demokratiebildung-ein-kompass-fuer-einen-komplexen-bildungsauftrag-der-politischen-bildung/>
- Planfeststellungsbeschluss BAB A66 Tunnel Riederwald, <https://uvp-verbund.de> (abgerufen 01.02.2026)
- von Redecker, Eva (2025): *Bleibefreiheit*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Tamme-Kodjovi, Daniela (2023): *Sechzehn Monate Waldbesetzung – Aktionsgruppe Waldspaziergänge*, in: Ardel-Theeck, Friedhelm/Loose, Willi/Seidler, Angelika (Hrsg.): *Wald statt Asphalt – „Fecher lebt!“ – Autobahnbau trotz Klimakrise*. Frankfurt a. M.: brandes+apsel, 138–146.
- Wehling, Hans Georg (1977): *Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch*, in: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*, Stuttgart: E. Klett, 173–184.

Wiebke Dierkes & Alexandra Ommert

Ladyfeste als queer-feministische Räume: Selbstwirksamkeit, Raumpolitiken und Bildungsprozesse – Ein Schrei(b)gespräch

*Vor über 20 Jahren fand das erste Ladyfest in Olympia, USA statt, die riot grrrl Bewegung ist über 30 Jahre alt.¹ Unklar ist, ob diese Art des queer-feministischen Aktivismus heute für queere und feministische Aktivist*innen noch eine Rolle spielt. Wir denken jedenfalls, dass die Geschichte und Themen dieser Sozialen Bewegungen spannende Einsichten in informelle politische Bildungsprozesse geben und teilen mit diesem Gespräch sowohl Erfahrungen als Aktivist*innen als auch Analysen als Wissenschaftler*innen. Unsere individuellen Geschichten als Ladyfest-Aktivist*innen gaben uns sofort Anknüpfungspunkte, denn neben gemeinsamen Zugängen und Bedeutungsräumen zeigte sich hier auch eine geteilte generationale Bewegungsgeschichte. Dieses Schreibgespräch basiert auf dem bearbeiteten Transkript eines längeren, aufgezeichneten Gesprächs, das wir im Frühjahr 2025 in Frankfurt geführt haben.*

Wiebke: Ich bin 2001 nach Marburg gezogen und habe dort angefangen, mich stark mit feministischen Themen zu beschäftigen, was ich vorher – obwohl ich auch schon politisch aktiv war – nicht so getan habe. In Marburg gibt es sehr viele Burschenschaften, deren Mitglieder reaktionäre, völkische und antifeministische Geschlechterpolitiken verfolgen. Die Burschenschaften waren zu der Zeit in Marburg sehr präsent im Stadtbild und der Uni. Das hat mich irritiert, denn aufgewachsen bin ich mit einer Idee, dass 'Mädchen alles erreichen' können,

1 Das weltweit erste Ladyfest fand 2000 in Olympia, Washington (USA) statt und wurde maßgeblich von Musiker*innen und Aktivist*innen initiiert, die in riot grrrl-Zusammenhängen aktiv waren. In den darauffolgenden Jahren fanden Ladyfeste auch in Europa und ab 2003 im deutschsprachigen Raum statt. Sie vereinen queer-feministische Konzerte, Workshops, Kunst und politischen Aktivismus. Zur Geschichte, Verbreitung und Inhalten von Ladyfesten und mit weiteren Verweisen zur Literatur über Ladyfeste vgl. Ommert (2016). Zur riot grrrl Geschichte siehe bspw. Peglow und Engemann 2011. Einen guten ästhetischen Eindruck vermittelt auch die Anthologie „riot grrrl – revolution girls style now!“ (Monem 2007).

dem prominenten Alpha-Girl-Feminismus der 1990er-Jahre, dem ich irgendwie geglaubt habe oder glauben wollte. Plötzlich war ich konfrontiert mit einer Art von Männlichkeit und Vorstellungen von Geschlechterverhältnissen, die misogyn – also frauenhassend – waren, reaktionär und rechtskonservativ bis in die extreme Rechte hinein. Ich habe also feministische Texte, Ideen und Bewegungen gesucht und konnte aber auf einer emotionalen und auch kulturell-politischen Ebene nirgendwo so richtig andocken. Über eine Freundin, die sich damals stark für Musik und auch feministische Kultur und DJing interessiert hat, habe ich angefangen, mich mit dem riot grrrl Movement und Ladyfesten zu beschäftigen. Und als ich das Riot Grrrl Manifest gelesen habe, war das für mich wirklich ein Wow-Moment. Ein Text, der mich damals sehr bewegt und abgeholt hat. Über die Auseinandersetzung mit den US-amerikanischen aber auch den wenigen deutschen Riot Grrrl-Bands und ihren Texten haben wir uns dann getraut, selbst eine Band zu gründen. Wir begannen, die Trennung von kultureller Konsumption und Produktion aufzuheben. Damit haben sich für uns neue Räume eröffnet. 2003 war das Ladyfest Hamburg – als erstes in Deutschland – angekündigt und darauf haben wir dann hingefiebert, zur Mobilisierung eigene Radioshows im lokalen freien Radio gestaltet, Info-Flyer über Riot Grrrl und Ladyfeste geschrieben und verteilt und Fahrgemeinschaften nach Hamburg organisiert. Unser Wunsch war, das Thema in der Stadt zu setzen und ein paar coole Ladies zusammenzubringen. Und das hat funktioniert und wir sind alle zusammen nach Hamburg gefahren, haben die Zeit dort gemeinsam verbracht und sind mit unserer Band zum ersten und einzigen Mal auf der Ladyfest-OpenStage in der Flora aufgetreten.

Alek: Das klingt sehr aufregend. Bei mir war es same, but different. Feminismus habe ich mir erst einmal über die Frauen*- und Geschlechterstudien erschlossen. Dann ging es sehr schnell, dass ich Texte von Judith Butler und queere Theorien entdeckt habe, da hat sich eine Welt für mich geöffnet. Die Aussage „Der Feminismus braucht ‘die Frauen’, aber er muß nicht wissen ‘wer’ sie sind“ (Butler 1993) hat lange nachgehallt oder die Fragen der Identitäts- und Bündnispolitik, über die u. a. Sabine Hark (1998) geschrieben hat, haben mich beschäftigt. Über diese Debatten war ich hier in Frankfurt am Main schon vernetzt mit einigen queer-feministischen Frauen*. Und einige von denen haben gesagt: „Ey Leute, wir waren in Hamburg auf dem Ladyfest, das war so fantastisch, wir müssen das hier auch machen.“ Es gab ein erstes Treffen von einem sehr bunt gescheckten Haufen von – tatsächlich nur – Frauen*: Musiker*innen, Menschen aus der Hausbesetzer*innen- und Wagenplatz-Szene, ein bisschen Punk, ein bisschen DIY (do it yourself), ein bisschen queer-feministische Theorie. Und in der Vorbereitung sind wir dann zusammen zu anderen Ladyfesten gefahren, um zu schauen: Wie macht man das

eigentlich? Wir waren in Nürnberg, in Hannover; das war die Zeit, in der die Ladyfeste überall waren und man sich immer wieder getroffen hat. Damals, auch durch Workshops und die Beschäftigung mit der Geschichte der Ladyfeste, habe ich entdeckt, dass in der riot grrrl Bewegung sehr viel drinsteckt, was mich auch bewegt. Zum Beispiel der Ansatz, dass die Form der Politik oder des Aktivismus grundlegend ist für die Botschaft und für das, was man erreichen will, dass es um die „revolution des eigenen alltäglichen lebens“ (o.A. 2013, 14) geht und darum, der Utopie in der Praxis schon einen kleinen Schritt näherzukommen. Das Ladyfest war damals für mich die radikalste Form, etwas Politisches zu tun, das ich gleichzeitig auch nur für mich tue und das alle Bereiche in meinem Leben berührt. Und später ist daraus, vielleicht konsequenterweise, die Idee entstanden, darüber zu schreiben und zu forschen. Dann bin ich da eingetaucht und habe noch mehr interessante und tolle Menschen treffen dürfen und Interviews gemacht. Und viele Jahre später ist das Buch über Ladyfest-Aktivismus entstanden, was durch die wissenschaftliche Bearbeitung auch bedeutet hat, erstmal wieder Abstand zu gewinnen, um zu verstehen: Wie und warum kristallisiert sich so viel in dieser Form des Aktivismus? Das bedeutete auch, die Vielfalt der aktivistischen Formen in diesem Kontext zu sehen, nicht nur die Demos oder die Partys.

Wiebke: Kunst und Musik und vor allem der DIY-Gedanke dabei, haben bei den Ladyfesten für mich eine große Rolle gespielt. Neben den Konzerten gab es ja immer auch Kunstausstellungen, Performances, Lesungen und vor allem Workshops, die im Modus von learning by doing viele Kompetenzen weitervermittelt haben – sei es im technischen, künstlerischen oder handwerklichen Bereich. In Hamburg habe ich unter anderem einen Workshop zu Radical Cheerleading besucht, in dem es um eine kritische Auseinandersetzung mit Geschlechternormen und deren Ironisierung ging. Spannend war dabei für mich vor allem, wie wir in dem Workshop versucht haben, die Kritik an Körpernormierung, den Slogan „Riot Don’t Diet“, direkt in die eigene und kollektive Körperlichkeit erfahrbar umzusetzen und diese Themen dann öffentlich zu verhandeln – der Workshop fand nämlich in einem Park mitten in der Stadt statt. Das war also zugleich Intervention in der Öffentlichkeit und ein informeller Lernort des Aushandelns von Geschlechtlichkeit und einer Kritik der Zurichtung von Körpern.

Alek: Die Kritik an Körpernormierung war für mich ein Anknüpfungspunkt, weil ich mich aus der theoretischen Auseinandersetzung mit queeren Konzepten gefragt habe, wie sich bestimmte Körpererfahrungen und die Auflösung von Geschlechtergrenzen mit der Kritik an Geschlechterverhältnissen verbinden lassen. Und für mich waren die Ladyfeste eigentlich die Praxis zu dieser sehr theoretischen Frage, nämlich starre Grenzen und Zuschreibungen als Ergebnis

von heteronormativen Geschlechterverhältnissen zu kritisieren und zu zeigen, dass diese gleichzeitig körperliche Erfahrungen sind, die eine Wirklichkeit entfalten, wie das bspw. Judith Butler (1995) in „Körper von Gewicht“ zeigt; und daher auch feministische und queere Themen konsequent als zusammengehörend zu betrachten.² In meiner Arbeit bin ich immer wieder darauf gestoßen, dass es für mich eine Utopie ist, Dinge zusammenzudenken und Kritik auch darin auszudrücken, dass man Dinge anders macht und sich solidarisch in Bündnissen zusammentut. Und das bedeutet auch im Sinne des DIY, die Dinge selbst in die Hand zu nehmen und sich nicht von identitären Zuschreibungen ausbremsen zu lassen.

Wiebke: Für mich war der DIY-Gedanke ganz zentral, weil der so wichtig dafür ist, Dinge erstmal auszuprobieren, ohne den ganzen Prozess zielorientiert durchzuplanen. Damit schafft man sich Freiräume für die Möglichkeit des Experimentierens und unter Umständen auch des Scheiterns. Das alles ist aber weder voraussetzungslos noch ohne Risiko. Elke Zobl hat das mal schön zusammengefasst, als sie geschrieben hat, dass prozessorientierte, nicht-hierarchische und kollaborative „Arbeitsmethoden, die bewusste Reflexion, Verhandlung und Reklamation von Raum und das Zulassen von möglichen Konflikten und von kritischer Selbstreflexion (...) allesamt eine große Herausforderung“ seien (Zobl 2012, 7–8). Diese Hinwendung zu Unbestimmtheit, Aushandlungsprozessen und einer gewissen Konfliktorientierung zeigt sich ja schon in der Selbstbeschreibung als Lady und der daraus folgenden Einladungspolitik, die sich in dem Slogan „Whoever feels like a lady, be part of the Ladyfest“ ausdrückt. Unter dieser haben dann trotzdem Öffnungen und (Aus-)Schließungen stattgefunden sowie Prozesse der Aushandlung, die auch teilweise eine Verunsicherung mit sich gebracht haben. Aber das war Teil des Konzepts. Heute nehme ich in feministischen Debatten manchmal eine Unversöhnlichkeit wahr, ein Bedürfnis nach einer ein für alle Mal gültigen Entscheidung, damit letztlich auch nach einer – wahrscheinlich ohnehin nur vermeintlichen – Sicherheit.

Alek: ‘Niemandem auf die Füße treten’ und sich auf ‘der richtigen und sicheren Seite’ wähnen, hat damals in den Debatten und in meinen Interviews auch schon eine Rolle gespielt. Aber für mich war das ähnlich, dass gerade die Aushandlungsprozesse im Vordergrund standen und damit auch ein kreatives Potenzial entfaltet haben. Als Reaktion und kritische Auseinandersetzung mit

2 Wer dazu mehr wissen möchte, kann die für mich wichtigen Gedanken und Theoretiker*innen in meiner Arbeit über den Ladyfest-Aktivismus nachlesen (vgl. Ommert 2016, 17ff.).

der Debatte um den Lady-Begriff hat bspw. eine Gruppe in Köln ihre Veranstaltung 'Gapfest' genannt, also im Prinzip Lücken-Fest oder Unterstrich-Fest, auch weil der Begriff Lady für manche Leute doch zu vereindeutigend und mit Frauen* identifiziert war (vgl. Ommert 2016, 224ff.). Der Begriff musste sich weiterentwickeln, und dann ist es auch passiert. Letztlich hat der Ladyfest-Aktivismus dadurch immer den Finger in die Wunde gelegt, also die Frage gestellt: Was heißt denn genau 'Kategorie Frau'³, wo ziehen wir denn jetzt die Grenze, wer darf dabei sein? Und die Brisanz dieses Themas hat sich auch immer dann gezeigt, wenn es darum ging, ob wir denn noch handlungsfähig sind, wenn wir keine klar umrissenen Kategorien für unsere politische Praxis mehr haben. Wenn wir uns mehr Freiheit und Offenheit darin zugestehen, um auch die Gewalt und Diskriminierungen sichtbar zu machen, die nicht nur durch das herrschende Geschlechterverhältnis entstehen, sondern in den Kategorien und Zuschreibungen der Zweigeschlechtlichkeit selbst liegen. Es ging also in diesem Rahmen des Aktivismus auch darum, Pluralität in diesem begrenzten Maße eines Ladyfestes lebbar, sichtbar zu machen. Gleichzeitig hat der Begriff Lady auch durch seine Verhaftung in einem binären und bürgerlichen Geschlechterkonzept Ausschlüsse markiert. Und damit ist er zum „Schauplatz der Auseinandersetzung mit politischen (Referenz-) Kategorien“ (Ommert 2016, 244) geworden. Ich erinnere mich, dass die Ladyfest-Gruppe in Frankfurt mal eine Schubladenparty gemacht hat, denn ab einem bestimmten Punkt steckt man Leute in Schubladen, und eben auch nachts um 2 Uhr an der 'Tür'. Und wir haben versucht, damit offensiv umzugehen, indem wir es bereits in der Ankündigung thematisiert haben. In meinen Interviews mit Aktivist*innen wurde oft gesagt, dass man einen Ort schaffen möchte, in dem eine 'andere', nicht alltägliche Atmosphäre herrschen soll. Und dafür brauchte es einen bestimmten Umgang mit Einlasspolitik, das war zumindest der Schluss vieler Aktivist*innen daraus.

Wiebke: Die Einlasspolitik oder auch das Prinzip „Girls to the Front“⁴ hat ja auch immer wieder für Unmut und Stress bei Konzerten gesorgt. Ich habe erlebt, dass die Typen auf Punkrockkonzerten nicht aushalten konnten, mal einen Schritt zurückzutreten, ebenso wie es den Frauen* schwergefallen ist, den Raum für sich zu behaupten. Es ist ein spannender Ansatz für Raumpolitik, sich darin zu

3 Siehe zusammenfassend zur Krise der Kategorien im feministischen Diskurs bspw. Sabine Hark und Gabriele Dietze (2006).

4 „Girls to the front“ war ein Prinzip, das viele feministische Bands aus der Riot Grrrl Bewegung nutzten. Das bedeutete, dass bei Konzerten von Riot Grrrl-Punkrock Band der Platz vor der Bühne den anwesenden (tanzenden) Frauen* vorbehalten war.

üben, eben nicht wegzugehen und sich in vermeintlich sichere Räume zurückzuziehen, sondern die Räume, die da sind, konfliktorientiert zu gestalten und dann auch kollektiv solidarisch zu 'halten'. Ein ähnliches Konzept wurde beim Ladyfest in Wien 2007 ausprobiert, das dort als 'Self Security' beschrieben wurde: „Self security – ALLE sind SECURITY. soll heißen: alle sind verantwortlich: (...) wenn es zu verbalen/körperlichen Übergriffen kommt, sollte es selbstverständlich sein, dass sich menschen, die das bemerken, einmischen, so können wir gemeinsam den raum, den wir uns wünschen, schaffen und auch verteidigen“ (Ladyfest Wien 2007 zit. nach (Zobl 2012, 9). Für mich ist das ist ein spannender Zugang, diese Unsicherheit wahrzunehmen und nicht anzunehmen, man könnte sie ausschließen, an Awarenessgruppen auslagern oder Räume schaffen, in denen Übergriffe oder Gewalt nicht passieren, denn: Sie werden trotzdem passieren. Und deshalb habe ich Ladyfeste immer als Orte wahrgenommen, an denen es um Ermutigung ging und, so bringen es Mosshammer und Trimmel in einem Text auf den Punkt, „Situationen nicht mehr als gegeben hinzunehmen, sondern im Austausch mit anderen Strategien zu entwickeln, die es ermöglichen, über den eigenen Raum zu bestimmen“ (Mooshammer/Trimmel 2007, 189). Meine Erfahrung ist, dass dieses Vorgehen bei sicher auch problematischen Effekten, wie beispielsweise einer Diffusion von Verantwortung, vor allem etwas ermöglicht und sich dabei en passant das Selbst- und Weltverhältnis der Leute verändern kann. Eine Reflexion über die eigene Positioniertheit – auch in anderen Räumen – wird angestoßen. Das sind aus meiner Sicht Prozesse der transformativen Bildung, die auf diese Weise angeregt werden können. Ähnlich argumentieren auch Mosshammer und Trimmel, wenn sie schreiben, es ginge nicht darum, „auszuweichen, sondern aktiv das Umfeld für mich so zu gestalten, dass ich meinem eigenen Raumanpruch gerecht werde. Dabei wird auch klar, dass der eigene Platz im physischen Raum eng mit der Vorstellung der eigenen Stellung im sozialen Raum verbunden ist“ (ebd., 188).

Alek: Wenn wir davon ausgehen, dass politische Bildung auch immer bedeutet, Erfahrungen der Selbstwirksamkeit zu machen und die eigene Handlungsfähigkeit auszuloten, dann zeigt sich hier eine besondere Form davon, nämlich einen Raum zu gestalten und die Kämpfe um ihn zu führen. Kulturen rund um DIY-Praktiken sind stark verankert in informellen Bildungsprozessen und kreisen um die Aneignung von Kompetenzen, Zugang zu Wissen und die Ermöglichung von Erfahrungen der Selbstwirksamkeit (vgl. bspw. Calmbach 2007, 141ff.). Dabei gibt es auch einige interessante Parallelen zur Frauenbildungsbewegung der 1970er und 1980er-Jahre, wie die Selbsterfahrungsgruppen, die ersten FrauenLesben-Räume, die Frauengesundheitszentren, aber auch die Autonome

Frauenbewegung mit ihren Buchläden etc. (vgl. bspw. Lenz 2008, 215ff.). Und was du eben beschrieben hast, zeigt ja auch, dass sich die Aktivist*innen in vielen Fällen einfach einen Raum genommen und gestaltet haben, gerade um Orte für informelle Bildungsprozesse zu haben. Und damit kann man sich dann – wenn es gut läuft – ein kleines bisschen weniger ohnmächtig fühlen.

Wiebke: Und den Raum halten, Räume aushandeln und gestalten, immer mit anderen zusammen, das schreibt sich ein als eine Erfahrung von Körperlichkeit im Raum, die sich nicht zurücknimmt, die sich nicht klein macht und die nicht weggeht, sondern die auf eine Art präsent ist und Konflikte eingeht und führen kann. Gleichzeitig braucht es einen solidarischen Zusammenhang, in dem selbstermächtigende Erfahrungen gemacht werden können. Ein Aspekt davon war bei den Ladyfesten, dass sich Frauen* auf den Bühnen diesen Platz erstmal gegenseitig gegeben und ermöglicht haben. Und hier werden die Wurzeln der Riot Grrrls sichtbar, die in ihrem Manifest schon aufgeschrieben haben, wie wichtig das ist: „WEIL wir Wege finden wollen, wie wir antihierarchisch sein und Musik machen, Freundschaften und Szenen entwickeln können, die auf Kommunikation und Verständnis basieren und nicht auf Konkurrenz und Kategorisierungen von Gut und Böse“ (o.A. 2013, 15). Das ist etwas Spannendes, weil sich so eine reziproke Beziehung zwischen den Künstler*innen und Musiker*innen und dem Publikum herstellt. Der Slogan „Don't be in love with the guitarist, be the guitarist“ bringt das ganz gut auf den Punkt. Dabei geht es auch nicht darum, die eigenen Skills für sich zu behalten, sondern ums Teilen. „Dieser emanzipative Aspekt setzt einer konsumierenden Haltung produktive Kritik am Bestehenden, aktive kulturelle Produktion und Selbstbestimmung entgegen und regt kritische Denk- und Meinungsbildungsprozesse an“ (Zobl 2012, 12). Die Aufhebung der Trennung von Künstler*innen und Publikum hat aus meiner Perspektive sehr viel mit Bildung und der Erfahrung von Selbstwirksamkeit zu tun, nämlich Dinge zu tun, die man sich gar nicht zugetraut hat, und das in einem Raum, der solidarische Kritik ermöglicht. Es ist der Versuch, Expert*innenwissen aufzubrechen und für alle zu reklamieren. Ich würde sagen, das ist die Demokratisierung von Wissen und eine Kollektivierung der Produktionsmittel und damit eine Perspektive, die auch für Bildungs- und Organisationsprozesse in anderen Sozialen Bewegungen total hilfreich sein kann.

Alek: Spannungen auszuhalten und Konflikte zwar zu führen, aber nicht eskalieren zu lassen, war für mich eine wichtige Lernerfahrung bei unserem Ladyfest in Frankfurt. Wir haben es geschafft, bestimmte Spaltungen in politischen Diskussionen und Positionierungen in der Linken nicht mitzumachen, sondern irgendwann gesagt: „Wir machen trotz unterschiedlicher Haltungen zu

bestimmten Konflikten was zusammen.“ Entsprechend haben wir ganz bewusst verschiedene autonome, selbstverwaltete Räume in Frankfurt bespielt, die für Unterschiedliches standen und in denen viele von uns aktiv waren. Und dann haben wir eine Party an einem Ort gemacht, an dem heute noch ein türkisches Theater ist, das Güneş-Theater. Aber wir sind auch in die ehemalige Frankfurter Frauenschule gegangen, mit der von uns niemand vorher Kontakt hatte und die nicht besonders queer-offen war. Damit sind wir in die Auseinandersetzung mit feministischer Geschichte gegangen und haben gesagt: “Da wollen wir hin, auch wenn es schwierig wird.” Rückblickend würde ich darin Formen von Bündnispolitik wiederfinden, die wir damals nicht bewusst so formuliert haben, die ich aber mit Blick auf heute sehr wichtig finde. Damit meine ich ein Verständnis von Bündnissen, wie Bernice Johnson Reagon es in Bezug auf weiße und Schwarze Feminist*innen in den USA formuliert hat. In ihrem Text, der aus einem Vortrag auf dem West Coast Women’s Music Festival entstanden ist, diskutiert sie die Unmöglichkeit, einen homogenen Raum zu schaffen, wenn gleichzeitig Diversität und Differenzen von unterschiedlichen Frauen einen Platz haben sollen. Die Coalition Politics, die sie einfordert, würde vielmehr bedeuten, dass solche Orte keine ‘places like home’ sind, sondern Orte, an denen Konflikte ausgetragen und unterschiedliche Interessen ausgehandelt werden müssen. Es sind daher „places of crisis“ (Johnson Reagon 1983, 368), die die Teilnehmenden herausfordern und verändern, und die teilweise mit schmerzvollen Erlebnissen verbunden sein können. Die Vorstellung des ‘Unter-Sich-Seins’, wie sie Orte wie Frauenmusikfestivals oder auch Ladyfeste hervorrufen, ist eine Illusion, die die unterschiedliche Betroffenheit von Rassismus und anderen Diskriminierungsformen verkennt. Vielmehr geht es darum, die Chancen zu nutzen, die aus einer echten Auseinandersetzung mit Unterschieden entstehen. Und das ist anstrengend und unbequem.

Wiebke: Bei all der Unterschiedlichkeit: Was war denn eure gemeinsame Klammer? Hat es gereicht, eine Ladyfest-Gruppe mit feministischen Anspruch zu sein?

Alek: Ja, es gab natürlich die feministische Klammer, aber die haben wir sicherlich auch unterschiedlich gefüllt. Wir als Gruppe haben schließlich gesagt: ‘Wir machen das jetzt und wir machen das auch für uns’. Damit meine ich, das Plenum nicht nur als Orga-Ort zu verstehen, sondern auch diesen Ort als unseren gemeinsamen Raum zu gestalten, in den viele Dimensionen von Erfahrungen einfließen, in denen Lieben, Wohnen, Arbeiten und Feiern nicht getrennt betrachtet wurden. Ich würde sagen, es wurde auch von einem hedonistischen Gefühl getragen. Und natürlich sind auch die räumlichen Gegebenheiten vor Ort wichtig, also gibt es überhaupt verschiedene, selbstverwaltete Orte, um eine

Vielfalt zu repräsentieren und man nicht das Gefühl hat, sich 'für eine Seite entscheiden' zu müssen.

Wiebke: Das ist eine Qualität, die Differenz auszuhalten, aber trotzdem das Verbindende nicht aufzugeben. Das gelingt selten. Und oft leider auch nur, indem man bestimmte Dinge nicht ausdiskutiert und sie ausklammert. Da zeigt sich nochmal, dass Räume eben nicht von vornherein freie Räume sind oder einfach zu solchen erklärt werden können. Was diese Freiheit für wen jeweils bedeutet, wie sie sich anfühlt, was sie ermöglichen kann – all das muss ohnehin immer wieder neu verhandelt werden. Und ich finde, in diesen Auseinandersetzungen kann ein Blick in die feministische Bewegungsgeschichte sehr inspirierend sein.

Alek: Die Hochphase von Ladyfesten und Riot Grrrls ist ja nun schon eine Weile vorbei und damit Geschichte. In diesem Schreibgespräch haben wir damit gerungen, nicht den Eindruck zu vermitteln, dass die vergangenen Bewegungen 'besser' oder 'tiefgründiger' waren als heutige. Zumal in der Rückschau oft einiges klarer hervortritt und Konflikte um Widersprüche eher in den Hintergrund treten als in gegenwärtigen Auseinandersetzungen. Das Gespräch ist der Versuch, einen Teil(queer-feministischer) Geschichte verfügbar zu machen und offene Fragen zu stellen: Sind die damaligen Debatten noch relevant? Wo lassen sich heute Spuren davon finden oder Spuren legen? Ich sehe viele ähnliche Auseinandersetzungen heute um die Relevanz von Geschlecht und Identität und unterschiedliche (auch, aber nicht nur generationale) Perspektiven darauf. Die Gruppe lila_bunt berichtet über ihre Praxis eines queer-feministischen, intersektionalen und inklusiven Tagungshauses in diesem Band (vgl. Carstens/ Kagerbauer i.d.B.). Darin wird das Konzept der Radikalen Herzlichkeit beschrieben, das viele Themen aufgreift, die für uns im Ladyfest-Aktivismus schon relevant waren. Es werden aber in der Weiterentwicklung andere Akzente gesetzt. Dabei geht es auch darum, dass die Macher*innen sich bspw. nicht über Identitäten und Zugehörigkeiten definieren wollen, sondern die Themen Beziehungen und Fürsorge füreinander in den Vordergrund stellen. Dort gibt es das Bestreben, einen dauerhaften Ort zu schaffen, was ein Gegenentwurf zur Praxis der Ladyfeste ist. Diese waren ja immer temporär, waren Interventionen in bestehende Räume und soziale Geflechte und mussten sich die Frage nach einer kontinuierlichen Beziehungspflege über das Netzwerk hinaus nicht stellen. In Zeiten, in denen emanzipatorische Bewegungen immer mehr unter Druck geraten und gerade queere und feministische Positionen angegriffen werden, werden diese beständigen Räume wichtiger denn je. Und sind vielleicht eine gute und wichtige Antwort gegen die Ohnmacht.

Literatur

- Butler, Judith (1993): „Ort der politischen Neuverhandlung: Der Feminismus braucht ‘die Frauen’, aber er muß nicht wissen ‘wer’ sie sind.“, in: Frankfurter Rundschau, 27.07.1993.
- Butler, Judith (1997): *Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Calmbach, Marc (2007): *More than music. Einblicke in die Jugendkultur Hardcore*. Bielefeld: Transcript.
- Hark, Sabine (1998): „Die Paradoxe Politik der Identität: Was ist eine ‘authentische lesbische Identität’?“, in: Biechele, Ulrich (Hrsg.), *Identitätsbildung, Identitätsverwirrung, Identitätspolitik: Eine psychologische Standortbestimmung für Lesben, Schwule und andere*, Berlin, 35–55.
- Hark, Sabine/Dietze, Gabriele (2006): „Unfehlbare Kategorie? – Einleitung“, in: Dietze, Gabriele /Hark, Sabine (Hrsg.), *Gender kontrovers: Genealogien und Grenzen einer Kategorie*, Königstein i. Ts.: Ulrike Helmer, 9–18.
- Johnson Reagon, Bernice (1983): „Coalition Politics: Turning the Century“, in: Smith, Barbara (Hrsg.), *Home Girls: A Black Feminist Anthology*, New York, 356–368.
- Lenz, Ilse (Hrsg.) (2008): *Die Neue Frauenbewegung in Deutschland. Abschied vom kleinen Unterschied; eine Quellensammlung*. Wiesbaden: SpringerVS.
- Monem, Nadine K. (Hrsg.) (2007): *riot grrrl. revolution girl style now!*, London: black dog publishing.
- Mooshammer, Bettina/Trimmel, Eva (2007): *Ladyfest can save your life! Ladyspace als Strategie feministischer Raumproduktion*, in: Sonja Eismann (Hrsg.), *Hot Topic. Popfeminismus heute*, Mainz: Ventil, 184–189.
- Ommert, Alexandra (2016): *Ladyfest-Aktivismus. Queer-feministische Kämpfe um Freiräume und Kategorien*. Bielefeld: Transcript.
- o. A.: *Riot Grrrl ist ... Das Riot-Grrrl-Manifest*, in: Peglow, Katja/ Engelmann, Jonas (Hrsg.), *Riot Grrrl Revisited. Geschichte und Gegenwart einer feministischen Bewegung*, Mainz: Ventil, 14–15.
- Peglow, Katja/Engelmann, Jonas (Hrsg.) (2011): *Riot Grrrl revisited. Geschichte und Gegenwart einer feministischen Bewegung*, Mainz: Ventil.
- Zobl, Elke (2012): *Kommunikation und Lernen in partizipativen kulturellen und medialen Räumen*, in: *medienimpulse* 50 (4), 1–15.
<https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/mi487>

Linda Kagerbauer & Lea Carstens

Verflochtene Kämpfe: Transformation, Generationen und Care in der queer-feministischen Bildungsarbeit am Beispiel von lila_bunt

Seit September 2019 hat lila_bunt – Feministische Bildung, Praxis & Utopie e.V. offiziell den Betrieb im ehemaligen Frauenbildungshaus in Zülrich aufgenommen. Wir sind ein kollektiv geführter Betrieb, der vor allem für FLINTA*-Personen Fortbildungen, Bildungsurlaube, Seminare, Kurse, Vernetzungstreffen und politische oder kulturelle Veranstaltungen anbietet und ausrichtet. Als ein Ort der Bildung, Vernetzung und Regeneration, „um sich von den Kämpfen da draußen zu erholen“¹ (Meltem von lila_bunt). Ausgehend von den Erfahrungen vor Ort skizzieren wir im folgenden Text Bedingungen für queer-feministische Bildungsräume – gedacht als kollektive, unabgeschlossene Bewegung und Transformation². Diese zielt auf Gerechtigkeit ab, indem Räume der Aushandlung geschaffen, Zielgruppen und Angebote intersektional geöffnet und machtvollen Strukturen beständig infrage gestellt werden. Transformation zeigt sich bei lila_bunt in Formen des Zusammenseins, in der Verteilung von Arbeit, in Ritualen der Sorge und in Konfliktkulturen. Bildungsarbeit heißt in diesem Sinne: Möglichkeitsräume und Beziehungsverhältnisse eröffnen, in denen Normen problematisiert und neue Praxisformen erprobt werden.

-
- 1 Meltem ist ebenfalls ein Teil des ehrenamtlichen Kollektivs und zudem als lohnarbeitende Person vor Ort aktiv. Insgesamt arbeiten bei lila_bunt 10 Personen in Anstellungsverhältnissen. Darüber hinaus gibt es mehr als 80 Supporties, die lila_bunt ehrenamtlich bei Aufgaben vor Ort unterstützen.
 - 2 Als Autor*innen sind wir ebenso unterschiedlich mit lila_bunt verflochten. Linda ist Teil des ehrenamtlichen Kollektivs, das aus 8 Personen besteht, während Lea zum Zeitpunkt des Verfassens des Artikels bei lila_bunt lohnarbeitet. Lea hat im Rahmen eines zweijährigen Projektes Beteiligungsstrukturen bei lila_bunt auf- und ausgebaut. Als queere, weiß positionierte Personen teilen wir Erfahrungen, genauso trennen uns aber auch Dimensionen und Positionierungen. Verbunden sind wir in Visionen und dem Anspruch Beteiligung als Fürsorge und politische Praxis zu verstehen.

„Die Perspektivenverschiebung vom Subjekt zur Beziehung erlaubt, die Frage, wer wir sind, zu transformieren in die Frage, welche Beziehungen wir führen. Wesentlich ist dann weniger, welchen Namen wir uns geben, zu welchem Kreis wir zählen, sondern wie wir uns aufeinander beziehen, wie wir aufeinander bezogen sind“ (Adamczak 2019, 253).

Diese Beziehungsweisen ermöglichen auch, dass die Zugehörigkeit zu einer bestimmten geschlechtlichen Identität nicht mehr als Voraussetzung für Teilhabe gilt. Vielmehr rücken Beziehungen und Bündnisse in den Fokus. Die Verbindung liegt in den geteilten Kämpfen und Utopien, nicht zwangsläufig in einer geteilten Identität.

Dabei gilt: Ein Ort wird nicht kleiner, wenn wir ihn teilen. Im Gegenteil: Er wächst, wenn Bedürfnisse und Erfahrungen wertgeschätzt werden. Menschen machen die existenzielle Erfahrung, dass sie auch weiterhin gesehen und versorgt sind, wenn sie Räume und Realitäten teilen. Jenseits neoliberaler, kapitalistischer Konkurrenz- und Mangellogiken entsteht ein solidarischer und demokratischer Raum, in dem Platz für Gemeinsamkeiten, Fürsorge und Fülle ist. Diese Perspektive verweist bereits auf die zentrale Rolle von Care: Transformation bleibt ohne konkrete Fürsorgepraxen unvollständig. Im nächsten Abschnitt wenden wir uns daher Care als Kern feministischer Bildungsarbeit zu.

Care: Konkrete Fürsorgepraxen und Dimensionen dieser Praxis

Care bildet im Selbstverständnis von lila_bunt das Zentrum queer-feministischer Bildungsarbeit und ist Teil jener transformativen Praxis. Es handelt sich nicht um einen Hintergrundprozess, sondern um eine Praxis, die Bildung ermöglicht. Gerade FLINTA*-Personen, vor allem im Kontext intersektionaler Gewaltverhältnisse, machen gesellschaftlich die Erfahrung, dass sie strukturell wenig repräsentiert und versorgt sind. Hier bedarf es communitybasierter Beziehungs-/Vertrauensarbeit.

Care ist soziale Infrastruktur, eine achtsame Beziehungsform und politische Praxis zugleich. Sie umfasst bei lila_bunt mehrere Dimensionen:

- organisatorische Maßnahmen (Gruppenbuchungen, Vorababsprachen zu Bedarfen),
- emotional-affektive Fürsorge (Zuhören, Begleitung),
- Versorgung vor Ort (Verpflegung, Wärmflaschen, saubere Räumlichkeiten),
- strukturelle Arbeit (Schaffung barrierereduzierter Zugänge, Diskriminierungsprävention) und
- epistemische Fürsorge (das Wissen um marginalisierte Perspektiven in Programmgestaltung und Sprache einbeziehen).

Care ist damit multidimensional und immer in Beziehung zu Machtverhältnissen zu denken. Das bedeutet beispielsweise, im Vorfeld mit jeder Gruppe abzusprechen, welche Bedarfe bestehen (Unterbringung, Essen, Awareness). Eine fürsorgliche und intersektionale Praxis bedeutet hier, die individuellen Bedürfnisse zu kennen und gemeinsam mit Menschen und Gruppen konkret zu definieren, was es braucht, um sich vor Ort gut versorgt zu fühlen. Ein Prozess, der nicht immer widerspruchsfrei, aber für uns alternativlos ist.

„Als eine Community, die ihren Kampf gegen Gewalt und Ausbeutung seit Jahrzehnten ohne institutionelle oder dominanzgesellschaftliche Unterstützung führen muss, haben queere Menschen seit jeher neue Ankerpunkte sozialer Beziehungen etabliert.“ (Kurt 2025, 164)

Jede Gruppe bekommt eine Einführung zur Geschichte und Awareness des Ortes. Diese Praxis umfasst Beratung, Reflexion und Kommunikation: Care und Beteiligung sind im Vorfeld gedacht und werden nicht improvisiert. Lernbereitschaft und Sensibilität werden als Voraussetzungen für gelingende Begegnungen gesehen. Konkrete Fürsorgepraxis bei lila_bunt umfasst verschiedene Ebenen: gemeinsames Kochen, Aufräumen, die Organisation von Ruhezeiten, bewusst geplante Pausen, Awareness-Strukturen, mediative Gesprächsformen, Unterstützungsnetzwerke und Maßnahmen zur Regeneration. Darüber hinaus sind auch institutionalisierte Formen – ob in Lohnarbeit oder im Ehrenamt – wie das Putzen, die Verwaltung im Büro, die Organisation der Bildungsarbeit oder das Bekocht- und vor Ort liebevoll versorgt werden Teil dieser Fürsorgepraxis. Kleine Gesten wie beispielsweise Kerzen anzünden, eine Wärmflasche zur Verfügung stellen, warme Worte oder eine Umarmung bei Bedarf schaffen eine liebevolle und achtsame Atmosphäre. Diese ganzheitliche Versorgung versteht sich als eine politische Antwort auf gesellschaftliche Verhältnisse, in denen Menschen sich wenig versorgt und oft allein gelassen fühlen. Die hier beschriebenen Fürsorgepraktiken bilden nicht nur den Hintergrund von Bildungsarbeit, sondern eröffnen die Grundlage für eine besondere Form von Beziehungsgestaltung: radikale Herzlichkeit. Im folgenden Kapitel diskutieren wir dieses Konzept als politisch-pädagogische Praxis.

Radikale Herzlichkeit

Radikale Herzlichkeit ist bei lila_bunt eine konzeptionelle Achse: ein Versuch, Menschen mit Offenheit, Liebe und Wärme zu begegnen, um kapitalistischer Einsamkeit etwas entgegenzusetzen. Herzlichkeit ist nicht sentimentale Naivität, sondern eine Praxis inklusiven und warmherzigen Handelns: Menschen sehen,

anerkennen und willkommen heißen. Im Sinne von Martha Nussbaum ein Akt der Liebe:

„Die Philosophin Martha Nussbaum etwa geht davon aus, dass wir Liebe nicht nur in unserem persönlichen, sondern auch in unserem politischen Leben zum Überleben brauchen. (...) Die Form der Liebe, die sie meint, besteht 'lediglich darin, die andere Person als vollkommen menschlich anzusehen, als ein Wesen, das auf irgendeine Weise zum Guten und zur Veränderung fähig ist'. Was nach wenig klingt, ist bei genauerer Betrachtung genau das, was unserem politischen Miteinander seit einigen Jahren abgeht, das was ich und viele andere Menschen in den politischen Auseinandersetzungen unserer Zeit so schmerzlich vermissen. Ohne diese Form der Liebe kann es keine Form demokratischer Zusammenarbeit geben, keinen Kompromiss, kein sinnvolles Zusammenleben, keine Hoffnung.“ (Schreiber 2025, 25)

Radikale Herzlichkeit ist damit ein kollektives Beziehungsgefüge, das Konfliktverhältnisse als Struktur und Ressource inkludiert und produziert. Konflikte werden hier nicht als individuelle Fehlleistungen verstanden, sondern als strukturelle Konfliktverhältnisse gedacht. Konflikte verstehen wir dabei nicht als individuelle Aufgaben, sondern nach Maria Bitzan als „strukturelle Notwendigkeiten“ (Bitzan 2000).

Eine konfliktorientierte Haltung bedeutet hier, Bedingungen zu schaffen, um die potenziellen Konfliktverhältnisse als Anlässe der Verständigung und Vermittlung zu verstehen. Beispielsweise wird das Verlernen von binärer Ansprache sowie das Nutzen von selbstgewählten Namen und Pronomen durch sichtbare Namensschilder aller Anwesenden geübt und gelernt. Vor Ort oder in Seminaren werden Gesprächsanlässe geschaffen, die Beziehungsweisen möglich machen. Voraussetzung ist hier eine Lernbereitschaft. Das bedeutet trotzdem, in grenzüberschreitenden und verletzenden Situationen zu agieren und zu intervenieren. Dazu gibt es vor Ort Awareness, Abläufe und konkrete Ansprechpersonen. Wir verstehen es als strukturelle Aufgabe, Ressourcen und Räume zur Verfügung zu stellen und Konflikte damit immer auch als Ausdruck gesellschaftlicher Beziehungsverhältnisse zu verstehen. Das heißt: Konfliktkultur als Form radikaler Herzlichkeit verstehen wir als Form und Voraussetzung emanzipatorischer Bildungsarbeit. Radikale Herzlichkeit verweist dabei immer auch auf kollektive Erinnerung: Sie verbindet individuelle Erfahrungen mit kollektiven Geschichten. An diesem Punkt wird das Konzept des Gedächtnisortes zentral, dem wir uns im nächsten Teil widmen.

Gedächtnisorte und Generationen

In Anlehnung an Maurer und Weber (2006) verstehen wir lila_bunt dabei als Gedächtnisort und Speicher kollektiver Erfahrungen, in denen Erinnerung nicht nur tradiert, sondern auch materialisiert wird – in Strukturen, Archiven, Ritualen und Narrativen. Das ehemalige Frauenbildungshaus Zülpich stand über vier Jahrzehnte für eine spezifische Praxis- und Erinnerungskultur, die stark von weißen, cis-geschlechtlichen, lesbischen Narrativen geprägt war. Im Rückgriff auf das Konzept des Gedächtnisortes lassen sich feministische Projekte als offenes Archiv gesellschaftlicher Konflikte mit gespeicherten Antworten und gesellschaftlichen Erfahrungen denken, die dem „mehr oder weniger unbestimmten Unbehagen in der Gesellschaft“ (Kessl/Maurer 2009, 96) einen Ort zur Artikulation ermöglichen.

Dabei ist es lila_bunt wichtig, diese strukturellen Konfliktverhältnisse und Aushandlungen nachträglich sichtbar zu machen und mit eindimensionalen Erzählungen des Hauses zu brechen.

„Wir kamen und wollten Ferien machen, dachten, es wäre unser Haus (...). Aber wir fühlten, wir sind nur zu Gast bei Heteros“. (Gäst*innenbuch März 1979)

Dieses Zitat verweist auf die Kontinuität der Frage: „*Wer definiert und repräsentiert einen Ort? Wen erwarten wir hier und wie kollektivieren wir dieses Haus?*“ Ausgehend von diesem Zitat und weiteren Einträgen in den Gäst*innenbüchern wird deutlich, dass sich diese Dominanzverhältnisse und Konfliktverhältnisse sowie das Erleben von Befremdung immer wieder verschoben, verhandelt wurden und verändert haben.

„Liebe Lesben, macht doch nicht so eine starke Trennung zwischen hetero und lesbisch. Ich finde, daß ihr den Spalt, der von Männern, der männlichen Gesellschaft angestrebt wird, ich meine damit, daß es den Männern nur recht ist, wenn zwischen uns ein Konkurrenzverhältnis besteht, nicht vertiefen sollt. Mit lieben feministischen Grüßen“. (Gäst*innenbuch Oktober 1979)

Das Ringen um Sichtbarkeiten, Repräsentanzen, Zugehörigkeiten, Anerkennung und Definitionsmacht ist also in das Gedächtnis des ehemaligen Frauenbildungshauses eingeschrieben. Zugehörigkeit und Sehnsucht verhandelten sich in den Anfängen stark über Fragen der sexuellen Orientierung, den damit verbundenen Lebensrealitäten und Erwartungen in Bezug auf legitime politische Praxen. Jene Konflikte und Widersprüche verweisen auf bekannte bewegungsgeschichtliche Aushandlungen und Ausschlüsse, die sich eben auch in Zülpich verhandelten. Im Laufe der Jahre trugen Institutionalisierungsprozesse zu Verschiebungen und Befriedung dieser Fragen und Kämpfe bei. Der gemeinsame Bezugspunkt und

das geteilte Betroffenheitsparadigma blieb die Kategorie „Frau“. Gleichzeitig machten Personen der unterschiedlichen Frauen*bewegungen (proletarische, Schwarze Frauen*bewegung, jüdische, migrantische Frauen* oder Frauen* innerhalb der Krüppelbewegung) darauf aufmerksam, dass die Bedingungen ihres Lebens durch das Zusammenspiel unterschiedlicher Machtverhältnisse intersektional hervorgebracht oder bedingt sind, und kritisierten jenen Anspruch einer geteilten Betroffenheit (vgl. Crenshaw 2010; Gutiérrez Rodríguez & Tuzcu 2021), auch in Zülrich. Hier ist es notwendig, die machtvollen Aspekte kollektiver Erinnerung – ihre Ausschlüsse, Auslassungen und Privilegierungen – zu reflektieren und aktiv zu bearbeiten: „Auch postkoloniale Theorien und Studien rekurren auf die zentrale Frage von Repräsentationspraxen und -verhältnissen: Also, wer spricht und wer hört zu [...]?“ (Jagusch & Chehata 2020, 13) Wie sich dieser Prozess der Aneignung und Transformation gestaltet, soll im Folgenden behandelt werden.

Transformation, Generationen & Gerechtigkeit: Beteiligung als Praxis

Eine transformative und intersektional verflochtene Praxis braucht Beteiligung. Für uns beginnt Beteiligung mit Beziehung: Sie braucht Räume, in denen Menschen sich sicher fühlen, ihre Perspektiven einbringen und Resonanz erfahren – ob als Mitarbeitende, Besuchende oder Supporties. Ob durch Pat*innenschaften in der Benennung der Zimmer, Sticker auf dem Außenklo, Bücher in der Bücherei, Gäst*innenbucheinträge oder die Flyer neben der Kaffeestation: Menschen sind sichtbar, hinterlassen Gedanken oder Feedback, sie beteiligen sich, hinterlassen in ihrem Dasein Spuren. Diese kollektivierte Aneignungsprozesse machen das Haus zu einem „geteilten Raum“ und speisen neue Erfahrungen in den Gedächtnisort ein.

„Ihr habt hier wirklich einen besonderen Ort geschaffen – eine kleine Oase der Kraft, die bewegt und verändert. Gerade deshalb sind wir einfach dankbar, dass wir diesen Ort nutzen, uns zu eigen machen und durch unsere Präsenz auch mitgestalten konnten“. (Gäst*innenbuch November 2025)

Für uns zielt eine solche Praxis auf Gerechtigkeit und die Verschiebung von Machtverhältnissen ab – zumindest temporär und vor Ort. Anschließend an das Konzept von Social Justice geht es dabei um verschiedene Dimensionen von Gerechtigkeit, die sich ebenfalls auf lila_bunt anwenden lassen (Czollek u. a. 2019, 24):

- Verteilungsgerechtigkeit zielt auf einen fairen Zugang zu materiellen und immateriellen Ressourcen (z. B. Bildung, Einkommen, Wohnraum),
- Anerkennungsgerechtigkeit umfasst die gleichwertige soziale Teilhabe und die Sichtbarkeit unterschiedlicher Lebensrealitäten,
- Verwirklichungsgerechtigkeit bedeutet, dass Individuen die Möglichkeit haben müssen, ihre Fähigkeiten und Potenziale (Capabilities) tatsächlich zur Entfaltung zu bringen. Dazu zählen etwa körperliche Unversehrtheit, Bewegungsfreiheit oder politische Partizipation.

Für lila_bunt ist insbesondere die Verwirklichungsgerechtigkeit handlungsleitend. Bildungsarbeit zielt nicht nur darauf ab, Räume oder Inhalte zur Verfügung zu stellen, sondern auch auf die Befähigung zur Aneignung, Teilhabe und Mitgestaltung. Damit verbunden ist ein struktureller Anspruch auf Zugänglichkeit, Aneignungsfreundlichkeit und die gezielte Öffnung bestehender Macht- und Wissensstrukturen. Gerechtigkeit wird so zur Grundlage einer transformativen Praxis, Beteiligung und Care sind dabei zentrale Instrumente.

Lila_bunt fungiert hier auch im Generationenverhältnis als dritter Ort, als ein geteilter Erfahrungsraum, in dem Kontinuitäten und Brüche gedacht werden können. Hier entsteht Platz für Sehnsüchte und Bedürfnisse. Jenseits (generationaler) Zuschreibungen wirkt der Gedächtnisort als beziehungsstiftend. Es werden Geschichten über „früher“ geteilt, neue Worte und Pronomen erklärt und über den liebsten Brotaufstrich beim Buffet diskutiert. Die Definitionsmacht über den Ort und das Gedächtnis wird neu verteilt. Intergenerative Konflikte lassen sich besser bearbeiten, weil es unmittelbare Gegenentwürfe und anerkennende Begegnungen gibt. Denn es gibt bereits eine kollektive Gemeinsamkeit: die Verbundenheit zu lila_bunt und die hier erlebte Beteiligung in Form von Mitarbeit, Support oder Teilnahme als Gäst*in. Radikale Herzlichkeit ermöglicht es, die Angst vor Unsichtbarkeit oder dem Verlust eines sicheren Ortes loszulassen. Der Abbau von Spannungs- und Spaltungsdynamiken macht Platz für Vertrauen, Beziehung und Begegnung.

Care – verstanden als kollektive Verantwortung – ist damit ein spezifisches Gegenmodell zu privatisierter Sorgearbeit und kapitalistischen Logiken: Sie ist Antwort auf Gewalt und zugleich Prävention. Sie ist die Voraussetzung für Bündnisse. Diese entstehen, wenn individuelle Kämpfe, Geschichten und Sehnsüchte miteinander in Beziehung treten, verflochten werden. In Anlehnung an Czollek, Perko, Kaszner und Czollek (2019, 40) verstehen wir Bündnisse als Form politischer Freund*innenschaft, in der die Anliegen der Anderen nicht nur anerkannt, sondern als gemeinsame Aufgabe verstanden werden – ohne dabei in Fürsorgeverhältnisse oder Bevormundung zu kippen. Bündnisse dieser Art

sind spezifische Formen von Solidarität, die Differenz nicht auflösen, sondern anerkennen und politisch fruchtbar machen. So entsteht eine tragfähige und resiliente Community of Care, die wir im nächsten Abschnitt entfalten.

Community of Care

Lila_bunt ist kein abstrakter Gemeinschaftsraum, sondern ein gelebter und gestaltbarer Ort. Hier werden Community und Zugehörigkeit konkret: Wände erzählen von diskutierten Ideen, Plakate und Gästebucheinträge zeugen von gelebter Beteiligung. Die gestaltbare Qualität des Ortes ist zentral: Räume sind veränderbar, sie laden ein zur Mitgestaltung und machen Erfahrungspfade sichtbar. Zugehörigkeit zeigt sich durch Anerkennung verschiedener Fähigkeiten, Teilhabe an Entscheidungsprozessen und Räume, in denen Beteiligung wirklich möglich ist. Die lila_bunt Community ist vielstimmig — und gerade deshalb stark.

Es gibt Hinweise darauf, dass Erfahrungen von Selbstwirksamkeit im Kleinen mit späterer Bereitschaft zu gesellschaftlichem und politischem Engagement zusammenhängen. Sie gelten zwar nicht als hinreichende Bedingung für politisches Handeln, allerdings können Bildungsangebote wie bei lila_bunt hier ansetzen: indem sie solche Erfahrungen ermöglichen und mit politischen Perspektiven verschränken und so einen Beitrag zur Förderung von Engagementpotenzialen leisten.

Die feministischen Utopien, die bei lila_bunt entworfen werden, sind keine fertigen Endzustände, sondern „eine Art zu gehen – gemeinsam, unfertig, immer in Bewegung“. (inspiriert von Eduardo Galeano). Die Arbeit von lila_bunt zeigt aber nicht nur Potenziale, sondern auch Grenzen. Der Abbau struktureller Barrieren (räumlich, ökonomisch, sprachlich), die nachhaltige Veränderung von Repräsentation und die permanente Auseinandersetzung mit kapitalistischen Verwertungslogiken bleiben zentrale Aufgaben. Bildungsorte können Utopien bilden und Praxis verändern, aber sie sind Teil einer Gesellschaft, deren Machtverhältnisse nicht allein lokal überwunden werden können. Dennoch: lila_bunt ist ein Erprobungsraum für Praxen des Barrierenabbaus, der Selbstorganisation und der solidarischen Fürsorge, um sich verschiedenen Utopien anzunähern und sie wieder zu verwerfen.

„Die Care-Praxis bei lila_bunt zeigt: Erst wenn Fürsorge nicht mehr als individuelle Last, sondern als gemeinschaftliche Ressource verstanden wird, entstehen Räume, in denen alle Beteiligten – unabhängig von ihren Lebensrealitäten – wirklich partizipieren können“. (lila_bunt 2025)

Die Perspektive „verflochtene Kämpfe“ hilft zu verstehen, wie diese Dimensionen ineinandergreifen und sich wechselseitig bedingen: Care schafft die infrastrukturelle Voraussetzung für Bildungsprozesse, intergenerative Dialoge diversifizieren das Gedächtnis und schaffen Raum für geteilte Utopien. Konfliktbearbeitung fungiert dabei als Antrieb politischer Lernprozesse und eine Community of Care macht Selbstwirksamkeit erfahrbar. Diese Kämpfe sind nicht immer laut und sichtbar, aber wirksam. Sie umfassen verschiedene Formen und Praxen politischer Arbeit, machen diese zugänglich und sichtbar. Aus der Sichtbarmachung von Fürsorge, aus machtsensibler Beteiligung und aus intergenerationaler Verständigung entstehen bei lila_bunt Räume, in denen sich politisches Bewusstsein und emanzipatorische Haltungen entfalten können. Das im Gäst*innenbuch formulierte „Ich nehme mir von hier viel Mut und ein Herz voll Wärme mit“ (Gäst*innenbuch 2024) verweist dabei auf eine entscheidende Voraussetzung für politisches Handeln: Ermutigung und Verbundenheit. Ein Beitrag zu mehr Verwirklichungsgerechtigkeit, indem Menschen sich befähigt fühlen, an einem politischen Ort teilzuhaben und diesen mitzugestalten. Menschen machen die Erfahrung, dass ihre Beteiligung wirksam ist, sie erfahren kollektive Vergewisserung und damit Empowerment: Ob als neue Freund*innen, Gefährt*innen oder als Teil der ehrenamtlichen Struktur (Supporti AG).

„Hier zu sein und diese wichtige Arbeit zu unterstützen, fühlt sich sinnvoll und gleichzeitig immer ein bisschen nach Urlaub machen, Kraft sammeln und mit tollen Menschen in Verbindung sein an“. (Gäst*innenbuch 2025)

Politisches Handeln und Bildung greifen somit bei lila_bunt ineinander: Politische Bildung findet nicht nur in Seminaren statt, sondern wird in den alltäglichen Aushandlungen von Care, Beteiligung und kollektiver Verantwortung praktisch erfahrbar. Indem lila_bunt als queer-feministischer Community-Ort Räume für Empowerment, Selbstorganisation und solidarische Beziehungen öffnet, trägt das Haus dazu bei, emanzipatorische Haltungen sowie Reflexions- und Handlungsfähigkeit zu stärken – und damit Bedingungen zu schaffen, unter denen gesellschaftliches und politisches Engagement wachsen kann: „Dieser Ort ist eine wahrgewordene Utopie und strahlt von hier aus in die Welt“ (Gäst*innenbuch 2025).

Literatur

- Adamczak, Bini (2019): *Beziehungsweise Revolution. 1917, 1968 und kommende*. 4. Aufl., Berlin: Suhrkamp.
- Bitzan, Maria (2000): Konfliktorientierung und Verständigung als methodologische Basiselemente feministischer Forschung, in: Tübinger Institut für frauenpolitische

- Sozialforschung e.V. (Hrsg.), Den Wechsel im Blick – Methodologische Ansichten feministischer Sozialforschung, Pfaffenweiler, 176–198.
- Crenshaw, Kimberlé (2010): Die Intersektion von „Rasse“ und Geschlecht demarginalisieren: Eine Schwarze feministische Kritik am Antidiskriminierungsrecht, der feministischen Theorie und der antirassistischen Politik, in: Lutz, Helma/Vivar Herrera, Teresa Maria/Supik, Linda (Hrsg.), Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes, Wiesbaden: Springer VS, 33–54.
- Czollek, Leah Carola/ Perko, Gudrun/Kaszner, Corinne/Czollek, Max (2019): Praxishandbuch Social Justice und Diversity. Theorien, Training, Methoden, Übungen. Weinheim: Beltz.
- Gutiérrez Rodríguez, Encarnación/Tuzcu, Pinar (2021): Migrantischer Feminismus. In der Frauen:bewegung in Deutschland (1985–2000). Münster: Edition Assemblage.
- Jagusch, Birgit/Chehata, Yasmine (Hrsg.) (2020): Empowerment und Powersharing. Ankerpunkte-Positionierungen-Arenen. Weinheim: Beltz.
- Lila_bunt e.V. (2025): Kollektive Fürsorge und Beteiligung bei lila_bunt. Zülrich
- Maurer, Susanne/Weber, Susanne (2006): Gouvernamentalität 'von unten her' denken. Soziale Arbeit und soziale Bewegungen als (kollektive) Akteure 'beweglicher Ordnungen', in: Gouvernamentalität und Erziehungswissenschaft, Wissen – Macht – Transformation. Wiesbaden, 233–252.
- Schreiber, Daniel (2025): Liebe! Ein Aufruf. Berlin: Hanser.

Annita Kalpaka & Efthimia Panagiotidis

Antirassistisch-feministische Archive – Einblicke in (Selbst-)Bildungsprozesse durch politisches Handeln in der Migrationsgesellschaft

Unser Beitrag nimmt den Aufbau des digitalen Archivs „Versammeln antirassistischer Kämpfe“¹ zum Ausgangspunkt, spürt exemplarisch Lern- und Selbstbildungsprozessen der Beteiligten nach und diskutiert Erfahrungen aus der bisherigen Auseinandersetzung mit dem erhobenen Material. Seit November 2025 ist ein Teil des bisher Archivierten online öffentlich zugänglich. Zeitgleich trafen wir uns mit aktiv Beteiligten und vielen Interessierten zu einer (vorläufigen) Abschlussveranstaltung, in der wir uns rückblickend an die Entstehungsidee des Projekts erinnerten, Auszüge aus dem produzierten Material in Workshops zur Diskussion stellten und in den Austausch mit Aktivist*innen aus anderen Projekten, wie z. B. aus dem Archivierungsprojekt der Gruppe Women in Exile² und anderen Interessierten aus aktivistischen Kontexten und in der Bildungsarbeit Tätigen gehen konnten.

Wie alles begann

Im März 2020 hat ein Kreis aus früheren Aktivist*innen, die inzwischen in Bildungskontexten, u. a. an Hochschulen, in der politischen Bildung bzw. im Museumskontext tätig und weiterhin in Formen von Aktivismus involviert sind, erste Ideen zum Aufbau eines Archivs antirassistischer Kämpfe zusammengetragen. Mit folgenden Gedanken ging 2021 das Projekt an den Start:

„Kämpfe und Widerstände gegen Rassismus sind Bestandteil der Geschichte dieses Landes. Menschen mit Rassismus-, Antisemitismus-, und Diskriminierungserfahrung, ob eingewandert, durchreisend oder hier geboren, kämpfen seit Jahrzehnten für gesellschaftliche Veränderungen und gleichberechtigte Teilhabe – um in einer Gesellschaft (über)leben zu können, deren nationale Leitideen sie nicht involvieren

1 <https://versammeln-antirassismus.org/offenes-archiv/>

2 <https://www.women-in-exile.net/>

will. Nichtsdestotrotz haben all jene Forderungen und Projekte für Teilhabe und gegen Rassismen die gesellschaftlichen Entwicklungen wesentlich mitgeprägt. In den Masternarrativen bleiben sie jedoch meist unsichtbar und unerzählt. Wenn Menschen mit Rassismuserfahrungen und ihre Geschichten in die Sichtbarkeit gelangen, dann weiterhin mehrheitlich als „Opfer“ oder ethnisierete „Andere“; ihr Wissen und ihre Stimmen hingegen bleiben ausgeblendet oder werden instrumentalisiert.

Unser Projekt möchte zusammen mit vielen anderen, die sich bereits auf den Weg gemacht haben, diese nationale Leiterzählung ändern und die Geschichte des Landes aus der Perspektive der Kämpfe gegen Rassismus erzählen – und zwar mit den Beteiligten selbst. Dabei sind wir selbst seit Jahren aktiv in verschiedenen Bewegungen gegen Rassismus. Wir haben dieses Projekt gestartet, um all die verschiedenen Erfahrungen und Perspektiven der letzten gut 70 Jahre Widerstandsgeschichte in Ost- und Westdeutschland zu versammeln und nach neuen Wegen des Sammelns, Aufarbeitens (z. B. in Archiven) und Weitervermittels (z. B. über Ausstellungen) zu suchen. Ziel ist, das Wissen um die verschlungenen Geschichten des Antirassismus mit heutigen Debatten und Kämpfen zu verschränken und auf dieser Basis neue Wege für ein solidarisches Morgen zu gestalten.“³

Die Herangehensweise wurde als „Involviertes forschendes Kuratieren“ bezeichnet. Nicht zuletzt der Pandemie geschuldet, die leibhaftiges Versammeln nicht erlaubte und wodurch politische Bildung und Interventionen eingeschränkt waren bzw. in digitale Räume verlegt wurden, konnte sich die Initiativgruppe regelmäßig online treffen, weitere Ideen zusammentragen und eine Anschubfinanzierung erfolgreich beantragen⁴.

Ein zentraler konzeptioneller Aspekt war, aus der Perspektive der Kämpfe und des widerständigen Handelns zu erzählen, nicht um etwa heroisierende Geschichten zusammenzutragen, sondern um andere Akzente zu setzen, als sich Erinnerungen problemzentriert anzunähern und nur auf Missstände zu fokussieren. In den Erzählungen über widerständiges Tun und politische Auseinandersetzungen in den 1980er- und 90er-Jahren entsteht ein Bild über Themen dieser Zeit, woraus sich erkunden lässt, „gegen“ oder „für“ was bzw. auf was das kollektive Handeln ausgerichtet war, welches implizite Wissen, welche Erfahrungen und Interessen, welche Not und Missstände und nicht zuletzt auch welche Visionen von Gesellschaft darin eingewoben waren. In den Geschichten wird

3 Die hier zitierten Auszüge sind Bestandteile interner Papiere und z.T. des Antrags an die Bundeszentrale für politische Bildung.

4 Eine Anschubfinanzierung erfolgte durch die Bundeszentrale für politische Bildung und endete nach weiterer Verlängerung im September 2024. Die Verwaltung des Budgets wurde über die Universität Göttingen organisiert.

auch Gelingendes und Gescheitertes sichtbar und ein Einblick in Prozesse und Suchbewegungen, sowie in Bildungs- und Selbstbildungsmomente ermöglicht.

In dem digitalen Archiv wurden unterschiedliche „Schaufensterprojekte“ als „Blicke in die Geschichte zurück“ entwickelt. Kollektives Archivieren als Praxis kann Auseinandersetzungen mit unterschiedlichen Materialien wie Bildern, Flyern, Plakaten und Broschüren eröffnen, die in der Retrospektive mit neuen Narrationsfäden verknüpft werden können. Dabei geht es nicht darum die ‘Stunde Null’ in der Geschichte festzulegen, sondern Geschichte(n) zu teilen und als Teil aktueller Auseinandersetzungen zu betrachten entlang der Frage: Wie können Erzählungen lebendig gehalten, statt historisiert zu werden. Als inzwischen ehrenamtlich weitergeführtes Projekt, getragen von einem losen Netzwerk, setzen die beteiligten Akteur*innen die Sammlung, Digitalisierung und die Produktion von Bildungsmaterial fort.

Parallel zur Digitalisierung wird in einem Raum im Friedrichshain-Kreuzberg Museum FHXB in Berlin Material in dafür zur Verfügung gestellten Sammelboxen archiviert und für Präsenzveranstaltungen genutzt. Dieser Raum wird inzwischen nicht nur von den Besucher*innen des Museums wahrgenommen, sondern auch von Schulklassen und Studierendengruppen genutzt. Er dient zudem als Ort des Sammelns von Material zu antirassistischen Kämpfen, das dort von Menschen, die solches in ihren Kellern haben, abgegeben wird und somit die Sammlung erweitert. Bisher wurden verschiedene Projekte realisiert, u. a. zwei (analoge) Buchveröffentlichungen zu Kämpfen queerer Migrant*innen (Shukrallah 2024) und zu Kämpfen linker Afrikaner*innen in Hamburg (Akinyosoye/Tesfai 2025) und eine Podcast-Reihe mit Angehörigen von NSU-Opfern. Weitere Podcasts und Videodokumentationen sind noch in Arbeit. Darunter auch die Videogespräche mit Protagonistinnen aus selbstorganisierten Migrantinnen-Zusammenhängen in den 1980er- und 90er-Jahren, die wir im Folgenden genauer vorstellen möchten. Dabei liegt der Fokus dieses Beitrags auf individuellen und kollektiven Bildungsprozessen, die sich in den Erzählungen unserer Gesprächspartner*innen über ihre politische Praxis zeigten. Darüber hinaus werden Aspekte von (Selbst-) Bildungsprozessen angesprochen, die sich beim Sichten von Dokumenten und Diskutieren über Fundstücke, dem Erinnern und Zuordnen von Material für das Archivierungsprojekt vollzogen haben.

Annäherungen an migrantisch-feministische Geschichten

Die Geschichte von politischen Kämpfen wird oft als Männergeschichte erzählt, die das Große und Sichtbare beleuchtet, während alltägliche Kämpfe im berufli-

chen und aktivistischen Kontext, die politische Veränderungen im Blick haben, unterbelichtet bleiben. Dies war für uns ein Anlass, im Rahmen des Projekts „Ver/sammeln antirassistischer Kämpfe“ einen Schwerpunkt auf Kämpfe von Migrantinnen zu setzen. Unser eigenes Wissen über und unsere Erfahrungen in feministisch antirassistischen Zusammenhängen und die Fülle der grauen Literatur darüber lieferten zu Beginn der Archivarbeit den Impuls, erst einmal zu zweit in das Material einzutauchen und unser Gespräch darüber als Beitrag zum digitalen Archiv zu dokumentieren⁵. So haben wir uns im Mai 2022 zu Erfahrungen und Erkenntnissen über Bündnisse und Brüche in selbstorganisierten migrantisch-feministischen Zusammenhängen ausgetauscht sowie über Konflikte in Austauschräumen zwischen Frauen mit und ohne Migrationsgeschichte nachgedacht. Diesem Gespräch ging ein Wühlen in einer Fundgrube voller politischer Dokumente voraus. Diese Dokumente verweisen auf den politischen und beruflichen Kontext, in dem unsere Gesprächspartner*innen agierten und anknüpften, und lassen die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Vorstellungen von feministisch-antirassistischen Kämpfen deutlich werden.

Exemplarisch richtete sich unser Blick auf die „Dokumentation des 1. gemeinsamen Kongresses ausländischer und deutscher Frauen“ vom 23. bis 25. März 1984 in Frankfurt am Main. In einem Bericht über die Vorbereitung der Arbeitsgruppe „Was haben ausländische und deutsche Frauen gemeinsam“ (Ruf 1984) beschreibt die Autorin, dass „mehrere deutsche Frauen und eine ausländische Frau“ zusammenkamen, und formuliert die Erwartung, „dass die ausländischen Frauen uns schon mit der Nase auf unseren Rassismus stoßen“ und zugleich ihre Freude darüber, sich in „einer solidarischen und freundlichen Atmosphäre“ zu begegnen (ebd., 160 f.). In den weiteren Ausführungen reflektiert die Autorin nach dem Kongress ihre schmerzhaften Erfahrungen in der Arbeitsgruppe mit den Worten: „Wir deutschen Frauen müssen, wenn wir diesen Traum wahr machen wollen, unsere eigene Stellung in der Welt radikal in Frage stellen“ und formuliert als Traum die Vision, „dass wir uns eines Tages eine Welt erkämpfen, in der Frauen wirklich frei leben können“ (ebd., 167). Der Bericht endet mit dem Gedanken, dass sie den ausländischen Frauen dankbar sein müssten, dass sie ihnen dies so „drastisch ins Bewußtsein gerückt haben“ (ebd., 167). An diesen Ausführungen wird exemplarisch das strukturelle Ungleichgewicht in solchen politischen Zusammenkünften deutlich und die Zuweisung der Rolle von Migrantinnen als die Aufklärenden. Nach diesem Kongress folgte eine Zeit, in der Migrantinnen für Migrantinnen eigene Tagungen organisierten, die zwar keineswegs konfliktfrei

5 <https://versammeln-antirassismus.org/texte/>

waren, aber in denen sie den Raum für die für sie relevanteren Konfliktthemen ihrer Communitys nutzen konnten.

Nach weiteren Recherchen und konzeptionellen Überlegungen begannen wir im März 2023 mit dem Aufbau des feministisch-antirassistischen Living Archive, im erweiterten Projektteam mit Brigitta Kuster und den Autorinnen dieses Textes – drei Frauen mit Erfahrungen im Aktivismus, in der politischen Bildung und inzwischen auch als Lehrende an Hochschulen. Neben den vielen schriftlichen Zeugnissen migrantischer Bewegungsgeschichte ermöglichen Videogespräche mit Protagonistinnen der 1980er- und 90er-Jahre einen Einblick in Wissensproduktion aus marginalisierter Perspektive. Die Auszüge, auf die wir hier genauer eingehen möchten, geben Auskunft über Facetten des Lebens von Migrantinnen in den 1980er- und 1990er-Jahren: über ihre Diskriminierungserfahrungen im Alltag und in Institutionen, über ihre kollektiven Analysen und daraus entwickelte Forderungen, über ihre Politisierung und widerständige Aktivitäten gegen Rassismus, über Bündnispolitiken und die Schwierigkeit, sich mit Frauenbewegungen der Mehrheitsgesellschaft auf Augenhöhe zu begegnen, und viele andere Themen. Wir fragten uns, ob bzw. wie die exemplarischen Erzählungen den intergenerationalen Dialog unterstützen und zur Diskussion anregen können, ob und wenn ja, wie solche Einblicke für heutige Kämpfe gegen soziale Ungleichheit und Rassismus inspirieren könnten. Ferner geht es auch um die Fragen, welche Bedeutung widerständige Archive für die Bildungsarbeit, für pädagogische und Soziale Arbeit bekommen können und was in diesen Prozessen der Archivierung marginalisierten Wissens als wichtig zu beachten ist: Wer archiviert wie, mit welchem Ziel und in welcher Perspektive?

Vertrauen aufbauen – gemeinsam entscheiden: Die Entstehung der Videogespräche

Uns interessierten subjektive Sichtweisen von Migrantinnen, die sich in beruflichen und politischen Bewegungskontexten mit Rassismus und Strategien dagegen auseinandergesetzt haben und bereit waren, rückblickend über ihre Erfahrungen aus heutiger Sicht zu sprechen. Der Zugang zu den Gesprächspartnerinnen wurde dadurch erleichtert, dass mindestens eine von uns die angefragten Aktivistinnen aus gemeinsamen Bewegungskontexten kannte. Dennoch erforderte es auch noch weitere Vertrauensarbeit und viele Gespräche, um diesen Blick in die oft schmerzhafteste Vergangenheit zu wagen, vor allem diese Erfahrungen der Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Wir entschieden uns im Team, keine vermeintlichen Repräsentativitätsansprüche zu stellen und die Gespräche nicht als klassische

Interviews empirischer Sozialforschung zu führen. Wir präferierten ein dialogisches Format, in dem das Projektteam die Gesprächspartnerinnen auch mit den eigenen Interessen und offenen Fragen adressieren konnte, zumal wir uns selbst als Teil des zu Erkundenden und Erinnernten sahen.⁶ Die Videogespräche wurden von einem professionellen Feministischen Filmkollektiv aufgenommen und auch geschnitten, nachdem das zu veröffentlichende Material gemeinsam von den Protagonistinnen und dem Projektteam gesichtet und ausgewählt wurde. Aus der Auseinandersetzung mit dem produzierten Filmmaterial entstand wiederum die Idee, in einem nächsten Schritt ein gemeinsames Gespräch mit allen vier Gesprächspartnerinnen zu führen und Aspekte aus den Einzelgesprächen zu vertiefen bzw. zur Diskussion zu stellen. Auch dieses Gespräch wurde dann in der beschriebenen Vorgehensweise geführt, aufgenommen und von den Teilnehmenden freigegeben.

Während der Projektentwicklung wurde intensiv über die Nutzungsrechte am Material diskutiert, um zu gewährleisten, dass die Gesprächspartnerinnen über die Verfügbarkeit ihrer erzählten Erfahrungen entscheiden. Es wurde eine semiöffentliche Verfügbarkeit präferiert: So sind kurze Videoclips⁷ aus den Gesprächen über das digitale Archiv zu finden, während der Zugang zu den längeren Gesprächen nur auf Anfrage und erst nach einer Zustimmung der Erzählenden möglich ist. Frei zugänglich werden dagegen die Schriftstücke sein, die wir nach und nach digitalisieren und die Hintergrundinformationen zu den Themen der Gespräche und der Auseinandersetzungen der 1980er- und 90er-Jahre liefern.

Welche Bildungsprozesse spiegeln sich in den Erzählungen wider?

Auf unterschiedlichen Ebenen erleben und beobachten wir bei dieser Archivierungsarbeit Aspekte von Bildungsprozessen, die wir uns genauer anschauen möchten. Zum einen erfahren wir die Gestaltung und Weiterentwicklung des Projekts als einen (Selbst-)Bildungs- und Aktivierungsraum aller an der Entwicklung des Materials Beteiligten. Zum anderen haben wir eine Reihe von öffentlichen Veranstaltungen und Workshops durchgeführt, die uns vielfältige Möglichkeiten und das Potenzial für die Bildungsarbeit mit dem Archivmaterial aufgezeigt haben. In diesem Text fokussieren wir jedoch auf Aspekte aus den

6 So erklärt sich auch, dass eine von uns Initiatorinnen im Laufe des Projekts angefragt wurde, zwischenzeitlich in die Position der erzählenden Gesprächspartnerin zu wechseln, was auch dann geschah.

7 <https://video.versammeln-antirassismus.org/>

Videogesprächen, in denen das Verständnis von Bildung als Selbstbildungs- und Selbstermächtigungsprozess zum Ausdruck kommt. Dabei möchten wir die Bedeutung informeller Bildungsräume hervorheben, die im Aktivismus erkämpft, jedoch oft nicht als solche wahrgenommen werden – weder von Außenstehenden noch von den Akteur*innen selbst.

Exemplarisch für Prozesse der Selbstorganisation und Selbstbildung steht die Erzählung über die Entstehung einer „ausländischen Müttergruppe“ im Kontext der Gruppe „De Colores“, die sieben Frauen aus unterschiedlichen Teilen der Welt in Bremen 1989 gegründet haben. Nach ersten Treffen in Kneipen oder Privaträumen entstand der Wunsch, „eigene Räume zu haben als Migrantinnen“⁸ und so haben die Frauen Räume gemietet und bauten ein Zentrum auf, mit einem Info-Café und verschiedenen Aktivitäten wie Sprachkursen, einem Frauenchor und Ähnlichem. In diesem Sozialraum gründete sich auch die besagte „ausländische Müttergruppe“, als die Frauen von den Problemen ihrer Kinder in der Schule erzählten und sie in dem Austausch überrascht feststellten, dass alle ihre Kinder eine Hauptschulempfehlung bekommen hatten. So fingen die Mütter an, sich regelmäßig zu treffen, was sich als sehr hilfreich herausstellte, wie unsere Gesprächspartnerin hervorhob. Probleme in der Schule, die zunächst als individuelle wahrgenommen wurden, konnten in ihre institutionellen und politischen Dimensionen eingeordnet werden. Das allgemeine, politische Moment wurde in der Auseinandersetzung erkannt und führte dazu, dass die Frauen anfangen, in der Schule politisch aktiv zu werden. Angemerkt sei hier, dass diese Mütter etwas über institutionellen Rassismus im Bildungssystem wussten, noch bevor die entsprechenden empirischen Studien im deutschsprachigen Raum (z. B. von Gomolla/Radtke 2002) verfügbar waren.

In einer anderen Erzählung wird auf die Elternbewegungen von Migrant*innen der ersten „Gastarbeitergeneration“ eingegangen. Vor allem griechische und spanische Eltern haben sich in den 1980er-Jahren in ihren jeweiligen Gruppen organisiert, um die Missstände der Bildungspolitik zu kritisieren und sich für eine angemessene Bildung ihrer Kinder einzusetzen. Über einen langen Zeitraum haben sie sich kollektiv mit Konzepten von Zwei- und Mehrsprachigkeit auseinandergesetzt, politische Forderungen formuliert, selbst Modellversuche gestartet und ausgewertet, Bulletins und Zeitschriften herausgegeben, Verhandlungen mit Behörden geführt, Wissenschaftler*innen aus den eigenen Communities und deutsche Verbündete eingebunden und mit ihnen für eine gute Bildung für ihre Kinder auf verschiedenen Ebenen gekämpft.

8 <https://video.versammeln-antirassismus.org/w/2zmcRxikjKyKNa7bi3UziU>

Die Themen, anhand derer unsere Gesprächspartnerinnen über ihre Selbstbildungs- und Aktivierungsprozesse erzählen, können mit Freire als „generative Themen“ verstanden werden. Sie setzen bei der konkret verorteten Lebenswirklichkeit der Akteur*innen an, bei Formen und Folgen erlebter sozialer Ungleichheit und enthalten „die Möglichkeit, in viele mögliche Themen entfaltet zu werden, die ihrerseits nach der Durchführung neuer Aufgaben verlangen“ (Freire 1973, 84). Für diese neuen Aufgaben brauchte es wiederum spezifisches Wissen und Fertigkeiten, die die Akteure*innen sich in den beiden Beispielen erarbeitet haben. Sei es ein Wissen über das Funktionieren von Institutionen, über Entscheidungswege und schulorganisatorische Zuständigkeiten in dem jeweiligen Bundesland oder über Bildungskonzepte und Modelle von Zwei- oder Mehrsprachigkeit u. a. m. Die (Selbstbildungs-)Prozesse vollziehen sich auf mehreren Ebenen und umfassen verschiedene Thematiken.

Viele dieser Erzählungen sind verallgemeinerbar und auch relevant für Formen migrantischer Selbstorganisationen. Zum einen betrifft dies die Konstitution, Struktur und Entscheidungsfindung der Gruppen, was u. a. rechtliche Kenntnisse bzgl. des deutschen Vereinswesens als auch Kompetenzen der Konfliktbewältigung einschließt. Denn mit Dominanzverhältnissen und Hierarchien muss auch in selbstorganisierten und dem Anspruch nach solidarischen Zusammenhängen umgegangen werden. Zum anderen betrifft dies die Erschließung von spezifischem Wissen für den jeweiligen Gegenstand und das Aufspüren von Gruppen und Einzelnen, die zu ähnlichen Themen gearbeitet bzw. mobilisiert haben, so dass auch ihr Wissen genutzt wird und potenzielle Verbündete gefunden werden können. In diesen Herangehensweisen zeigen sich Momente der Selbstermächtigung, die dem mächtigen Defizitblick der Mehrheitsgesellschaft auf Migrant*innen trotzen. Aus ihnen ergeben sich Handlungsoptionen und es können andere Narrative generiert und vertreten werden.

Wie marginalisiertes Wissen ermächtigen kann

Die Generierung von relevantem Wissen in migrantischen Selbstorganisationen blieb nicht unentdeckt. Vor allem im Kontext Sozialer Arbeit war solches Wissen zunehmend gefragt, u. a. von mehrheitsdeutschen Feministinnen, die in der Beratung für Migrantinnen bzw. in Frauenhäusern tätig waren. Einige unserer Gesprächspartnerinnen in dem Archivprojekt waren wiederum selbst in der Gemeinwesenarbeit und in Frauenberatungsstellen tätig, haben sich auch im beruflichen Kontext gegen Rassismus und Diskriminierung eingesetzt und fachliche Beiträge publiziert. Insofern wundert es nicht, dass sie nach und nach

zu Vorträgen und zu Fallbesprechungen eingeladen wurden. Lange Zeit haben viele Migrant*innen – mangels anderer – die angebotenen Räume der Repräsentation genutzt, die ihnen von der Mehrheitsgesellschaft zugewiesen wurden, nämlich den kulinarischen und „interkulturellen“ Teil von politischen oder pädagogischen Veranstaltungen zu gestalten. Diese Rolle zu verweigern, war lange ein kontrovers debattiertes Thema innerhalb migrantischer Communitys. Zwar deuteten Einladungen zu Fachvorträgen eine Wende an, aber es blieb ein widersprüchliches Verhältnis.

Eine unserer Gesprächspartnerinnen berichtet darüber, wie sie einer Einladung zu einem Vortrag über „Rassismus in der Frauenbewegung“ folgte und wie dabei die Verantwortung an sie delegiert wurde, sowohl Lösungen anzubieten als auch die von dem Inhalt emotional aufgewühlten Frauen zu trösten. Diese Erfahrung teilten auch andere Gesprächspartnerinnen und berichteten über das in migrantisch-feministischen Zusammenhängen vieldiskutierte Dilemma zwischen Anerkennung von Fachkompetenz und Delegation der Verantwortung an die „Betroffenen“. Nicht selten wurde die durch die Einladung signalisierte Anerkennung der Qualifikation wieder zurückgenommen, indem die fehlende Objektivität aufgrund von Betroffenheit moniert wurde. Doch „Rationalität schlechthin gibt es nicht“, wie Haraway in ihren Ausführungen über „feministische Objektivität“ (Haraway 1995, 80) unterstrich und für ein „situierendes Wissen“ eintrat, fernab von der verbreiteten Sichtweise, durch einen „göttlichen Trick, alles von nirgendwo aus sehen zu können“ (ebd., 81). Demnach erfordere „eine Verortung und Verkörperung von Wissen“ (ebd., 83), die Verantwortung zu übernehmen, jene Verstrickungen, durch die ein Wissen produziert und gedeutet wird, in sozialen Zusammenhängen und politischen Kämpfen kenntlich zu machen.

Die hier dargestellten Gehversuche beförderten mehrere Lerneffekte. Zum einen untermauerten sie die Notwendigkeit eigener selbstorganisierter Räume von Frauen mit Rassismuserfahrungen als Möglichkeit, sich mit solchen widersprüchlichen Situationen auseinanderzusetzen und dem Segregationsvorwurf entgegenzutreten. Zum anderen ging es darum, Formen zu entwickeln, wie gemeinsame und getrennte Räume in politischen Zusammenschlüssen und der Bildungsarbeit koexistieren können. Solche Debatten finden heute wieder in der Auseinandersetzung mit „safer spaces“ statt. Viele Einladungen an Migrantinnen, öffentlich zu sprechen, erkannten ihnen zwar Kompetenzen zu und könnten zu mehr Sichtbarkeit beitragen, hatten aber zugleich den Beigeschmack einer Instrumentalisierung und die Tücke der Festlegung auf ganz bestimmte Themen. Wir, Autorinnen dieses Beitrags, konnten uns jedenfalls nicht daran erinnern,

dass mehrheitsdeutsche Feministinnen jemals gefragt hätten: „Was meint ihr zur Frage der Abtreibung oder zum Krieg oder zu anderen allgemeinen Themen, die die Frauenbewegung diskutierte?“ Den Anspruch, selbst zu entscheiden, ob und auf welche Weise sich Migrantinnen dem Thema Rassismus widmen wollen, löste die Gruppe FeMigra mit der kollektiven Textproduktion zu „politische(n) Strategien von Migrantinnen gegen Ethnisierung und Assimilation“ (FeMigra 1994) ein. Der Text „Wir, die Seiltänzerinnen“ – verfasst von einer selbstorganisierten Gruppe feministischer Migrantinnen aus Frankfurt – wurde eine in antirassistischen und akademischen Kontexten rezipierte Standardlektüre. Die Aussage „Wir lassen uns nicht wegreden, wir lassen uns nicht töten“ von einer unserer Gesprächspartnerinnen, die zur Gruppe und zum Schreibkollektiv gehörte, verdeutlicht die selbstermächtigende Wirkung der Textproduktion. Dieser vielgelesene Beitrag bildete zugleich eine diskurspolitische Intervention, die über selbstorganisierte migrantische Zusammenhänge hinausging. Es war der erste Text, der nicht als „Ausländerliteratur“ behandelt wurde, sondern in einem von Mehrheitsfeministinnen konzipierten Sammelband unter dem Titel „Gender Killer. Texte zu Feminismus und Politik“ erschien.

Auch andere Formen kollektiver Wissensaneignung und politischen Handelns kamen durch Rekurs auf den Anfang der 2000er-Jahre bundesweit agierenden, antirassistischen und antinationalistischen Zusammenschluss Kanak Attak⁹ wieder in den Blick. In dem Netzwerk waren sowohl eine der Projektinitiatorinnen als auch eine der Gesprächspartnerinnen aktiv. Letztere sah in den Politikformaten bei Kanak Attak die Chance, schwierige Themen mit mehr Leichtigkeit und Kreativität zu bearbeiten und an die Öffentlichkeit tragen zu können. Nach einer langjährigen Recherche in Archiven über die Geschichte der Einwanderung folgten dann in den Jahren 2001 und 2002 Kanak-History-Revues an der Berliner Volksbühne und dem Schauspiel Frankfurt. Während in der ersten Revue aus einer migrantischen Perspektive „mit Diskussionen, Performances, Filmen, Lectures und Parties im ganzen Haus“ (Karwath/Angermann 2021, 133) die

9 Kanak Attak fragte „nicht nach dem Pass und der Herkunft“, sondern setzte sich zum Ziel „die Kanakisierung bestimmter Gruppen von Menschen durch rassistische Zuschreibungen mit allen ihren sozialen, rechtlichen und politischen Folgen anzugreifen“ (Manifest 1998). Mit dem „Ende der Dialogkultur“ grenzte sich das Netzwerk gegen „ein Politikverständnis ab, das glaubt, mit Veranstaltungen wie dem „Tag des ausländischen Mitbürgers“, Folklore in Maxi-Versionen und humanistischen Kampagnen den Dialog und das friedliche Zusammenleben zwischen Kanaken und der Mehrheitsgesellschaft zu fördern.“ (ebd.) Denn mit diesen Praktiken ging meist ein Verständnis nach Integration als Anpassung und Unterwerfung einher. https://www.kanak-attak.de/ka/about/manif_deu.html

Geschichte der migrantischen Kämpfe dargestellt wurde, brachte das Netzwerk beim zweiten Auftritt aus einer Gegenwartsperspektive die Themen „No a la Integración, Recht auf Legalisierung, Globalisierung und Antirassismus“ und Praktiken auf die Bühne, in denen sich „die rassistischen Verhältnisse besiegen lassen“.¹⁰ Eine der Interventionen, die unsere Gesprächspartnerin besonders hervorhob, war die Heiratsbroschüre „Welche Farbe hat deine Zahnbürste? Der kleine Heiratsratgeber“.¹¹ Die prekäre Lebenslage von Papierlosen aufgreifend, eigneten sich die Beteiligten dieses Projekts das notwendige Wissen an, das in die Broschüre eingeflossen ist und mit Betroffenen als eine kreative Form der praktischen Unterstützung geteilt werden konnte. Dies wurde als eine Möglichkeit der Ermächtigung von Betroffenen verstanden, die über eine Skandalisierung der politischen Verhältnisse hinausging und zugleich die Intention verfolgte, in dem später mitbegründeten Netzwerk der „Gesellschaft für Legalisierung“¹² „eine Brücke zu schlagen zwischen ganz unterschiedlichen Bedingungen der Entrechtung, die aber alle vom Rassismus geprägt waren“. (Karwath/Angermann 2021, 137)

Mehr von unserer eigenen Geschichte verstehen

Bei einem gemeinsamen Treffen mit allen Gesprächspartnerinnen konnten wir Aspekte und Fragen vertiefen, die bei den Einzelgesprächen zu kurz kamen. Anhand von zwei Themenkomplexen gehen wir im Folgenden Kontroversen und offenen Fragen nach, die wir weiterhin relevant für politische Praxis halten. Zum einen geht es um Möglichkeiten und Grenzen, politische Ansprüche in beruflichen Kontexten umzusetzen. Zum anderen rückt die Deutungsmacht über feministische Praxen in den Fokus, insbesondere dort, wo Kämpfe von Migrantinnen nicht auf den ersten Blick als feministisch gedeutet werden.

Im Kontext Sozialer Arbeit, in dem einige der Gesprächspartnerinnen beruflich tätig waren, wurden Dienstleistungen und Projekte in den 1980ern und teilweise noch in den 1990er-Jahren unter dem Label „Ausländerarbeit“ bzw. „Integrationsmaßnahmen“ finanziert. Hinzu kam für einige Träger auch der Auftrag, „Begegnung zwischen Ausländern und Deutschen“ zu organisieren, die dann „interkulturell“ hieß. In der offiziellen Politik galt zu dieser Zeit die Losung „die Bundesrepublik ist kein Einwanderungsland“. Es wurde zwischen den „In-

10 <https://www.kanak-attak.de/ka/archiv/vb02/index.htm>

11 https://www.kanak-attak.de/ka/down/pdf/ka_heirat_brosch.pdf

12 <http://rechtauflegalisierung.kanak-attak.de/aktuell/aktuell.html>

tegrationswilligen“ bzw. „-fähigen“ und den anderen, deren man sich entledigen wollte, unterschieden. Stadtteilzentren und Beratungsstellen verstanden sich auf unterschiedliche Art und Weise als politisch und formulierten Positionen und Forderungen an die Politik. Oft war die Trennlinie zwischen ehrenamtlicher politischer Arbeit gegen die herrschende Ausländerpolitik und entlohnter Tätigkeit nicht klar zu ziehen. Die Finanzierung aus öffentlichen Töpfen, die eine Errungenschaft war, hatte auch ihre Tücken. Anhand der Auseinandersetzungen über die benutzten Begriffe bei der Beantragung von Geldern wurden in diesem gemeinsamen Gespräch unterschiedliche Herangehensweisen deutlich, die auf unterschiedliche Verständnisse des Politischen verweisen. Während einige Träger gängige bzw. die von den Geldgebern nahegelegten Benennungen bei der Beantragung von Mitteln benutzten, wie „Integration“ als Zielperspektive, „Ausländer“ als Zielgruppe, „Ausländerfeindlichkeit“ als das zu bekämpfende Phänomen, versuchten andere, Begriffe und Konzepte wie „gleichberechtigtes Zusammenleben“, „Einwanderer/Einwanderungsgesellschaft“ oder „alltäglicher und institutioneller Rassismus“ zu etablieren. Diese divergierenden Begriffsverwendungen gaben Anlass zu Konflikten sowohl zwischen den Trägern untereinander als auch mit den finanzierenden Behörden, die mit Aberkennung der Trägerschaft und Einfrieren der Mittel drohten. Diese angedrohten Sanktionen einer Sozialbehörde, die den freien Träger eines Stadtteilzentrums betrafen, wurden zwar nach langwierigen politischen und fachlichen Auseinandersetzungen mit den Behördenverantwortlichen bis zur Leitungsebene abgewendet und die Arbeit konnte unter dem explizit integrationskritischen, antirassistischen Konzept fortgesetzt werden. Die Spaltung unter Mitarbeitenden und zwischen Trägern der sog. „Ausländerarbeit“ bzw. Stadteilarbeit blieb jedoch länger bestehen, auch wenn schließlich auch andere Träger von den Freiräumen, die die Auseinandersetzung eröffnete, profitiert haben. Der Konflikt zwischen den Trägern wurde als ein Dissens über die richtige Taktik interpretiert und dabei wurde den einen politische Naivität attestiert, während sich die anderen als die strategisch Erfahrenen verstanden. Das als „strategisch“ eingeordnete Handeln sicherte oft die Finanzierung und vermied Konflikte mit Geldgebern. Tatsächlich ging es um den ideologischen und politischen Inhalt von Begriffen und um die Defizitperspektive, in der Adressat*innen in Finanzierungsanträgen dargestellt wurden, um die Dringlichkeit der Bewilligung von geplanten Maßnahmen hervorzuheben.¹³

13 <https://video.versammeln-antirassismus.org/w/863WKzP5JX44sdU3QNjPXZ>

Wie das Sprechen über Taktikfragen das Schweigen über Wesentliches organisieren kann

Die interessantere Frage, auf die diese Kontroverse verwies, wurde dadurch ausgeblendet: Wie verhält sich das politische Handeln gegen Rassismus zu dem, was im beruflichen Kontext von Geldgebern erwartet wird? Hier zeigt sich eine Strategie, das richtige Programm in der Schublade zu haben und im Herzen zu tragen und zugleich nach außen mit Begriffen und Konzepten zu operieren, die herrschaftsstabilisierend wirken. Die Vorstellung, dass diese Strategie nicht auf uns selbst abfärben und das eigene Handeln nicht beeinflussen würde, transportiert ein neoliberales Subjekt-Welt-Verhältnis.

Eine andere Perspektive auf diese Kontroverse könnte die Kategorie der Handlungsfähigkeit nach dem Verständnis der Kritische Psychologie eröffnen. Damit wäre die als politische Naivität eingeordnete Praxis als ein Streben nach „verallgemeinerter Handlungsfähigkeit“ (Holzkamp 1997, 395) anzusehen, als ein Versuch, die Grenzen des Möglichkeitsraums nicht als gegeben vorwegzunehmen, sondern nach Wegen ihrer Verschiebung zu suchen. Sicherlich ist es immer riskant, sich herrschenden Diskursen und Praxen zu widersetzen. Insofern sind strategische Abwägungen nicht pauschal abzulehnen. In diesem Fall überwog die empfundene Dringlichkeit, sich gegen die als strategisch definierte Anpassung zu wehren, um die eigenen Ansprüche bzw. sich selbst und die Adressat*innen der Arbeit nicht aufzugeben. Der Versuch, aus dem Modus einer „restriktiven Handlungsfähigkeit“ auszubrechen, um „eine gemeinsame Kontrolle über die Lebensbedingungen“ (ebd., 397) – hier Arbeitsbedingungen – zu erlangen, lässt sich als eine Alternative zu der Verfolgung kurzfristiger Absicherungsinteressen zulasten der eigenen Ziele interpretieren.

Durch die hier skizzierten Auseinandersetzungen zwischen Mitarbeiter*innen und Trägern der sog. „Ausländerarbeit“ bzw. Stadteitarbeit kamen Fragen auf die Tagesordnung, wie z. B.: Wem wollen wir das Kampffeld der Veränderung von hegemonialen Diskursen und politischen Verhältnissen überlassen? Schreiben wir uns als Professionelle und zugleich als politisch Handelnde eine Zuständigkeit für politische Veränderungen zu?

In dem gemeinsamen Gespräch mit den Protagonistinnen aus selbstorganisierten Migrantinnen-Zusammenhängen konnten wir solche Fragen aufgreifen und Dilemmata rekonstruieren, um selbstkritisch über unsere eigenen Anpassungsleistungen nachzudenken, sie einzuordnen in die Bedingungen der Zeit und auf die Schwierigkeiten zu schauen, das Politische in jede Praxis zu integrieren und nicht als eine andere Sphäre zu behandeln, als würde es nicht Teil von jedem

Handeln sein, vor allem in dem professionellen Kontext Sozialer Arbeit bzw. von Bildungsarbeit. Wir konnten die gewonnenen Erfahrungen und die kollektiven Lernprozesse in den Auseinandersetzungen würdigen, uns an subversive Strategien und an Abwägungen der eigenen Kräfte erinnern und an die Suche nach möglichen Verbündeten, um Eingriffsmöglichkeiten realistisch einzuschätzen.

Feministische Einschreibungen

In dem gemeinsamen Videogespräch wurde erneut auch die Frage nach feministischem Handeln innerhalb antirassistischer Kämpfe diskutiert. Eine Gesprächspartnerin schilderte im Kontext ihrer Politisierung während des Studiums gegen Ende der 1980er-Jahre, dass Antirassismus für sie das „tragende Element“ gewesen sei – wie auch in vielen migrantischen Biografien. Als sie die „AG AusländerInnen“ entdeckte, wusste sie gleich: „Das war für mich sofort der Punkt, wo ich gesagt hab, da gehöre ich hin und da engagiere ich mich.“ Im Rahmen der Hochschulpolitik kam sie dann auch mit dem „Frauen- und Lesbenreferat“ in Kontakt. Bei einer Besetzung des Studentencafés, einer Aktion, die starke Kritik erntete, da Männer während der Besetzung nicht hereindurften, warf einer von ihnen ein: „Wenn ihr jetzt das Café besetzt, dann gehe ich morgen und besetze das Frauenklo.“ Diese fragwürdige Analogie löste bei der Gesprächspartnerin einen für sie entscheidenden Gedanken aus: „Wenn das Frauenklo der einzige Raum für Frauen ist, dann ist das Café männlich konnotiert und dann ist es eigentlich richtig, diesen Raum einzunehmen. Und an dem Tag bin ich Feministin geworden.“¹⁴ Trotzdem waren Frauengruppen, Frauenkongresse oder Frauenlesegruppen für sie und viele Frauen mit Migrationserfahrung keine Alternative zur gleichzeitigen Organisation in gemischtgeschlechtlichen Gruppen. Denn Migrantinnen versuchten, feministische Anliegen in die oft männerdominierten antirassistischen Zusammenhänge einzubringen. Zugleich organisierten sie sich sowohl in ihren eigenen als auch in mehrheitsdeutschen feministischen Räumen. Die Kämpfe gegen Rassismus und rassistische Gewalt waren und blieben gemeinsame Anliegen über Geschlechterdifferenzen hinaus und dabei war auch Klassenzugehörigkeit, sei es durch den „Gastarbeiter“- „Flüchtlings“- oder Illegalisierungsstatus, ein zentrales, verbindendes Element. Diese Bündnispolitik, die später als Intersektionalität bzw. intersektionaler Feminismus, aus den USA importiert, in Deutschland neuentdeckt wurde, war bereits gelebte politische Praxis in migrantischen Kämpfen.

14 <https://video.versammeln-antirassismus.org/w/f6GHqPfeCBmywzoayy5g99>

Weitere Gesprächspartnerinnen sprachen auch von „vergessenen Geschichten“, in denen junge, neu in Deutschland eingewanderte Frauen sich sowohl im Alltag durchkämpften als auch Aufenthalts- und Arbeitsrechte, nicht zuletzt durch selbstorganisierte wilde Streiks,¹⁵ erstritten (Tank 2022). Diese „Heldinnen der ersten Generation“ – wie eine Gesprächspartnerin sie nannte – haben ihr eigenes Handeln in der Regel nicht als feministisch gedeutet. Diese Geschichten werfen die Frage nach den normativen Vorstellungen von „feministisch sein“ auf, die sich in die Wahrnehmung und Deutung alltäglicher Kämpfe in unterschiedlichen Lebensläufen einschleichen. Schließlich gebe es nicht nur den einen Weg zum Feminismus, wie wir von bell hooks lernten, sondern heterogene Erfahrungen, die feministische Theoriebildung aufzugreifen habe. Zumal

„die Aneignung eines Begriffs nicht automatisch zur Entwicklung eines entsprechenden Prozesses oder Handelns [führt]. Umgekehrt ist es möglich, Theoriebildung zu betreiben, ohne einen bestimmten Begriff jemals zu kennen bzw. zu benutzen, so wie wir im feministischen Widerstand leben und handeln können, ohne jemals das Wort „Feminismus“ zu benutzen.“ (hooks 2023, 71)

Literatur

- Akinyosoye, Josephine/Tesfai, Johannes (2025): Sichtbar werden. Auf den Spuren der Kämpfe linker Afrikaner*innen in Hamburg. Berlin/Hamburg: Assoziation A.
- FeMigra (Feministische Migrantinnen, Frankfurt) (1994): Wir, die Seiltänzerinnen Politische Strategien von Migrantinnen gegen Ethnisierung und Assimilation, in: Eichhorn, Cornelia/Grimm, Sabine (Hrsg.), Gender Killer. Texte zu Feminismus und Politik, Berlin: Edition ID-Archiv, 49–63.
https://www.nadir.org/nadir/archiv/Feminismus/GenderKiller/gender_5.html
- Freire, Paulo (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Hamburg: Rowohlt.
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske und Budrich.
- Haraway, Donna (1995): Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive, in: dies., Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen, Frankfurt a. M./New York: Campus, 73–97.

15 <https://www.swr.de/swrkultur/wissen/die-wilden-streiks-von-1973-wie-gastarbeiter-fuer-faire-behandlung-kaempften-102.html>; Der Frauen:Streik bei Pierburg, 1973. Zeitzeugenbericht Dieter Braeg. <https://www.youtube.com/watch?v=5623c0t3yiw>; Streik in Pierburg, 1973. Interview mit Emine Orhanoğlu. <https://www.youtube.com/watch?v=15STfcOel40>; <https://domid.org/news/wilde-streiks-1973/>

- Holzcamp, Klaus (1997): Gesellschaftliche Widersprüche und individuelle Handlungsfähigkeit – am Beispiel der Sozialarbeit, in: ders. (Hrsg.): Schriften I. Normierung, Ausgrenzung, Widerstand. Hamburg: Argument, 385–403.
- hooks, bell (2023): Die Welt verändern lernen. Bildung als Praxis der Freiheit. Münster: UNRAST.
- Karwath, Leonie /Angermann, Eric (2021): „Migration bedeutet Klassenkampf“. Kanak Attak als Projekt der Geschichtsschreibung. Interview mit Massimo Perinelli, in: Arbeit Bewegung Geschichte, Zeitschrift für historische Studien 2021/22, Berlin: Metropol, 131–142. https://www.arbeit-bewegung-geschichte.de/wp-content/uploads/2021/06/abg_2021_2_Perinelli.pdf
- Ruf, Anja (1984): Was haben ausländische und deutsche Frauen gemeinsam?, in: Sind wir uns denn so fremd? Dokumentation des 1. gemeinsamen Kongresses ausländischer und deutscher Frauen, 23.–25. März 1984, Frankfurt a. M., 160–167.
- Shukrallah, Tarek (Hrsg.) (2024): Nicht die Ersten. Bewegungsgeschichten von Queers of Color in Deutschland. Berlin/Hamburg: Assoziation A.
- Tank, Gün (2022): Die Optimistinnen – Roman unserer Mütter. Frankfurt a. M.: S. Fischer.

Lisa Herbst

Durch Bildung zum Sozialismus?

Die "Sozialistische Jugend Deutschlands – Die Falken" ist ein selbstorganisierter, sozialistischer Jugendverband. Schwerpunkt der Arbeit ist linke Pädagogik (sowohl Erziehungs- als auch Bildungsarbeit) und die Selbstorganisation und Interessenvertretung junger Menschen – derjenigen, auf die ein Leben in Lohnabhängigkeit wartet.

In der Praxis sieht das häufig so aus: Organisation von Zeltlagern für Kinder ab 6 Jahren, Laienpädagogik durch junge Erwachsene, selbstorganisierte Gruppen auf Ortsebene, Freizeit- und Bildungsangebote wie etwa offene Treffs, gemeinsame Fahrten, Veranstaltungsreihen usw. Auch politisch mischen sich die Falken ein – sei es im lokalen Bündnis, mit eigenen Themen und Aktionen oder zu jugendpolitischen Fragen in Gremien. Gerade ist die Wiedereinführung der Wehrpflicht bundesweit ein Thema, das viele beschäftigt. Auf Landes- und Bundesebene kommen die Ortsgruppen über Delegierte zusammen und ringen um die Ausrichtung und Entwicklung des Verbandes. Überregionalen Austausch bieten auch verschiedene Verbandspublikationen, so zum Beispiel die pädagogische Broschürenreihe „24 Stunden sind kein Tag“ oder die unregelmäßig erscheinende Theoriezeitschrift „ThUg-Magazine“.

Die Falken eint eine gemeinsame pädagogische Praxis und das Ziel einer anderen, besseren Gesellschaft: „Unser Ziel ist eine Gesellschaft, die auf Freiheit, Gleichheit und Solidarität gründet. Der Kapitalismus hingegen beruht auf der Ausbeutung des Menschen durch den Menschen“ (SJD – Die Falken 2011). Im Verband sind verschiedenste linke Strömungen vertreten und in der Regel macht dieser die Höhen und Tiefen linker Bewegungen mit. Das war historisch und ist heute alles andere als konfliktfrei. Natürlich haben wir im Alltag mit einem Haufen Schwierigkeiten und Herausforderungen zu ringen, und die gesellschaftliche Linke hat gerade nicht die Bedeutung und Kraft, die wir uns wünschen, aber alles in allem ist der Verband mit Leben gefüllt und bietet einen Ort für junge Menschen, sich Ressourcen in diesen Verhältnissen zu erkämpfen, für ihre Interessen zu streiten und sich gegen gesellschaftliche Missstände zu organisieren.

Grenzen der Bildung

Die SJD – Die Falken haben eine ihrer historischen Wurzeln in der sozialistischen Arbeiter:innenbewegung des ausgehenden 19. Jahrhunderts. Das Verhältnis von Bildung und Politik war darin von Anfang an von Spannungen durchzogen.

Mitte des 19. Jahrhunderts gründeten sich in vielen Gebieten des Deutschen Bundes Arbeiterbildungsvereine. Teils entstanden sie aus der demokratischen bürgerlichen Demokratiebewegung, teils aus Handwerker- und Gesellenzusammenhängen. Gemein war den Vereinen im Unterschied zu bürgerlichen Bildungsvereinen, dass sie sich mit ihren Angeboten an Arbeiter und Arbeiterinnen richteten. Unter dem Schlagwort „Volkserziehung“ sollten die unteren Klassen endlich auch Zugang zu Bildung erhalten. Damit verbunden war häufig die Hoffnung, Bildung möge das soziale Massengelend infolge der Industrialisierung lindern (Olbrich 2001, 27-82). Durch Bildung sollten Missstände beseitigt werden, die gar nicht nur durch einen Mangel an Bildung zu erklären sind. Die politisch-ökonomischen Ursachen des sozialen Massengelends bleiben unangetastet.

Häufig waren die Arbeiterbildungsvereine, ebenso wie ihr bürgerliches Pendant, gleichzeitig politische Vereine, die unter dem Deckmantel der Bildungsarbeit politisch gegen Adel und Klerus tätig waren. Gesellschaftliche Fragen und die Lage der arbeitenden Klasse wurden erörtert und Texte bürgerlicher Liberaler diskutiert. Aufgrund dessen wurden nach der Niederschlagung des bürgerlichen Revolutionsversuchs von 1848/49 viele der Vereine aufgelöst oder mit Repression überzogen. Ab den 1860ern erholten sich die Vereine von der Repressionswelle und wuchsen an. Mit der Gründung der Sozialdemokratischen Arbeiterpartei (SDAP) 1869 ging der größte Dachverband der Bildungsvereine, der Allgemeine Deutsche Arbeiterverein (ADAV), in die SDAP auf und die Aktivität in der Partei löste vorerst vielerorts die Aktivität im Arbeiterbildungsverein ab (ebd., 85ff). In einer Rede vor dem Dresdner Bildungsverein im Jahr 1872 widerspricht Wilhelm Liebknecht der gängigen Vorstellung, durch allgemeine Bildung würde man zu gesellschaftlicher Stärke und sozialer Veränderung gelangen, eine „wunderbare Verwechslung von Ursache und Wirkung“. Ohne gesellschaftliche Macht keine Gestaltung des gesellschaftlichen Wissens: „Durch Bildung zur Freiheit,‘ das ist die falsche Losung, die Losung der falschen Freunde. Wir antworten: Durch Freiheit zur Bildung!“ (Liebknecht 1872)

Eine allzu idealisierte Vorstellung der Möglichkeiten von Erziehungs- und Bildungsarbeit beschäftigt 50 Jahre später auch den österreichischen jugendbewegten Reformpädagogen Siegfried Bernfeld. In seinem 1925/26 erschienenen Werk „Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung“ analysiert Bernfeld die Grenzen

von Bildung und Erziehung durch ihre materiellen Voraussetzungen und die gesellschaftlichen Voraussetzungen des Bildungswesens sowie ihre grundsätzlich konservative Funktion – die Bildungsinstitutionen dieser Gesellschaft zielen eben auf die Reproduktion und den Erhalt derselben.

Politische Bildung ohne Politik?

Die Gründung der Falken erfolgte im Kontext der Arbeiter:innenjugendbewegung. Diese nahm 1904 ihren Anfang mit der Selbstorganisation von Lehrlingen. 1923 gründeten SPD und USPD nach ihrer Einigung die Sozialistische Arbeiterjugend (SAJ) als ihren Jugendverband – außerdem gründete sich die Reichsarbeitsgemeinschaft der Kinderfreunde als sozialistische Erziehungsorganisation für Kinder. Diese beiden Organisationen sind die Vorgängerorganisationen der heutigen SJD – Die Falken. Schnell entwickelte die SAJ eine zu große Eigenständigkeit für den Geschmack der SPD, welche etwa die Jugendleiter einsetzte. Als Jugendverband sollte die SAJ Arbeiterjugendliche im sozialdemokratischen Milieu verankern und den Parteinachwuchs heranziehen, ausbilden und organisieren. Dabei sollten die jungen Leute aber keine allzu eigenständigen politischen Positionen bilden, die von der Parteilinie abwichen (vgl. Gerstenberg 2006). Im Nationalsozialismus wurden SAJ und Kinderfreunde verboten und verfolgt. Nach 1945 wurde dann die SJD – Die Falken gegründet, nicht zuletzt von im Exil, in Haft oder im Widerstand überlebenden ehemaligen Mitgliedern und Funktionär:innen der SAJ und Kinderfreunde.

Auch in den 1950ern ploppte beim frisch gegründeten Jugendverband die Debatte zur politischen Selbstständigkeit wieder auf. Verhandelt wurde das Verhältnis von Politik und Pädagogik. Einerseits gab es den Auftrag der Erziehung zu Mündigkeit und zu bewusst mitgestaltenden Menschen. Die Befähigung zu politischem Denken im Bildungs- und Erziehungsverband führte gleichzeitig zu politischen Debatten und Äußerungen des Jugendverbandes, welche der SPD alles andere als recht waren (Philipp 2020, 92-104). Ein wesentlicher Streitpunkt war die Kritik an der Remilitarisierung der BRD und die Beteiligung an den Ostermärschen durch Falkenmitglieder. Mit einer Reihe von Verbandsdekreten, Unvereinbarkeitsbeschlüssen und Mitgliedsausschlüssen setzte sich der rechte Flügel des Verbandes durch. Die SJD – Falken wurde politisch auf Linie gebracht und zum reinen Bildungs- und Erziehungsverband deklariert, der nur vermittelt politisch Einfluss nehmen sollte. Eine Repolitisierung des Verbandes fand erst im Nachzug von 1968 statt.

Politische Bildung ohne Bewegung?

Zentrales Ziel der Bildungs- und Erziehungsarbeit der SJD – Die Falken war und ist es, junge Menschen heranzubilden, welche in der Lage sind, ihre Interessen zu kennen und mit anderen auszuhandeln, Verantwortung für sich und andere zu übernehmen, gesellschaftliche Zusammenhänge zu verstehen, sich gegen Ausbeutungs- und Herrschaftsverhältnisse zu wehren und als „Träger einer kommenden Gesellschaft“ ein sozialistisches Gemeinwesen aufzubauen und aktiv zu gestalten. Angesichts der derzeitigen gesellschaftlichen Ohnmacht linker Programmatiken stehen wir jedoch vor der Herausforderung einer praktischen Ziellosigkeit der Bildungsarbeit – eine Verankerung der politischen Ziele in der gesellschaftlichen Realität (etwa durch eine Massenbasis) ist nicht gegeben, linke Perspektiven wirken nicht realistisch, es gibt keinen nahtlosen Übergang von einer sozialistischen Jugend- in eine sozialistische Erwachsenenbewegung (Maria 2020, 33–46). Eine Massenbewegung lässt sich nicht einfach herbeiorganisieren. Das sind Herausforderungen, vor welche die Erziehungs- und Bildungspraxis der Falken derzeit steht (wenn auch bei weitem nicht die einzigen).

Andersherum hat auch die kritische politische Bildungsarbeit teilweise einen Grad an Unabhängigkeit von sozialen Bewegungen und linken Organisationen erreicht, der diese praktische Ziellosigkeit verschärft. Dies mag auch an der Förderlandschaft in Deutschland liegen: Die Förderung von Politischer Bildung aus allen möglichen Töpfen ist nicht an eine politische Praxis in Verbänden oder Organisationen geknüpft, sondern zielt abstrakt auf eine wie auch immer geartete „Zivilgesellschaft“ (vgl. für eine ausführlichere Kritik der Förderlogiken Momper/Alting in diesem Band). Dahinter liegt die Vorstellung lauter einzelner Subjekte, welche wie Atome spontan aufeinandertreffen, bis sich ihre Wege wieder trennen. Personalkosten werden meistens großzügiger über Projekte als durch Regelförderung gefördert. Stellen bei Projekten für politische Bildung aus Landes- und Bundesprogrammen sind teilweise vorteilhafter als etwa kommunal geförderte Stellen in linken Jugendverbänden. Vielleicht klingen auch die Stellenbeschreibungen auf den ersten Blick politischer und deshalb für politische Menschen attraktiver als die politische Bildungsarbeit in Organisationen (Antisemitismusprävention oder Antirassistische Bildungsarbeit statt Jugendverbandsarbeit), aber man muss sich über Genoss:innen doch wundern, die lieber bei der Amadeu-Antonio-Stiftung oder anderen liberalen NGOs arbeiten als Bildungsarbeit in politischen Organisationen voranzubringen – in diesem Fall bspw. bei den Falken oder auch in den Gewerkschaftsjugendlichen. Denn viele der NGOs sind allzu häufig nicht eingebettet in eine breitere politische Praxis

oder Bewegung – sie fungieren vielmehr als Dienstleister für Staatsbürgerkunde. Die Zielgruppe muss mit Projektbeginn immer erst neu aufgebaut und definiert werden und verbleibt in der Rolle des Konsumenten des Bildungsangebots. Es gibt keine darüber hinausgehende verbindende politische Praxis zwischen Bildner:in und Teilnehmenden (bspw. über die gemeinsame Mitgliedschaft in einer Organisation) und ohne Mitgliedsbeiträge ist die Abhängigkeit von staatlicher Förderung noch ungemein höher.

Fazit

Die Losung „Durch Bildung zum Sozialismus“ steht exemplarisch für eine Überhöhung der Wirkungsmacht von Bildung unter Ausblendung der materiellen Voraussetzungen, Funktionen und Grenzen von Bildungsarbeit. Die Möglichkeiten kritischer politischer Bildungsarbeit sind begrenzt. Diese geht gesellschaftlicher Veränderung nicht voraus oder bereitet diese vor. Sie ist in ihr und durch sie, weil Umbrüche und soziale Bewegungen häufig erst die Bedingungen schaffen, unter denen kritische Bildungsarbeit ihr Potenzial entfalten kann – die Räume, die Lesekreise, die Institutionen, die Interessierten, die Zeitschriften, die Ressourcen, die gesellschaftliche Macht, die sie eben braucht, um wirkmächtig zu werden. In Zeiten linker praktischer Ohnmacht verkümmert auch linke Bildungsarbeit – sie wird bestenfalls zur Flaschenpost (als Kompensation für wirkliche Veränderung und Hoffnung auf kommende Tage), schlechtestenfalls vegetiert sie vor sich hin, verblödet oder verliert gänzlich ihren Stachel.

Politische Bildung braucht also politische Praxis und Bewegung. Gleichzeitig ist sie nicht nur Dienstleister für diese, sondern durch Bildung zur Mündigkeit entsteht eine Eigenständigkeit des Handelns und Denkens, die von den ursprünglichen politischen Zielen auch abweichen bzw. diese verändern mag. Während politische Organisationen außerdem einer bestimmten Vereinheitlichung bzw. Einigung auf Inhalte und Richtung bedürfen, um handlungsfähig zu sein, braucht politische Bildung eine Freiheit von unmittelbaren Zwängen und eine Offenheit der Ergebnisse, will sie nicht in Indoktrination und bloße Ausbildung zurückfallen (Rein/Ackermann 2020, 47-59). Für die Bildungsarbeit der Falken heißt das: Bringt sie dann junge, mündige Menschen hervor, kann man sich gleichzeitig wieder sicher sein, dass diese sich nicht damit zufriedengeben, bloß den bestehenden Verband zu reproduzieren oder als Nachwuchs politischer Organisationen brav ihre Zeit abzuwarten, sondern schnell selbst politisch und verändernd tätig werden.

Literatur

- Gerstenberg, Günther (2006): Sozialistische Arbeiterjugend (SAJ), 1922-1933, in: Historisches Lexikon Bayerns. [https://www.historisches-lexikon-bayerns.de/Lexikon/Sozialistische_Arbeiterjugend_\(SAJ\),_1922-1933](https://www.historisches-lexikon-bayerns.de/Lexikon/Sozialistische_Arbeiterjugend_(SAJ),_1922-1933)
- Liebknecht, Wilhelm (1872): „Wissen ist Macht – Macht ist Wissen“. Festrede gehalten zum Stiftungsfest des Dresdner Bildungs-Vereins am 5. Februar 1872, in: German History Intersections. <https://germanhistory-intersections.org/de/wissen-und-bildung/ghis:document-21>
- Maria (2020): Die Falken – sozialistische Jugend ohne Bewegung? in ThUg Magazine – Theorie und Ungeduld, 5/2020, 33–46.
- Olbrich, Josef (2001): Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Berlin: Leske und Budrich.
- Philipp (2020): Sozialistische Erziehung und Bildung für eine geistige Erneuerung der SPD – Wie Sozialist*innen in den Falken die SPD in den 50ern auf Kurs halten wollten, in: ThUg Magazine – Theorie und Ungeduld 5/2020, 92–104.
- Rein, Franziska/Ackermann, Saskia (2020): Erziehung ohne Sozialdemokratie, in: ThUg Magazine – Theorie und Ungeduld, 4/2020, 47–59.
- SJD – Die Falken (2011): „Unser Selbstverständnis, Beschluss der Bundeskonferenz“. <https://wir-falken.de/de/ueberfalken>

Michael Ebenau & Frank Lipschik

Wehrmachtsdeserteure in der gewerkschaftlichen Bildung

Regenschirme dominieren auf den Bildern von der Veranstaltung am 1. September 1995 auf dem Erfurter Petersberg. Nach einigen konfliktbeladenen Monaten wurde hier das DenkMal für den unbekannten Wehrmachtsdeserteur enthüllt und der Öffentlichkeit übergeben. Bis dahin hatte eine Hinweistafel an der Zitadelle zwar historische Stationen des seit 1665 militärisch genutzten Ortes beschrieben, aber zwischen 1921 und 1990 eine Lücke gelassen. So wurde nicht erwähnt, dass hier seit Beginn des Zweiten Weltkrieges ein Kriegsgericht und eine Haftanstalt für politische Gefangene ihren Sitz gehabt hatten und unmittelbar vor der Kapitulation ebenfalls hier Deserteure hingerichtet worden waren, für deren Überführung zur eigentlichen Hinrichtungsstätte keine Zeit mehr geblieben war. Im Verlauf der Einweihungsfeier erinnerten Redner:innen an deren Schicksal, aber auch an die heftigen Kontroversen, die es um das DenkMal gegeben hatte. Darin hatte vor allem die Rolle der Wehrmacht im nationalsozialistischen Vernichtungskrieg eine Rolle gespielt: War sie, waren ihre Soldaten eine von Schuld unbelastete Armee, lediglich dem Gehorsam verpflichtet? Oder waren sie aktiver Teil der NS-Mordmaschinerie und deren Kriegsverbrechen gewesen?

Traditionen gewerkschaftlicher Bildungsarbeit

Ein Teil der Initiative, die das DenkMal vorangetrieben hatte, waren DGB-Gewerkschafter:innen, auch das DGB-Bildungswerk Thüringen. Der Deutsche Gewerkschaftsbund (DGB) ist in vielen Bundesländern tragendes Mitglied in gemeinnützigen Bildungsträgern, so auch im Ende 1990 in Erfurt gegründeten Bildungswerk, kurz bwt. Dessen Bildungsarbeit umfasste (und umfasst) auch die Auseinandersetzung mit jeweils aktuellen gesellschaftlichen Themen sowie antifaschistische und antirassistische Bildungsarbeit. Historisches Lernen hat für die Gewerkschaften eine lange Tradition, war nach 1945 angesichts der eigenen Erfahrungen unter der NS-Diktatur von hoher Bedeutung. Bildung wurde dabei nie als Selbstzweck gesehen, sondern eng verknüpft mit gewerkschaftlichem Handeln:

„‘Gewerkschaftliche Bildungsarbeit ist Zweckbildung für die sozialen Auseinandersetzungen. Sie bezieht den Betrieb, die Wirtschaft und die Gesellschaft ein. Zweckgebundene Arbeit heißt aber auch organisationsgebundene Arbeit. Ziel aller gewerkschaftlichen Bildungsarbeit muss stets sein, die Teilnehmer zum gesellschaftspolitischen Engagement zu befähigen,’ so die IG Metall in den ‘Thesen zur Bildungsarbeit der IG Metall’ 1972.“ (Achten 1976, 168)

Viele derjenigen, die ab 1945 die Gewerkschaften in Westdeutschland wieder aufbauten, waren seit 1933 selbst Opfer des Nationalsozialismus gewesen, hatten Verfolgung, Haft und Konzentrationslager durchlitten, während viele ihrer früheren Kolleg:innen ermordet worden waren. Bis 1969 gab es ausschließlich DGB-Bundesvorsitzende, die selber verfolgt oder ins Exil getrieben worden waren. „Aus der Geschichte lernen“ war über Jahrzehnte hinweg ein zentrales Anliegen der DGB-Gewerkschaften.

In den achtziger und neunziger Jahren entstanden zahlreiche gewerkschaftliche Forschungsprojekte, die die Geschichte der Arbeiterbewegung auf regionaler und lokaler Ebene aufarbeiteten und damit auch bisher vorherrschende Sichtweisen lokaler Geschichtsinterpretation in Frage stellten: Nicht mehr allein die Geschichte von oben sollte erforscht und vermittelt werden, sondern auch die von unten. Manch lokaler Diskurs wurde damit in Frage gestellt, mit der Denkmals-Initiative 1995 auch in Erfurt und Thüringen. Einige DGB-Gliederungen und Gewerkschaften waren hier ab 1990 zu einem wichtigen Ansprechpartner antifaschistischer Initiativen und Verbände geworden. Es entstand ein enges politisches Netzwerk, wie es außerhalb Thüringens in dieser Form nicht existierte. Als ein gemeinsamer Debattenort etablierte sich der jährliche „Antirassistische und antifaschistische Ratschlag“ (<https://ratschlag-thueringen.de>), den sehr unterschiedliche Menschen und Gruppen ausrichteten, um miteinander und voneinander zu lernen, und auch gemeinsame Initiativen zu planen. Vorbereitet und organisiert wurden die Ratschläge von der Landesarbeitsgemeinschaft (LAG) Antirassismus/Antifaschismus.¹

Unmittelbar 1990 setzte eine bundesweite Debatte über den Einsatz der Bundeswehr auch außerhalb des NATO-Vertragsgebiets ein. Insbesondere von Seiten der Friedensbewegung wurden Fragen nach dem deutschen Militarismus und der Friedenssicherung in die Debatte eingebracht. Diese Debatten bildeten den

1 In der LAG kamen Gewerkschafter:innen, engagierte Menschen mit und ohne Nähe zu Parteien oder Organisationen, darunter auch Angehörige Thüringer Antifagruppen regelmäßig zusammen. Von hier gingen viele gemeinsame antifaschistische und antirassistische Initiativen und Aktivitäten aus. Die LAG stand ständig im Blick und wiederholt auch in den Berichten des Thüringer Landesamtes für Verfassungsschutz.

Hintergrund, vor dem in der Diskussion zum 1995 bevorstehenden fünfzigsten Jahrestag der Befreiung von der NS-Diktatur in der Landesarbeitsgemeinschaft die Idee entstand, in Erfurt ein DenkMal für den unbekannten Wehrmachts-deserteur zu errichten.

Desertion

Eine Debatte um die Rolle der Wehrmachtsdeserteure, vor allem um deren verweigerte Rehabilitierung und Entschädigung, hatte bereits gut zehn Jahre zuvor begonnen. Anfang der 1980er-Jahre hatte die entstehende westdeutsche Friedensbewegung beim Protest gegen die Stationierung neuer Mittelstreckenraketen in Deutschland Desertion öffentlich als eine konkrete Widerstandsmöglichkeit benannt. Damit rückte auch die Frage nach den Deserteuren des Zweiten Weltkrieges näher in den Blick. Sie waren über die Jahrzehnte hinweg nicht rehabilitiert worden, die Urteile der NS-Militärjustiz gegen sie waren also weiterhin rechtskräftig. Hinterbliebene hatten keine Entschädigung erhalten, den Kriegsgerichtsprozessen wurde wiederholt völlige Rechtsstaatlichkeit zugeschrieben. Die Richter, die Deserteure in aller Regel zum Tod verurteilt hatten, blieben unbehelligt, einzelne wurden vor Gerichte gestellt, aber fast immer freigesprochen. Prägend war Erich Schwinge, ab 1941 selbst als Militärrichter tätig, 1948 als Professor an die Universität Marburg berufen und 1977 Mitverfasser einer maßgeblichen Studie zur Militärjustiz der NS-Jahre. Er urteilte, dass die deutsche Militärgerichtsbarkeit weitgehend unabhängig vom NS-Regime geblieben sei und sich im Rahmen des Rechts bewegt habe. Die Geschichte der Deserteure blieb demgegenüber die Geschichte „einer durchgängigen rechtlichen Diskriminierung“ (Saathoff, Marburg 2000, 168). Erst 1991 fanden sich Richter:innen am Bundessozialgericht, die dem widersprachen: Sie sprachen der NS-Militärjustiz in ihrem Urteil vom 11. September die Rechtsstaatlichkeit ab, nannten sie terroristisch und verbrecherisch. Die Todesurteile gegenüber Deserteuren seien offensichtlich unrechtmäßig, die Militärgerichte Gehilfen des NS-Terrors gewesen. (Wette 1995, 18 f.)

Im Ersten Weltkrieg hatte in Deutschland das Militärstrafrecht von 1872 gegolten, das bei Fahnenflucht in besonders schweren Fällen die Todesstrafe vorsah, in der Regel aber Zuchthausstrafen angedroht hatte. Die Nationalsozialisten verschärften dies deutlich, die Todesstrafe wurde zur Regel. Adolf Hitler hatte das 1924 so gefordert: „An der Front kann man sterben, als Deserteur muß man sterben.“ (Hartmann u. a. 2016, Band II, Kapitel 9, S. 170) Die Zahl der Opfer schätzte Antje Vollmer, damalige Abgeordnete für Bündnis 90/Die Grünen,

im September 1990 im Rahmen einer Debatte im Bundestag: „Nach neueren ... Untersuchungen fällte die Militärjustiz des Dritten Reiches 22.750 Todesurteile wegen Fahnenflucht und 5.000 bis 6.000 Todesurteile wegen sogenannter Wehrkraftzersetzung. Etwa 20.000 von diesen Urteilen wurden vollstreckt.“ (Wette 1995, 141)

Denkmale

Das wohl älteste deutsche Deserteurs-Denkmal wurde 1845 in Cottbus errichtet: 1813 waren dort westfälische Angehörige der napoleonischen Armeen desertiert, verurteilt und erschossen worden. Die politische Einordnung war natürlich eine gänzlich andere, ging es hier doch um Deutsche, die sich der französischen Armee entzogen hatten. Vor allem nach dem Ersten Weltkrieg hielt dann in Deutschland eine ganz andere Denkmalkultur Einzug: Bis in kleinste Dörfer hinein wurden sogenannte Kriegerdenkmäler errichtet, auf ihnen angebracht die Namen der getöteten Soldaten des jeweiligen Ortes. Damit wurden „nicht die Toten betrauert, sondern man wollte ihrem Tod einen höheren Sinn geben, um sich besser der Einsicht verschließen zu können, dass das Verrecken im Schützengraben ebenso grausam wie unnütz gewesen war.“ (Dingel 2000, 35) Nach der Befreiung vom Nationalsozialismus wurde auf den Denkmälern oft eine weitere Tafel mit den Namen der zwischen 1939 und 1945 getöteten Soldaten ergänzt und zumindest in der Bundesrepublik am Ritual eines alljährlichen „Volkstrauertages“ (oder auch „Heldengedenktages“) vor den Denkmälern festgehalten. Auf dem Gebiet der DDR wurden hier und da auch Gedenkorte für Deserteure eingerichtet, so in Berlin, Dresden und Görlitz. Allerdings wurden die Hingerichteten dabei umstandslos dem antifaschistischen Widerstand zugerechnet, ein Nachdenken über die tatsächlichen individuellen Motive für die Desertion unterblieb.

Eine der ersten Initiativen, die Geschichte der Deserteure aufzuarbeiten und Gedenkorte zu errichten, startete Ende der 1970er-Jahre in Kassel. 1981 beschloss der dortige Stadtrat, die Geschichte der örtlichen Verweigerer wissenschaftlich untersuchen zu lassen. Drei Jahre später lag der Bericht vor, 1985 folgte der Beschluss, eine Gedenktafel für Deserteure zu errichten, 1987 deren Einweihung. Im Laufe langer Jahre folgten einzelne andere Städte dem Beispiel, zumeist vor Ort heftig befehdet. In Marburg konfrontierte eine lokale Initiative die Stadt mit einem bereits angefertigten Denkmal, das aufgestellt, dann aber von der Stadt wieder abgebaut und in einer Halle des städtischen Bauhofs eingelagert wurde. Nachdem das Denkmal eine jahrelange Odyssee an verschiedenen Standorten hinter sich gebracht hatte, wurde es erst 1999 offiziell errichtet. In Bremen waren

es Reservisten der Bundeswehr, die 1983 unter dem Motto „Reservisten verweigern sich“ auf dem Rathausplatz ihre Wehrpässe zurückgaben und sich dabei auf die Wehrmachtsdeserteure bezogen. 1986 errichtete die Gruppe ein Denkmal, zunächst ohne einen festen Ort dafür zu haben, der dann im Bürgerhaus in Vegesack gefunden wurde.

Die Erfurter Initiative 1994/95

Den ersten Impuls für das Erfurter DenkMal gab es Ende des Jahres 1994. In einem Aufruf hieß es, es sei nun an der Zeit, „der Gesellschaft die Auseinandersetzung mit unbewältigten Problemen der Vergangenheit zuzumuten. Dazu gehört, das Erbe politischer Opfer der NS-Militärjustiz anzunehmen und der deutschen Kriegsdienstverweigerer und Wehrmachtsdeserteure zu erinnern, die mit ihrer Entscheidung einen Beitrag zur Befreiung geleistet haben.“ (DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 1995, 2)

Es fand sich eine Gruppe zusammen, in der unter anderem die evangelische Kirche, die Erfurter Kommunalwahlliste „Grüne/Forum“, die PDS, der Bund der Antifaschisten, der DGB und etliche seiner Mitgliedsgewerkschaften vertreten waren. Unter den Gewerkschaften nahm die damalige Gewerkschaft der Eisenbahner Deutschlands einen besonderen Platz ein. Sie hatte schon zuvor in Ausbildungsprojekten über die frühere Funktion der Bahn als Transportmittel in die Vernichtungslager aufgeklärt und konnte nun auch ihr Gegenüber, die Deutsche Bahn, für das Projekt gewinnen.

Phase 1: Platz für das DenkMal trotz kontroverser Diskussion

Will man die weitere Entwicklung in inhaltliche Abschnitte gliedern, so bieten sich drei Phasen an, das erste Quartal 1995 markiert dabei die erste. Inhaltlich war es von den ersten Schritten des Bündnisses, dessen Interventionen in den öffentlichen Diskurs und von einer raschen Entscheidung bestimmt.

Zu Beginn sammelte die Initiative Unterschriften für einen Aufruf, mit dem das Ziel öffentlich bekannt gemacht und weitere Bündnispartner:innen gewonnen wurden. Zu den am Ende weit über 100 Unterzeichner:innen gehörten auch prominente Schriftsteller:innen wie Christa Wolf, Gerhard Zwerenz und Ralf Giordano. Zwerenz war 1944 desertiert und in sowjetische Kriegsgefangenschaft geflohen, Giordano hatte als Kind einer jüdischen Mutter die Befreiung in einem Hamburger Kellerversteck erlebt.

Die Gruppe bemühte sich mehrfach um Gesprächstermine beim Erfurter Oberbürgermeister Manfred Ruge (CDU). Da der die Anfragen unbeantwortet

ließ, beantragte die Stadtratsfraktion Grüne/Forum im Kulturausschuss der Stadt Erfurt kurzerhand die Zuweisung eines Platzes für das DenkMal. Parallel dazu wurde in Veranstaltungen zum Thema der öffentliche Diskurs gesucht. Im März 1995 gab Jörg Kammler, der Jahre zuvor als Politikwissenschaftler das Gutachten für das Kasseler Denkmal angefertigt hatte, im Erfurter Rathausaal eine Einführung ins Thema. Die lokale Presse berichtete für die Öffentlichkeit: „Lange wurden die Wehrmachtsdeserteure als Verbrecher totgeschwiegen. Juristisch sind sie noch nicht rehabilitiert, aber seit den achtziger Jahren wird das Thema diskutiert.“ (Thüringer Allgemeine vom 17. März 1995)

Schon im Vorfeld hatte die Erfurter CDU ein diametral konträres Denkmal („für den unbekannten Soldaten“) vorgeschlagen, die CDU-Stadträt:innen diffamierten ein Deserteurs-DenkMal als einen unangemessenen Beitrag in der öffentlichen Diskussion um Notwendigkeit und Aufgaben von Armeen einerseits und die Bewertung von menschlichen Schicksalen in Kriegen andererseits.“ (Thüringer Allgemeine vom 17. März 1995) Zahlreiche Menschen und Organisationen beteiligten sich inzwischen mit ihrem jeweiligen Wissen an der angestoßenen Debatte. Ein Vertreter des Erfurter Geschichtsvereins wies währenddessen darauf hin, dass man in Erfurt auf etwa sechzig Todesurteile des Kriegsgerichtes gestoßen sei und kritisierte die damals laufende Sanierung des Petersbergs, deren Planung lasse „eine heile Welt ... entstehen“, die reiner Schein sei. (Thüringer Allgemeine vom 17. März 1995)

Eine Woche nach der Diskussion im Rathaus sprach sich der Stadtrat auf Antrag der Fraktion Grüne/Forum mit einer Mehrheit von 24 zu 17 Abgeordneten (bei drei Enthaltungen) für das DenkMal auf öffentlichem Grund aus. Die „Thüringer Allgemeine“ sah damit die Debatte aber nicht als beendet an:

„Die eigentlichen Diskussionen fangen damit jedoch erst an, diesen Erfolg kann die Initiativgruppe schon jetzt verbuchen. Viel zu lange wurden in West und Ost Wehrmachtsdeserteure totgeschwiegen, kriminalisiert oder ignoriert... Das Denkmal wird kommen... Und es wird Signalwirkung weit über Erfurts Grenzen hinaus haben: Deserteure sind Opfer. Auch wenn manche das nicht so richtig wahrhaben wollen.“ (Thüringer Allgemeine vom 24. März 1995)

Angeregt durch die Öffentlichkeit der Diskussion, wie die Initiative sie angelegt hatte, meldeten sich inzwischen auch Zeitzeug:innen zu Wort, einer berichtete:

„Ich war im Hochsommer 1944 als sechzehnjähriger Flakhelfer in einer Kaserne auf dem Petersberg. Auf dem Gelände zwischen Kaserne und Peterskirche drehten die Häftlinge täglich eine halbe oder ganze Stunde lang ihre Runde. Ein- oder mehrmals in der Woche wurden Häftlinge über den langen Platz zum Kriegsgericht geführt. Und jeweils wenige Tage später fuhr vor der Haftanstalt ein Gefangenentransport-

wagen vor und beförderte die Todeskandidaten zur Vollstreckung in den Steiger.“
(Freies Wort vom 22. März 1995)

Phase 2: Intervention von oben

War bis dahin zwar heftig diskutiert, am Ende aber überraschend schnell eine demokratische Mehrheit im Stadtrat gefunden worden, intervenierte nun mehrfach der Thüringer Ministerpräsident Bernhard Vogel (CDU) scharf. Kurz nach dem Votum des Stadtrates kritisierte er, ein DenkMal stelle „für ihn eine Herabwürdigung derer dar, die tapfer ihre Pflicht in den Weltkriegen erfüllt haben.“ (Südthüringer Zeitung vom 27. März 1995)

Damit reduzierte er die Wehrmacht im NS-Vernichtungskrieg auf die Logik von Gehorsam und Pflichterfüllung. Eine Beteiligung an Kriegsverbrechen wurde ebenso wenig thematisiert wie individuelle Gefühle der einzelnen Soldaten im alltäglichen Morden. Sehr klar bekannte sich demgegenüber die evangelische Kirche zu einem DenkMal:

„Fünfzig Jahre nach Kriegsende und Befreiung ist ein öffentliches Denkzeichen für alle diejenigen längst überfällig, die aus Gewissensgründen den persönlichen Ausstieg aus der Kriegsmaschinerie versuchten,“ so der damalige Vorsitzende der Evangelischen Erwachsenenbildung Thüringen.“ (Glaube und Heimat vom 30. April 1995)

Erneut meldete sich Ministerpräsident Vogel zu Wort und argumentierte, „dass nicht alle Deserteure heldenhaft geflohen sind, sondern einige auch ihre Kameraden im Stich gelassen haben.“ (Thüringer Allgemeine vom 8. Mai 1995) Dass er der Vorstellung soldatischer Pflichterfüllung verhaftet blieb, zeigte er drei Wochen später:

„Aber es stimmt auch, dass viele Millionen deutscher Soldaten nichts anderes als ihre Pflicht getan haben... Ich möchte nicht, dass ein Mahnmal für den unbekannten Deserteur ohne Not Menschen kränkt, die im Krieg Männer, Väter, Brüder, Söhne verloren haben, die als Soldaten gefallen sind.“ (Thüringer Allgemeine vom 20. Mai 1995)

Andere bekannte CDU-Politiker:innen assistierten und forderten die Erfurter Stadträt:innen dazu auf, ihren Beschluss zu revidieren: „Den Blick nur auf die unbekannten Wehrmachtsdeserteure zu richten, hieße alle anderen Bevölkerungsgruppen auszugrenzen, gefordert sei stattdessen ‘ein Denkmal für alle Opfer der Gewaltherrschaft’“. (Thüringer Allgemeine vom 27. März 1995)

Schon 1989/90 wurde der seit 1946 auf dem Erfurter Hauptfriedhof befindliche Ehrenhain für die Opfer des Faschismus dergestalt umgewidmet, dass dort nun auch gefallene deutsche Soldaten und Opfer der alliierten Bombenangriffe

gleichermaßen und damit ungeachtet ihrer jeweiligen Rolle im Nationalsozialismus gewürdigt wurden.

Der Vorsitzende der CDU-Fraktion im Landtag bezeichnete ein DenkMal gar als Gefahr für die allgemeine Wehrpflicht. (Erfurter Wochenblatt vom 30. März 1995) Tatsächlich gab es zunehmende Kritik an den militärischen Auslandseinsätzen der Bundeswehr seit 1990 und in diesem Zusammenhang auch steigende Zahlen von Kriegsdienstverweigerern.

Auch die bis dahin vorliegenden Pläne des ausführenden Künstlers Thomas Nicolai wurden in Frage gestellt. Die Kunstkommission der Stadt monierte zunächst das enge Zeitfenster bis zur geplanten Eröffnung Anfang Mai 1995. Im April verschob die Initiative den Zeitpunkt der Enthüllung aus anderen Gründen ohnehin auf den Antikriegstag am 1. September 1995.

Die öffentliche Diskussion blieb kontrovers. Im Erfurter Gewerkschaftshaus wurde eine Ausstellung zum Thema Desertion gezeigt. Statt der DenkMals-Eröffnung fand zum Jahrestag der Befreiung ein Friedenszug zum Petersberg statt. Hier sprachen unter anderem Gerhard Zwerenz und Ralph Giordano, ebenso am Abend in einer Gesprächsrunde im historischen Haus Dacheröden. Die Initiator:innen und Befürwort:innen des DenkMals gaben dem Druck vor allem des Ministerpräsidenten jedenfalls nicht nach. Mitte August prognostizierte die „Frankfurter Rundschau“:

„Die Lage wirkt verfahren, ist aber eindeutig: Der Stadtrat stimmte für das Denkmal, die Verwaltung ist im Grunde dagegen, kann aber kaum etwas gegen den Beschluss tun, außer immer wieder Bedenken gegen den künstlerischen Gehalt der Skulptur anzumelden.“ (Frankfurter Rundschau vom 16. August 1995)

Phase 3: Die Entscheidung

Tatsächlich intervenierte die Erfurter Kunstkommission noch einmal heftig und forderte nun eine europaweite Ausschreibung. Aufgrund der damit verbundenen Kosten wäre damit der Prozess zum Erliegen gekommen. Auch wurde Thomas Nicolai nun offen diffamiert: „Die Kunstkommission sieht die Arbeit von Nicolai nicht als Kunst an,“ so das Urteil des Kulturbeigeordneten der Stadt Erfurt.“ (Thüringer Allgemeine vom 18. August 1995)

Die Stadtverwaltung kündigte dazu einen Baustopp an, Oberbürgermeister Ruge (CDU) stellte für die Stadtratssitzung Ende August eine neuerliche Abstimmung in Aussicht. Daraufhin beantragte wiederum die Stadtratsfraktion Grüne/Forum eine Sondersitzung, in der schließlich am 28. August erneut eine Mehrheit für das Denkmal stimmte. So blieb es bei der Eröffnung am 1. September. Unter den Anwesenden waren an diesem Tag auch ehemalige Deserteure,

zum Beispiel Paul Spallek. Er war im Oktober 1943 desertiert, hatte überlebt, war nach der Befreiung nach Erfurt gezogen und von der DDR als antifaschistischer Widerstandskämpfer anerkannt worden. Nach 1990 machte er die Erfahrung,

„dass seine Kriegsdienstgegnerschaft nicht anerkannt wird, das ehrenrührige Kriegsgesichtsurteil von der Bundesrepublik ... immer noch nicht annulliert wurde. Auch deshalb, und im Gedenken an die gefallenen und ermordeten Kameraden im Widerstandskampf, war Paul Spallek gestern unter den Teilnehmern der Willensbekundung auf dem Petersberg zu Erfurt.“ (Neues Deutschland vom 2./3. September 1995)

Auch Adolf Melchior aus Ilmenau stellte sein Schicksal vor. Er war 1943 desertiert, seine Brüder waren zuvor gefallen. Zwei Jahre lang hielt er sich nah seiner Heimat versteckt, wurde im März 1945 denunziert und schließlich auf dem Erfurter Petersberg inhaftiert. Am 4. April 1945 wurde er zusammen mit 127 anderen Menschen auf einen Todesmarsch Richtung Weimar getrieben, konnte während eines Luftangriffs fliehen, sich erneut versteckt halten. Vermutlich war er der einzige Überlebende des Marsches.

Dreißig Jahre später

Die politische Aufarbeitung entwickelte sich nach der Abwahl der CDU-geführten Bundesregierungen 1998 weiter. Im gleichen Jahr beschloss der Bundestag ein Gesetz zur Rehabilitierung der Deserteure und eine (sehr geringe) Entschädigungsmöglichkeit. Das „Gesetz zur Aufhebung nationalsozialistischer Unrechtsurteile“ sah dafür Einzelfallprüfungen vor, wurde 2002 abgeändert und die Urteile der Militärgerichte gegen Deserteure wurden aufgehoben. Im September 2008 beschloss der Bundestag dann einstimmig, die Urteile der NS-Militärjustiz aufzuheben und die Verurteilten zu rehabilitieren.

Zum 30. Jahrestag der Enthüllung des Erfurter DenkMals 2025 wurden etliche Veranstaltungen und damit neue Orte angeboten, um über Desertion und Deserteure nachzudenken, wieder vom DGB-Bildungswerk Thüringen und anderen Aktiven organisiert. Das bot zum einen die Möglichkeit zum Rückblick, zum anderen Debattenorte zu Krieg und Verweigerung unter den nun aktuellen Bedingungen, zum Beispiel: den russischen Krieg gegen die Ukraine. Wie 1995 verbanden sich wiederum vielschichtige Themen miteinander: die Rolle der Wehrmacht im nationalsozialistischen Vernichtungskrieg, die weitreichenden Traditionslinien der ehemaligen NS-Militärgerichtsbarkeit, Krieg und Frieden ganz allgemein, die unterschiedliche Bewertung von Desertion je nach politischer Herkunft, das Verhältnis von politischen und individuellen Motiven für die Flucht aus Kriegen und anderes mehr.

Zum Verhältnis von Politischer Bildung und politischer Praxis

Das DGB-Bildungswerk Thüringen war 1994/95 ein zentraler Bestandteil der Initiative. Fragt man nach der spezifischen Rolle in diesem Prozess, gibt es viele Antworten: die Führung der Diskussion darüber, was der gemeinsame Beitrag eines heterogenen Bündnisses zum fünfzigsten Jahrestag der Befreiung vom Nationalsozialismus sein könnte, die Aneignung und Vermittlung von Wissen zum Thema, zu den unterschiedlichen Motiven und Schicksalen der Deserteure, den Bewertungen nach 1945, der juristischen Behandlung über die Jahrzehnte hinweg und anderes mehr. Auch mussten Formen und Wege gefunden werden, dieses Wissen für die notwendigen Diskussionen aufzubereiten. Auch die Kontaktaufnahme zu sowie die Vernetzung und Zusammenarbeit mit ehemaligen Deserteuren, Hinterbliebenen und der 1990 gegründeten „Bundesvereinigung Opfer der NS-Militärjustiz“ zählten zu den Aktivitäten des Bildungswerks. Zunehmend kam hinzu, selbst als Ansprechpartner für diejenigen zur Verfügung zu stehen, die sich (angeregt durch die Initiative) nun meldeten, um ihre Schicksale zu schildern oder sich einfach an der Debatte zu beteiligen. Und schließlich war das Bildungswerk auch die zentrale Schnittstelle in den vielen Prozessen und Schritten, die es brauchte, bis das DenkMal enthüllt werden konnte. Herauszustellen ist, dass es sich bei diesen Aktivitäten um ein Wechselspiel von politischer Intervention, gesellschaftlicher Debatte und pädagogischer Praxis handelte. Das Bildungswerk und seine gewerkschaftlichen und gewerkschaftsnahen Träger waren sich dessen bewusst und gingen diesen konfliktreichen Weg, eben weil sie davon überzeugt waren, dass „Ziel aller gewerkschaftlichen Bildungsarbeit ... stets sein (muss), die Teilnehmer zum gesellschaftspolitischen Engagement zu befähigen.“ (Achten 1976, 168)

Das DenkMal in der (Bildungs-)Praxis

Das DenkMal und der Prozess seiner Errichtung wurden schnell selbst zum Ausgangspunkt weiterer Bildungsprozesse. 1995 erschien eine Dokumentation des Bildungswerks zur Entstehungsgeschichte. In den folgenden drei Jahrzehnten wurde das DenkMal immer wieder sowohl zum Anlaufpunkt für politisches Handeln in Form von Versammlungen und Gedenkveranstaltungen als auch für die politische Bildung, allerdings mit wechselnden Konjunkturen: Seit dem Jahr 2000 organisiert die Projektgruppe „Erfurt im Nationalsozialismus“ beim DGB-Bildungswerk Thüringen regelmäßig Stadtrundgänge zur lokalen NS-Geschichte, die das DenkMal einbeziehen. 2010 wurde die Wanderausstellung „Was damals

Recht war... – Soldaten und Zivilisten vor Gerichten der Wehrmacht“ auf dem Erfurter Petersberg gezeigt und mit Bildungsangeboten begleitet. Der ehemalige Wehrmachtsdeserteur und Mitbegründer der „Bundesvereinigung Opfer der NS-Militärjustiz“, Ludwig Baumann wurde in diesem Rahmen nach Erfurt eingeladen und hat sich dort ins Goldene Buch der Stadt eingetragen.

2013 wurde das DenkMal vom Thüringer Justizministerium in die „Thüringer Straße der Menschenrechte und Demokratie“ aufgenommen. Das könnte als Beleg dafür gelten, dass der kollektive Bildungsprozess auch in die Landespolitik hineingewirkt hat. Leider rückte das DenkMal dadurch nicht stärker in die Öffentlichkeit. In der Umgestaltung des Petersbergs im Rahmen der Bundesgartenschau 2021 spielten weder die NS-Vergangenheit des Petersbergs noch das DenkMal eine Rolle – vielleicht, weil mit der Rehabilitierung der Wehrmachtsdeserteure und der 2011 beschlossenen Aussetzung der Wehrpflicht die Auseinandersetzung um das DenkMal auch in der politischen Bildung an Brisanz verloren hatte. Vielleicht aber auch, weil Kriegeinsätze der Bundeswehr inzwischen zur Normalität geworden waren. Und vielleicht auch, weil die gesellschaftliche Linke selbst das DenkMal und seinen Hintergrund ein wenig aus den Augen verloren hatte.

2025 wurden mit dem Ausstellungsprojekt „1945 | 1995 | 2025 – 80 Jahre Befreiung vom Nationalsozialismus, 30 Jahre DenkMal für den unbekannten Wehrmachtsdeserteur in Erfurt“ die NS-Geschichte im lokalen Kontext und die Rolle des historischen Ortes erneut thematisiert. Zugleich wurde die Kontroverse um die DenkMals-Aufstellung 1995 selbst in einer Ausstellung zum Gegenstand historisch-politischer Bildung, die auf dem Petersberg gezeigt wurde (mehr Infos unter deserteursdenkmal-erfurt.de).

Mit dem 2022 begonnenen Angriffskrieg Russlands gegen die Ukraine haben Fragen um militärisches Handeln, Verweigerung und Desertion wieder an gesellschaftlicher Aktualität gewonnen. Die in diesem Zuge geführte Debatte um eine forcierte Aufrüstung Deutschlands und den „neuen Wehrdienst“ hat eine neue Generation junger Menschen für das Thema interessiert, was nicht zuletzt die in mehr als 80 Städten stattgefundenen „Schulstreiks gegen Wehrpflicht“ gezeigt haben. Ein Rückbezug auf das Thema „Desertion im Nationalsozialismus“ ist in der aktuellen Debatte bisher nur begrenzt erfolgt. Und so bleibt abzuwarten, welche Rolle das DenkMal als Referenzpunkt für die politische Bildung und das politische Handeln in ihrem Wechselspiel spielen wird.

Literatur/Quellen

- Achten, Udo (1976): Gemeinsam lernen, solidarisch handeln. Ein Beitrag zum Selbstverständnis gewerkschaftlicher Jugendbildungsarbeit, Frankfurt a. M.
- DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. (Hrsg.) (1995): Denkmal für den unbekannten Wehrmachtsdeserteur – Dokumentation einer Erfurter Initiative, Erfurt.
- Dingel, Frank (2000): Deserteurs-Denk-Mal. Zur Geschichte und Funktion von (Krieger-)Denkmälern. In: Wette, Wolfram (Hrsg.): Deserteure der Wehrmacht: Feiglinge, Opfer, Hoffnungsträger? Dokumentation eines Meinungswandels, Essen, 35-41.
- Hartmann, Christian/Vordermayer, Thomas/Plöckinger, Othmar/Töppel, Roman (Hrsg.) (2016): Hitler, Mein Kampf. Eine kritische Edition, 2 Bde., München/Berlin.
- Saathoff, Günter (2000): Der lange Weg zur Rehabilitierung. Versorgung und Entschädigung für Opfer der NS-Militärjustiz, in: Geschichtswerkstatt Marburg e.V. (Hrsg.): „Ich musste selber etwas tun.“ Deserteure – Täter und Verfolgte im Zweiten Weltkrieg, Marburg, 167–199.
- Wette, Wolfram (Hrsg.)(1995): Deserteure der Wehrmacht. Feiglinge – Opfer – Hoffnungsträger. Dokumentation eines Meinungswandels, Essen.

Zeitungs- und Zeitschriftenartikel

- Erfurter Wochenblatt vom 30. März 1995: Deserteure sollen geehrt werden
- Frankfurter Rundschau vom 16. August 1995: Wildwuchs und verletzte Eitelkeit
- Freies Wort vom 22. März 1995: Fünfzig Jahre danach: Streit und Nachdenken über den „20. Juli des kleinen Mannes“
- Glaube und Heimat vom 30. April 1995: Denkmal für Deserteure – Zahlreiche Fürsprecher
- Neues Deutschland vom 2./3. September 1995: Mit gelähmtem Mund und geballter Faust
- Der Spiegel 20/1978 vom 15. Mai 1978: Affäre Filbinger: „Was Rechtens war ...“
- Südthüringer Zeitung vom 27. März 1995: CDU-Nachwuchs – Verstärkte Auseinandersetzung mit der PDS
- Thüringer Allgemeine vom 18. Februar 1995: Erschießungen folgten im Steiger
- Thüringer Allgemeine vom 17. März 1995: Der Streit um ein Denkmal für unbekannte Deserteure
- Thüringer Allgemeine vom 24. März 1995: Stichwort Deserteur
- Thüringer Allgemeine vom 27. März 1995: CDU gegen Denkmal für Deserteure
- Thüringer Allgemeine vom 8. Mai 1995: Nachdenklichkeit an einem bunten Maitag
- Thüringer Allgemeine vom 20. Mai 1995: Vogel – Mahnmal soll niemanden kränken
- Thüringer Allgemeine vom 18. August 1995: Neuer Streit um Erfurter DenkMal

Torsten Bewernitz

Wie bildet sich die Arbeiter*innen-Klasse?

Arbeiterbildung zwischen Eigensinn, Muße und Studium

„Wir wollen zwar viel lernen, aber nicht um des
Wissens Willen, sondern um lebendige Menschen
und eine freie edle Lebensgemeinschaft zu werden“.
(Studienrat Johannes Resch, Leiter der
Remscheider VHS, 1919, zit. n. Lucas 1983, 144)

Als ich von 2011 bis 2013 gemeinsam mit Horst Steffens, Gunnar Gawehn und Frantz Jungbluth damit beschäftigt war, die Geschichte der Arbeiter*innenbewegung¹ museal aufzubereiten (vgl. Technoseum 2013), fiel eines recht schnell ins Auge: Obwohl wir eine Bewegung sichtbar machen wollten, die sich erstens vor allem auf körperliche Arbeit bezogen hat und zweitens üblicherweise als vergleichsweise ‘bildungsfern’ charakterisiert wird,² waren die meisten von uns zusammengetragenen Exponate schriftliche Dokumente.

Wort und Text

M.E. weist das auf Dreierlei hin: Erstens – und das ist am wichtigsten – ist dieser Umstand paradoxerweise darin begründet, dass wir es in erster Linie vor allem

-
- 1 Eine geschlechtergerechte Schreibweise stellt mich in diesem Beitrag vor eine Herausforderung: Historische Begriffe, auch allgemeine, im Nachhinein geschlechtergerecht zu schreiben, erscheint mir als Verharmlosung der zeitgenössischen patriarchalen Verhältnisse, namentlich der strukturellen Männlichkeit der Arbeiter*innenbewegung (wie hier bereits erkennbar wird). Andererseits basiert die soziale Geschlechtlichkeit der benannten historischen Akteur*innen nur auf Vermutungen. Ich habe mich bemüht, historisch zeitgenössische Bezeichnungen dann geschlechtergerecht zu schreiben, wenn sie allgemein verwendet werden. Wenn die konkrete historische Situation gemeint ist, habe ich die zeitgenössische Schreibung in der grammatikalischen Form des generischen Maskulinums belassen.
 - 2 Dazu, dass diese Charakterisierung zumindest fragwürdig ist, vgl. Rancière 2009 und 2013.

mit einer oralen Kultur (Cubela 2023, 67 f.) zu tun haben. Mündliche Diskussionen, Streik- und Demonstrationssparolen, Kneipendiskussionen (Hübner 1988), vor allem aber die „hidden transcripts“ (nicht-institutionelle und alltägliche Widerstandsformen), um sich Freiräume in der Lohnarbeit zu erhalten oder zu schaffen (Scott 1990), lassen sich kaum mit haptischen Exponaten dokumentieren. Diese wurden schlicht nur selten aufbewahrt, wo es sie denn gab. Solche Erfahrungen sind zwar erklärtermaßen meist mündlich vermittelt, aber sie lassen sich verschriftlichen und zumindest bis zur Erfindung von Fotografie und Tondokument auch fast nur schriftlich über Generationen hinweg tradieren. Zweitens muss es Menschen gegeben haben, die für diese Verschriftlichung gesorgt haben, und drittens ist die Verschriftlichung ein wichtiges Element zumindest historischer Bildung. Das von Edward P. Thompson konstatierte ‘Making’ der Arbeiter*innenklasse (Thompson 1987) im Sinne einer gemeinsamen Bewusstseins- und Identitätsbildung (oftmals als ‘Klasse für sich’ tituliert), die bei aller begründeten Skepsis gegen das Konzept „Identität“ für eine Selbstermächtigung unumgänglich zu sein scheint, ist wesentlich auch ein Phänomen der zeitgenössisch zunehmenden Literalität.³ Ähnlich wie die Nation wurde die Klasse zu einem „folgenreichen Konzept“ (Anderson 1996), weil sie früh gelernt hat, schriftlich zu kommunizieren. Ein aktuelles Verschwinden dieser Literalität geht einher mit dem, was Slave Cubela als „Wortverlust“ bezeichnet (Cubela 2023, 133–145; 323–404). Anschließend an meine hier dargelegten Überlegungen wäre dringend zu diskutieren, wie eine spezifische Arbeiter*innenbildung angesichts einer vor allem in der Arbeiter*innenklasse schwindenden Literalität neu zu konzipieren wäre (Cubela 2025).

Diese Literalität lässt sich nur erklären mit einer überraschend frühen Alphabetisierung, die als freiwillige und relativ autonome von der nationalstaatlich geprägten Alphabetisierung zu betrachten ist. Offenbar war zumindest unter einem Teil des „Pöbels“ bereits ein starker Wille zur Selbstbildung – u. a. in Form eines Alphabetisierungsbedürfnisses – vorhanden, der erst die Konstituierung als Klasse, als „Proletariat“ möglich machte (Conze 1954).

Dieser Wille zur Selbstbildung ist, wie zu zeigen sein wird, in sich sehr differenziert. Er ist auch stark von einem bürgerlichen Bildungsbegriff inspiriert und motiviert und imitiert diesen teilweise. „Das Bildungsverständnis der Arbeiter- und Gewerkschaftsbewegung ist in die bürgerliche Bildungsidee ver-

3 Literalität meint allgemein die Lese- und Schreibfähigkeit, im Kontext dieses Beitrags aber vor allem auch die entsprechende Affinität zum Lesen und Schreiben, die ja durchaus erklärungsbedürftig ist.



Abb.: Arbeiterchronometer, um 1900.
TECHNOSEUM Mannheim, Foto: Klaus
Luginsland.

woben und abgrenzend darauf bezogen“, konstatiert Julika Bürgin (2012, 81). Diese Verwobenheit ist ambivalent zu beurteilen: Einerseits beeinflusst die bürgerliche Auffassung von Bildung Inhalt und Form proletarischer Bildung in manchmal problematischer Form (Sozialdarwinismus, Geschlechterverhältnisse), andererseits eröffnet sich dadurch ein Zusammenfallen von bildungsbürgerlichem und proletarischem Habitus und damit ein soziales und politisches Möglichkeitsfeld: eben jenes, durch das das ‘Making of’ einer Arbeiter*innenbewegung überhaupt vorstellbar wird.

Für dieses Bildungsbedürfnis machten die Arbeiter*innen teils heftige Konzessionen:

Arbeiter*innen waren früh bereit, sich zu bilden und dafür Abstriche bei der Ruhe in Kauf zu nehmen. Wir reden von einer Zeit, in der der Acht-Stunden-Tag bei weitem nicht realisiert war und zumindest die „bewegten“ Arbeiter*innen neben dem massiven Arbeitstag noch Zeit für Bildung investierten. Sehr deutlich wird dies in der Formulierung auf einem frühen Bewegungs-Merchandise (um 1900), der Taschenuhr für den Acht-Stunden-Tag. Ihre Gravur fordert „8 Stunden zur Arbeit – 8 Stunden, um uns auszubilden [nicht: „um uns zu bilden“, Anm. TB] – 8 Stunden, um uns auszuruhen“ (siehe Abbildung, mit freundlichem Dank an das Technoseum Mannheim). Anders als etwa die hier völlig vergessene (weiblich gedachte) Reproduktionsarbeit wird der Bildung damit ein wesentlicher Stellenwert in der Arbeiter*innenbewegung zuerkannt.⁴

⁴ Als in dieser Traditionslinie stehend und den Aspekt der Reproduktionsarbeit mitdenkend lässt sich der Vorschlag Frigga Haugs für die „Vier-in-einem-Perspektive“ verstehen. Vgl. Haug 2022.

Die „Arbeiter*innenbildung für Distinktion“

Jacques Rancière (2013) hat dem auf dieser Taschenuhr formulierten Bildungsbedürfnis seine 1981 erschienene Dissertation „Die Nacht der Proletarier“ gewidmet. Rancière betont erstens, dass es sich bei den sich selbst bildenden Arbeiter*innen zuerst durchaus nicht um eine kollektive Bewegung handelte, sondern um das Interesse einzelner Personen – er schreibt von „[e]inige[n] Dutzend, einige[n] Hundert Proletarier[n]“ (Rancière 2013, 7). Zweitens handelt es sich eben nicht um eine zweckgebundene Bildung, sondern um das, was er im Untertitel „Archive des Arbeitertraums“ nennt und was wir mit Oskar Negt als ‘soziologische Phantasie’ bezeichnen können (Negt 1969). „Traum“, „Phantasie“: Hier geht es offenbar nicht in erster Linie um faktisches Wissen, sondern um Wünsche und Bedürfnisse sowie deren Ermöglichung. Drittens bedurfte diese Selbstbildung keiner Lehrmeister*innen oder Erzieher*innen, sondern war vorrangig eine Autodidaxie, ein autonomes Selbststudium (vgl. Rancière 2009, 27 ff.) Rancière beschreibt eindrücklich, dass es diese wenigen Arbeiter*innen waren, die sich die Nacht mit Bedürfnissen der Muße (der Ursprungsbedeutung der griechischen *scholē* als Unterhaltung, Muße, Rast) „lesend, schreibend, studierend, Verse schmiedend und Zeitschriften planend“ (Eiden-Offe 2013) um die Ohren schlugen, die dann einerseits von anderen Arbeiter*innen gewerkschaftlich mandatiert wurden, die aber andererseits von den späteren Theoretikern der Arbeiter*innenklasse und -bewegung als subkulturelle Randgruppe ‘Bohème’ (Kreuzer 2000, v. a. 5) oder ‘Lumpenproletariat’ (MEW 8, 160 f., vgl. Wimmer 2021, v. a. 26–54) ausgegrenzt wurden – Rancière hat solche klassifizierenden Zuschreibungen von Philosophen und Soziologen ausführlich kritisiert (Rancière 2010, bzgl. Marx 81–145). Zunächst aber waren es diese Autodidakt*innen, die auch zur Stimme der entstehenden Arbeiter*innenbewegung wurden. „Sie wurden dabei insofern subversiv tätig, als sie sich nicht dem [...] Ausruhen nach der gesellschaftlichen Reproduktionsarbeit widmeten, sondern der eigentlich für sie ungewöhnlichen Tätigkeit des *Schreibens* [Herv. TB] und künstlerischen Schaffens“ (Clavietz/Wetzel 2016, 34 f.). D.h., diese individuelle Form der Bildung war fundamentaler Bestandteil der Wortergreifung (Pruss-Kaddatz 1982; Cubela 2023, 104–112) des sich machenden Proletariats.

Damit ergibt sich ein interessantes Paradoxon: In ihrer autodidaktischsten und emanzipatorischsten Form, die ursprünglich eine spätere Arbeiter*innenbewegung und eine entsprechende Bildungsbewegung begründet, orientiert sich diese Bildung (auch später noch) an dem Bildungsbürgertum. Dabei verstand sich die Arbeiter*innenbewegung, und war es oft auch, als von der bürgerlichen Bildung

ausgeschlossen: „Nach dem Verständnis von Bildungsexperten der Sozialdemokratie gewährte der bürgerliche kapitalistische Staat dem Proletariat gerade nur das Maß an Bildung und Wissen, das nötig war, um die gesellschaftliche Produktion aufrecht zu erhalten“ (Wunderer 1980, 35). Es „findet sich die Neigung, sich durch Bildung die Menschenwürde zu erringen, deren Fundierung in der Realität noch auf sich warten ließ“ (ebd.). Die Bildung, die die Arbeiter*innen wünschten, war nicht selten eine Kopie der bürgerlichen Bildung: „Obwohl der Bildungsidealismus die Unfreien nie befreien wollte, sondern im Gegenteil voraussetzte, findet er sich auch in der organisierten Arbeiterbewegung“ (Bürgin 2012, 81).

Insofern scheint der Schluss nahezuliegen, es handele sich bei dieser Form der Arbeiter*innenbildung um Distinktion, also die aktive (wenn auch nicht unbedingt bewusste) Herstellung eines Lebensstils. Allerdings ist dem entgegenzuhalten, dass es dabei nicht um eine Abgrenzung zu einer sozialen Klasse oder einem sozialen Milieu ging, sondern um das Bedürfnis einer Integration in die bürgerliche Gesellschaft. Mit der Wortergreifung konstituierte sich nicht nur eine sich selbst bewusste Arbeiter*innenklasse, sondern es wurde auch soziale und kulturelle Teilhabe an der bürgerlichen Gesellschaft eingefordert, letztlich die Einhaltung der Versprechen nach „Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit“ aus der französischen Revolution.

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts resultieren daraus bildungspolitische Debatten vor allem in der Sozialdemokratie (vgl. z. B. Müller 2025; Stecklina 2002, 449 ff.): Die Parteispitze konzentrierte sich, ganz auch ihrer sonstigen Praxis entsprechend, auf eine pragmatische Bildung (Allgemeinbildung, Alphabetisierung, naturwissenschaftliche Kenntnisse, aber auch Staatsbürgerkunde und Recht). Die Radikaleren (etwa Karl Schröder, Otto Rühle oder Willy Huhn) setzten eher auf 'Orchideenthemen' und kamen damit 'lumpenproletarischen' oder 'bohemischen' Bedürfnissen – die meist mit politisch radikaleren Ansprüchen einhergingen – näher.

Die Arbeiter*innenbildung aus Notwendigkeit

Mit der Benennung der bis hier beschriebenen spezifischen Arbeiter*innenbildung als 'distinguiert' habe ich einen Interpretationsrahmen eröffnet, in dem ich die verschiedenen Bildungsformen der Arbeitenden an Pierre Bourdieus Verständnis des Sozialen Felds ausrichte. Es sei schon vorweggeschiekt, dass dies nur ein grobes Hilfsmittel ist, eine „kraft einer im Kopfe gefällten Wissenschaftlerentscheidung“ (Bourdieu 1983, 23) gemachte Differenzierung. Abschließend werde ich darauf

eingehen, dass es sehr gute Gründe gibt, diese zu verwerfen. Vorerst aber soll uns diese Kategorisierung zur weiteren Einordnung dienen.

Denn freilich ist die Forderung auf der Taschenuhr – wie an der Nutzung des Begriffs ‘auszubilden’ ersichtlich – ambivalent: Es ist noch nichts über den Inhalt der acht Stunden für Bildung gesagt. Als im Frühling der neuen Sozialen Bewegungen im langen 1968 in durchaus ähnlichem Duktus das Recht auf ‘lebenslanges Lernen’ gefordert wurde, wurde diese Forderung flugs von (neo-) liberaler Seite in eine Pflicht auf dieses lebenslange Lernen uminterpretiert: Bildung kann begrifflich nicht nur als autonome Selbstbildung, sondern auch als ausbeutbare Ausbildung definiert werden (und wird es oft auch), das war auch in den 1890er-Jahren bereits so. Das heißt durchaus nicht, dass diese Forderung nach beruflicher Ausbildung bzw. Weiterqualifizierung anti-emanzipatorisch gewesen sei: Sie hatte auch immer ein Bestreben, die seinerzeit deutlich enger gesetzten Schranken der eigenen Klasse überwinden zu können – oder aber schlicht Notwendigkeit, weil das Einkommen nicht ausreichte, wie Erhard Lucas im ersten Kapitel des „Scheiterns der deutschen Arbeiterbewegung“ ausführlich beschreibt (Lucas 1983, 19, 26, 34), mitsamt den Entbehrungen, die das bedeutete:

„Zwei Jahre Bergvorschule in Hamborn, das hieß dreimal in der Woche vier Stunden vormittags von acht bis zwölf Uhr, plus eine Dreiviertelstunde Anfahrt und eine Dreiviertelstunde Rückfahrt mit dem Fahrrad, dann die normale Nachmittagschicht von 14 bis 22 Uhr, dann noch die Schularbeiten [...]“ (Lucas 1983, 26).

Diese Weiterqualifizierung, manchmal von den Arbeitgebern erzwungen, oft aber einfach eine ökonomische Entscheidung, ließe sich angelehnt an Bourdieus Begriff des ‘Notwendigkeitsgeschmacks’ (Bourdieu 1982, 307) als ‘Notwendigkeitsbildung’ beschreiben. Bestandteil des von Cubela (2023) als zentral wirkend analysierten Arbeitsleids war und ist, dass der Arbeitslohn nicht zum Leben reicht und wenn doch, dann zumindest nicht für ein ‘besseres Leben’. Eine ‘Notwendigkeitsbildung’ bezieht sich also auf die unmittelbare Verbesserung (oder wenigstens Beibehaltung) der sozioökonomischen Lebensumstände. Das meint nicht nur berufliche Qualifizierungen, sondern auch die Reproduktions-sphäre: Dazu gehört das, was uns heute in sogenannten „Frauenzeitschriften“ möglicherweise recht banal vorkommt: der Abdruck (erneut: das geschriebene Wort!) von Kochrezepten und Nähanleitungen und Schnittmustern, die z. B. in der proletarischen Zeitschrift „Die schaffende Frau“ in den 1920er-Jahren zu finden waren (vgl. Bianchi 2018, 76). An diesen lässt sich auch die Überlagerung von Notwendigkeit und Distinktion zeigen: Einerseits waren Kochrezepte und Schnittmuster die leistbare Alternative zu Restaurantbesuchen und gekaufter Kleidung, andererseits auch die günstige Möglichkeit, sich mit einfachen Mitteln

einem bürgerlichen Stil anzugleichen. Noch wichtiger und notwendiger aber war die Sexualaufklärung, insbesondere Wissen über Verhütung und Abtreibungsmöglichkeiten (das erklärt etwa die Fokussierung auf Sexualaufklärungsschriften im anarchosyndikalistischen Fritz-Kater-Verlag ab Mitte der 1920er-Jahre – vgl. Kaiser 1994, siehe auch Lucas 1983, 27 f.). All dies war nicht unmittelbar politisch, aber politisierbar, weil es sich um kollektiv geteilte Erfahrungen handelte – davon zeugt z. B. die Debatte um einen Gebärestreik in Frankreich und Deutschland 1913 (Bergmann 1981).

Diese 'Notwendigkeitsbildung' hatte und hat also eine zur Reproduktion bzw. Carework und eine zur Produktion bzw. Lohnarbeit hin ausgerichtete Seite.

Der Wunsch nach höherer beruflicher Qualifizierung wie auch nach der Kontrolle über den eigenen Körper – ein Beispiel ist auch der Appell von Arbeiter*innen an ihre Kinder, die 'es mal besser haben sollen' – kann, wenn auch anders motiviert, ebenso ein Akt individueller Emanzipation sein wie die ästhetischen, „bohemistischen“ Nacht-Aktivitäten der Arbeiter*innen, die Rancière beschreibt. Das kann auch historisch der Schreibmaschinen- oder Stenokurs, bis heute die Fremdsprache oder der IT-Kurs sein, die zu Selbstermächtigung verhelfen.

Die Arbeiter*innenbildung für den Zweck

Aus Gewerkschaftssicht war (und ist) auch das Wissen um Tarifverträge und ihre Funktionsweise sowie das Wissen um die Mitbestimmungsstruktur und das Wissen um das Arbeitsrecht eine Form von Notwendigkeitsbildung. In diesem kollektiveren Sinne spricht Julika Bürgin, das Bildungsverständnis der Gewerkschaften des DGB zitierend, von Zweckbildung. Wie für die individualistischere Notwendigkeitsbildung gilt aber auch hier: „Sie war [...] nie nur Zweckbildung, sondern immer auch Persönlichkeitsbildung“ (Bürgin 2012, 82), sie meint „nicht zwangsläufig eine Einführung von Bildung“ (ebd.).

Klar im Vorteil waren in Sachen Kollektivierung und Multiplizierung von Bildung und Wissen die Arbeiter*innen, die qua Beruf lesen mussten: Dass die Buchdrucker*innen – nach den Zigarrenarbeiter*innen (die sich während der Arbeit etwa Zeitungen vorlesen ließen) – die ersten waren, die in Deutschland eine Gewerkschaft bildeten, ist sicherlich auch auf ihre, durch den Produktionsprozess bedingte, Belesenheit zurückzuführen. Adolf Brock ergänzt Tischler, Schneider und Schuhmacher (Brock 1978, 15) – auch in Rancières „Nacht der Proletarier“ spielen Schneider und Schuhmacher eine entscheidende Rolle.

Gewerkschaften waren ursprünglich nichts anderes als Streik- und Krankenkassen (Schneider 1971, 38), informelle Zusammenschlüsse, die dies organisiert

haben, mag es auch lange vor den dokumentierten Gewerkschaften gegeben haben. Vereine zur gemeinsamen Fortbildung traten schon seit den technologischen Umbruchjahren 1830/40 vermehrt in Erscheinung, häufig in Verbindung mit Sängerbünden oder Turnvereinen. Das Bestreben der bürgerlichen Gesellen- und Arbeiter-Bildungsvereine lag in der geistigen Fortbildung, dem Erwerb einer „höheren“ Bildung und vor allem auch in der Vertiefung beruflicher Fachkenntnisse. Durch gemeinsames Lernen, gemeinsame Lektüre und Meinungsaustausch wurden aber auch die Geselligkeit gefördert und der Sinn für demokratische Bestrebungen geschärft. Zumeist waren es Handwerksgesellen, die sich in den frühen (sozial)demokratischen und christlich-religiösen Arbeiterbildungsvereinen organisierten (Brock 1978, 15). Zwischen 1860 und 1864 entstanden in den deutschen Staaten mindestens 225 Arbeiterbildungsvereine. Teilweise waren diese aber Gründungen von außerhalb der Arbeiter*innenklasse. Sie entsprangen „dem Bemühen bürgerlicher Demokraten, sich des in der Arbeiterschaft vorhandenen Potentials zu bemächtigen, um damit eine selbständige Arbeiterpartei zu verhindern“ (Schneider 1971, 25).

Politik und Arbeiter*innenbildung

Glücklicherweise wissen wir, was in den – nach 1863 spezifisch sozialdemokratischen – Bildungsvereinen gelesen wurde. Betrachtet man, was Arbeiter*innen etwa in den 1890er- bis 1910er-Jahren lasen, so findet man – abgesehen von Bebels „Die Frau und der Sozialismus“ – nahezu ausschließlich naturwissenschaftliche Werke. Einige Beispiele: Ludwig Büchners (der jüngere Bruder Georg Büchners) „Kraft und Stoff“, Arnold Dodels „Moses oder Darwin“, Ernst Haeckels „Welträthsel“. Schriften von Marx tauchen in den Bestsellerlisten nicht auf. Und das meistgelesene Buch – Bebels „Frau und der Sozialismus“ – wird nicht etwa deswegen so erfolgreich, weil die Arbeiterbewegung bereits so unglaublich gendersensibel gewesen wäre, sondern vielmehr, weil auch Bebel naturwissenschaftlich argumentiert (Genauerer bei Lucas 1983, 71, vgl. auch Bonnell 2002). Das ausgeprägte Faible für die Naturwissenschaften wird in der gesamten Arbeiter*innenbewegung ergänzt durch dezidiert antiklerikale Literatur (vor allem dem „Pfaffenspiegel“). Die Seminar- oder Veranstaltungsprogramme der Arbeiterbildungsvereine zeigen ein ähnliches Bild: Im ersten Jahr seines Bestehens, 1862, organisierte etwa der Bildungsverein der Leipziger Buchdrucker insgesamt 39 Vorträge, davon befassten sich sechs mit Naturgeschichte, drei mit Medizin, drei mit Astronomie und einer mit Physik. Zählen wir noch die „unterseeische Schifffahrt und Tauchapparate“ dazu, ist mehr als

ein Drittel der Vorträge naturwissenschaftlich orientiert (Lehrplan der Leipziger Buchdrucker, nach von Rüden/Koszyk 1979, 51). Noch deutlicher wird der Überhang der naturwissenschaftlichen Themen in einer Übersicht der Themen der deutschen Arbeitervereine von 1862 bis 1875 (von Rüden/Koszyk 1979, 52): Von den insgesamt 1.585 gelisteten Vorträgen befassten sich in dieser Zeit 603 mit naturwissenschaftlichen Themen. Die populärsten weiteren Themen waren Geschichte (294 Vorträge), Sozialökonomie (131 Vorträge) und Literatur (107 Vorträge)⁵ – Politik liegt weit abgeschlagen mit 15 Vorträgen in der Liste, wobei in vielen – vermutlich auch in den naturwissenschaftlichen – Vorträgen Politik sicherlich eine Rolle spielte. „Es ist also eine neue Religion, die die Arbeiter sich aneignen, und zwar Religion in ihrer autoritären, eine Priesterschaft erzeugenden Erscheinungsform. [...] Wieder ist es ja ein übergeordneter Plan und damit eine höhere Instanz, denen die Arbeiter sich unterordnen“, fasst Erhard Lucas diese naturwissenschaftliche Orientierung zusammen (Lucas 1983, 90).

Auch hier findet sich eine „Zweckbildung“, diesmal zu einem vermeintlich „höheren Zweck“: der „Hypothese, dass Bildung Gesellschaftsveränderung hervorbringen kann“ (Bürgin 2012, 83). Ich möchte das entsprechend „höhere“ Zweckbildung nennen. Es geht vor allem in der Bildung der sozialistischen Parteien weder um die individuelle noch um die kollektive Bewältigung des Alltags, sondern um die Beweisbarkeit einer Naturgesetzlichkeit sozialer Transformation, letztlich auch der Revolution.

Mit der Etablierung von Partei und Gewerkschaft als Institutionen der Arbeiterbewegung geht die Arbeiterbildung in den siebziger Jahren des 19. Jahrhunderts „weitgehend in der Partei- und Gewerkschaftsarbeit auf“ (Brock 1978, 17). Zunehmende Macht und politische Erfolge der Arbeiter*innenbewegung reformieren das staatliche Bildungssystem. Dadurch trennen sich die Debatten um Bildung in die allgemeinen Forderungen an die Politik (Erziehung, Pädagogik, Schule ...) und die weiterhin selbst organisierte „weltanschauliche sozialistische“ Bildung (so eine immer wiederkehrende Formulierung). Die argumentierenden Akteur*innen sind in diesen beiden Debattensträngen nicht selten dieselben, aber während in der öffentlichen Bildung durchaus der emanzipative Charakter eingefordert wird, ist es in den eigenen Organisationen die Kader- und Funktionärsschulung, die dominiert. In Form einer internen Bildungspolitik, die Füh-

5 Um ein Beispiel – wenn auch aus späterer Zeit, 1914 – zu nennen: Karl Schröder bot in diesem Jahr eine vierteilige Seminarreihe „Die ältere deutsche Literatur mit besonderer Berücksichtigung der mittelhochdeutschen großen Epik und Lyrik“ an (Stürmer 2025, 58) – ein Seminar, das heute vermutlich auch an einem germanistischen Fachbereich um Teilnehmer*innen ringen müsste...

rungseliten für eine bürokratische Organisation ausgebildet, scheint ein „ehernes Gesetz der Oligarchie“ (Michels 1970, 351–369) auch hier zu wirken und führt zur Worterstarrung (Cubela 2023, 112–128), weil es mit den originären Bildungsinteressen der Arbeitenden nur noch wenig zu tun hat. Während sich Gewerkschaften und sozialdemokratische Partei zunehmend auf Funktionärsbildung fokussieren (Brock 1978, 18) – ein Prozess, der sich in der Weimarer Republik, nun auch für die KPD, wiederholt (ebd., 20) –, delegiert die Sozialdemokratie die ‘Allgemeinbildung’ mit zunehmendem Erfolg immer mehr an den Staat.⁶ Das entspricht der Analyse Liebknechts in seiner berühmten Rede über Macht und Wissen: Es geht nicht um selbstorganisierte, an den eigenen Bedürfnissen und Interessen orientierte Bildung, sondern um die Eroberung der Macht im Staat, der dann die Bildung organisiert (Liebknecht 1872, vgl. auch Bürgin 2012, 82). In den Bildungsdebatten innerhalb der SPD vor dem Ersten Weltkrieg ging es nahezu ausschließlich um verschiedene Strategien, um vorausgewählte Wissensbestände von oben in die (keineswegs leeren) Köpfe der Arbeiter*innen zu pflanzen. In der Begrifflichkeit Jacques Rancières (2009) waren die sozialdemokratischen Pädagog*innen eher Auf- und Erklärer als Emanzipierende.

Ausblick: Die Nacht der Arbeiter*innenbildung

In der distinktierten Arbeiter*innenbildung ging (und geht) es um Kunst, Literatur oder auch Naturwissenschaften, um an das Bürgertum an- oder zu ihm aufzuschließen. Vor allem die naturwissenschaftliche Bildung wurde auch Bestandteil einer ‘höheren’ Zweckbildung. Sie galt den sozialistischen Ideologien als Grundlage eines determinierten Fortschritts mit klarem Ausgang – der Revolution mit kommendem Sozialismus oder Kommunismus.

Tatsächlich sind die vorgestellten Varianten von Arbeiter*innenbildung abstrahierte Idealtypen: Da wäre eine ‘Notwendigkeitsbildung’, die tendenziell reproduktiv konnotiert ist (Kochen, Nähen, Abtreiben) und die, angelehnt an Bourdieu, eine Bildung „amor fati [ist], Wahl des Schicksals, freilich eine unfreiwillige Wahl, durch Lebensumstände geschaffen“ (Bourdieu 1987, 290). Daneben finden wir die (berufliche) Weiterqualifizierung sowie die von Rancière (2013) beschriebene sich selbst genügende Bildung. Die (natur-)wissenschaftliche, die arbeitsrechtliche und die politische Bildung lassen sich als ‘höhere Zweckbildung’ summieren. In der Regel lässt sich ein Punkt ausmachen, in

6 Exemplarisch zu sehen ist das an den „Mannheimer Leitsätzen“, dem auf dem Mannheimer Parteitag 1906 beschlossenen ersten Bildungsprogramm der SPD (vgl. Uhlig 2006).

dem die Arbeiter*innenbildung von selbstbestimmter Emanzipation in fremdbestimmte Erklärung kippt. In dem Sinne war es gerade die – von Lehrer*innen und Akademiker*innen bestimmte – sozialdemokratische Partei, vor allem in Deutschland, die unser Verständnis von Arbeiter*innenbildung bis heute – möglicherweise falsch oder zumindest falsch gewichtet – prägt. „Wer sich dafür entschieden hat“, schreibt Rancière und meint den Aufbau einer „Gesellschaft der Gleichen mit ungleichen Menschen“, „verfügt nur über ein Mittel, es zu Ende zu bringen, nämlich die vollständige Pädagogisierung der Gesellschaft, das heißt die allgemeine Infantilisierung der Individuen, aus denen sie sich zusammensetzt. Später wird man das kontinuierliche Weiterbildung [oder 'lebenslanges Lernen', Anm. TB] nennen, das bedeutet ein Zusammenfallen von Erklärinstitution und Gesellschaft“ (Rancière 2009, 155). Wenn eine solche pädagogisierende Form der Bildung als die typische Arbeiter*innenbildung verstanden wird, fehlt das eigene, politische Handeln der Arbeiter*innen völlig – und das von Rancière prophezeite „Zusammenfallen von Erklärinstitution und Gesellschaft“ läuft auf ein autoritäres Regime hinaus.

Dieses Bildungsverständnis finden wir, bei aller Betonung der eigenen Erfahrungen und von Ermächtigung oder auch Empowerment, bis heute in Bildungsdebatten. Exemplarisch sei das Plädoyer Didier Eribons (2016, 154 ff.) genannt: In seinem autobiographischen Bildungsroman „Rückkehr nach Reims“ kritisiert er letztlich die von den arbeitenden Klassen selbst gewählte Bildungsabstinenz, meint dabei aber den selbstgewählten Ausschluss aus dem 'öffentlichen' Bildungssystem. Er vergisst dabei die autonome Bildung und Tradierung der „hidden transcripts“ (Scott 1990, vgl. auch Cubela 2023, u. a. 51–86; 405–434) – der Tipps, Tricks und subversiven Praktiken – wie auch das tradierte Wissen, dass Bemühungen in diesem Bildungssystem sich nicht lohnen, weil sie, anders als bei Eribon selber, in der Regel nicht den versprochenen Aufstieg mit sich bringen, sondern nur als Drangsalierung und Disziplinierung wahrgenommen werden (können).

Das bei Eribon zu Tage tretende Bildungsverständnis von Bildung als Zweckbildung entspricht dem Plädoyer von Carsten Müller und Konrad Reinisch für eine von Rancières „Nacht der Proletarier“ inspirierten „Nacht der Sozialarbeitenden“ (Müller/Reinisch 2025, v. a. 25): Die beiden Autoren schlagen eine solche „Nacht“ vor, in der sich diese Sozialarbeitenden die Nacht um die Ohren schlagen (und erst jetzt kommt der kritische Aspekt) *sollen*, um sich einen kritischen Blick auf die eigene Profession und ein politisches 'Bewusstsein' derselben zu erarbeiten. Die Sozialarbeitenden sollen sich nicht, wie von Rancière beschrieben, in der Nacht mit ihren außerhalb der Lohnarbeit bestehenden Interessen beschäftigen, sondern

den Arbeitstag zur kritischen Reflexion erweitern. Emanzipation funktioniert aber, gerade im Sinne Rancières, nicht, indem von 'oben' oder 'außen', sei es von Partei- oder Gewerkschaftsvorständen oder von ausbildenden Hochschul- und Universitätslehrenden, entsprechende Ansprüche formuliert werden. Die „Nacht der Sozialarbeitenden“ könnte in allem Möglichen bestehen. Vielleicht gründen die benannten Sozialarbeitenden eine Rockband und schaffen sich Akkorde drauf oder bilden sich in Computerprogrammen fort, um im Techno möglichst viele BPM zu produzieren, oder sie bilden sich naturwissenschaftlich fort oder aber in Sachen 'Social Media' und 'Influencing'. Dass die anderen Sozialarbeitenden darin möglicherweise einen politischen Gebrauchswert sehen und die entsprechenden Personen – beispielsweise wegen entsprechender Songtexte, Bühnenpräsenz oder Internet-Know-how – bitten, diese erworbenen Kompetenzen für die Organisation der (sozialen) Arbeit einzusetzen, ist erst ein Effekt, der keineswegs voraussehbar und auch nicht intendiert war oder ist.

Alle diese Bildungsbemühungen waren und sind Wege zur intellektuellen Selbstverteidigung gegen die Zumutungen des Arbeitsleids: Sich in seiner Freizeit (Rancières „Nacht“) dichterisch oder künstlerisch zu betätigen, bedeutet Emanzipation von der entfremdeten Arbeit.⁷ Auch die Bemühungen um eine berufliche (Weiter-)Qualifizierung dienen oft dem Entkommen aus (Über-)Ausbeutung und Entfremdung: Hier wird die Emanzipation in und nicht neben der Arbeitswelt gesucht. Dazu gehört auch das Studium von Arbeiter*innen-Kindern. Manchmal ist das der eigene Wunsch nach Selbstverwirklichung, der auf die nächste Generation übertragen wird. In einer weiteren Variante, der kollektiven Bildungsanstrengung in Arbeiter*innenbildungsverein, Gewerkschaft oder Partei, wird sich juristisch und politisch gegen dieses Arbeitsleid zur Wehr gesetzt. Allen diesen Bildungsvarianten ist auch die Möglichkeit des Übergangs von individueller zu kollektiver Emanzipation eigen. Sie entstehen aus gemeinsamem Handeln 'von

7 Einfach weil es spannend ist, möchte ich ein Beispiel aus der jüngeren Vergangenheit benennen: Von 1981 bis 2005 erschien in den USA das antiautoritäre Magazin 'Processed World', in dem sich White-Collar-Worker aus der Bay Area und dem Silicon Valley ästhetisch artikulierten: Neben politischen Beiträgen enthalten die Ausgaben mit Computertechnik erstellte künstlerische Darstellungen, Gedichte und Kurzgeschichten. Die Arbeiter*innen der aufstrebenden IT-Industrie nutzten ihre Fähigkeiten für ihre eigene Entfaltung und generierten gleichzeitig um diese Zeitschrift herum eine politische Selbstorganisation. (Die Homepage www.processedworld.com war im Dezember 2025 noch abrufbar. Ein vollständiges Archiv der Hefte findet sich aber auch auf <https://libcom.org/article/processed-world-magazine>). Ähnliche Beschreibungen der individuellen Emanzipation von entfremdeter Arbeit lassen sich in aktuellen Musiker*innen-Biografien finden.

unten' und sind entweder von Beginn an politisch, können politisch werden und sind eine Basis für kollektives politisches Handeln.

Strategische Vorschläge zur Zweckbildung wie die Eribons oder Müllers und Reinischs dagegen kommen 'von oben' oder außen und vergessen dabei, dass „die Umstände von den Menschen verändert und der Erzieher selbst erzogen werden muß“ (MEW 3, 5): Bildung, als Emanzipation gedacht, bleibt Handarbeit derjenigen, die sich bilden wollen.⁸

Literatur

- Anderson, Benedict (1996): *Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts*. Zweite Auflage. Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Bergmann, Anneliese (1981): *Geburtenrückgang – Gebärstreik. Zur Gebärstreikdebatte 1913 in Berlin*, In: *Archiv für die Geschichte des Widerstands und der Arbeit*, Nr. 4, 7–56.
- Bianchi, Vera (2018): *Der Syndikalistische Frauenbund zu Beginn der Weimarer Republik*, in: *Ariadne. Forum für Frauen- und Geschlechtergeschichte* Nr. 73-74, 72–79. <https://www.genderopen.de/bitstreams/65e8f8af-d955-4e95-9d1f-44569e5f9097/download>
- Bonnell, Andrew G. (2002): *Did they read Marx? Marx Reception and Social Democratic Party Members in Imperial Germany 1890-1914*, in: *Australian Journal of Politics and History*: Volume 48, Number 1, 4–15.
- Bourdieu, Pierre (1983): *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- (1987): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Brock, Adolf (1978): *Arbeiterbildung – Lernen der Arbeiter für sich und für ihre Emanzipation*, in: Brock, Adolf/Müller, Hans-Dieter/Negt, Oskar (Hrsg.) 1978: *Arbeiterbildung. Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen in Theorie. Kritik und Praxis*. Reinbek: Rowohlt, 11–24.
- Bürgin, Julika (2012): *Gewerkschaftliche Bildung unter den Bedingungen indirekter Arbeitssteuerung. Zweckbildung ohne Gewähr*. Münster: Westfälisches Dampfboot. https://sozarb.h-da.de/fileadmin/documents/Fachbereiche/Soziale_Arbeit/Lehrende/Buergin/Buergin_-_Gewerkschaftliche_Bildung_unter_Bedingungen_indirekter_Arbeitssteuerung.pdf
- Claviez, Thomas/Wetzel, Dietmar J. (2016): *Zur Aktualität von Jacques Rancière. Einleitung in sein Werk*. Wiesbaden: Springer.
- Conze, Werner (1954): *Vom „Pöbel“ zum „Proletariat“*. Sozialgeschichtliche Voraussetzungen für den Sozialismus in Deutschland, in: *Vierteljahrschrift für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte*, 41. Band, Heft 4, 333–364.
- Cubela, Slave (2023): *Wortergreifung, Worterstarrung, Wortverlust. Industrielle Leidarbeit und die Geschichte der modernen Arbeiterklassen*. Münster: Westfälisches Dampfboot.

8 Vgl. auch Julika Bürgin in diesem Band: „Bildung ist immer Selbstbildung (in sozialen Kontexten).“

- (2026): Geringe Literalität und Mitbestimmung. Über die Erosion der betrieblichen Demokratie in Deutschland, in: Blumenthal, Falko/Oppelt, Martin (Hrsg.): Angriffe auf die unternehmerische Autokratie. Beiträge zur Mitbestimmung und Demokratisierung der Arbeit, Bielefeld: Transcript, 101–120.
<https://www.transcript-verlag.de/media/pdf/67/86/25/oa9783839419007.pdf>
- Eiden-Offe, Patrick (2013): Nach der gestohlenen Zeit. Das Buch „Die Nacht der Proletarier“ von Jacques Rancière, in: *Jungle World* 46/2013.
<https://jungle.world/artikel/2013/46/nach-der-gestohlenen-zeit>
- Eribon, Didier (2016): Rückkehr nach Reims. Berlin: Suhrkamp.
- Haug, Frigga (2022): Die Vier-in-einem-Perspektive. Politik von Frauen für eine neue Linke. Vierte Auflage. Hamburg: Argument.
- Hübner, Manfred (1988): Zwischen Alkohol und Abstinenz. Trinksitten und Alkoholfrage im deutschen Proletariat bis 1914. Berlin: Dietz.
- Kaiser, Corinna (1994): Der 'Kater-Konzern'. Ein Beitrag zur (anarcho)-syndikalistischen Verlagsgeschichte, in: *Schwarzer Faden* 2/1994, Nr. 49, 62–69.
<https://www.anarchismus.at/texte-anarchosyndikalismus/die-historische-faud/661-der-kater-konzern-ein-beitrag-zur-anarcho-syndikalistischen-verlagsgeschichte>
- Kreuzer, Helmut (2000) [1968]: Die Boheme. Analyse und Dokumentation der intellektuellen Subkultur vom 19. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Liebkecht, Wilhelm (1979 [1872]): Wissen ist Macht – Macht ist Wissen. Vortrag gehalten zum Stiftungsfest des Dresdener Bildungsvereins am 5. Februar 1872 und zum Stiftungsfest des Leipziger Arbeiterbildungsvereins am 25. Februar 1872, in: von Rüden, Peter/Koszyk, Kurt (Hrsg.): Dokumente und Materialien zur Kulturgeschichte der deutschen Arbeiterbewegung 1848–1918, Frankfurt a. M./Wien/Zürich: Büchergilde Gutenberg, 23–34.
- Lucas, Erhard (1983): Vom Scheitern der deutschen Arbeiterbewegung. Basel/Frankfurt a. M.: Stroemfeld/Roter Stern.
- Marx, Karl (1960 [1869]): Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte, in: MEW 8, 111–207. <https://www.marxists.org/deutsch/archiv/marx-engels/1852/brumaire/index.htm>
- (1978 [1845]): ad Feuerbach, in: MEW 3, 5–7.
<https://www.marxists.org/deutsch/archiv/marx-engels/1845/thesen/index.htm>
- Michels, Robert (1970 [1911]): Zur Soziologie des Parteiwesens in der modernen Demokratie. Untersuchungen über die oligarchischen Tendenzen des Gruppenlebens. Stuttgart: Kröner.
- Müller, Carsten (2025): Zum Verhältnis von Sozialpädagogik und Sozialismus – anhand der Analyse eines Streits zwischen Robert Seidel (Arbeiterschule) und Karl Kautsky, in: Engelmann, Christina/Haberkorn, Tobias/Miethe, Ingrid (Hrsg.): Proletarische Pädagogik. Verhältnisbestimmungen, historische Experimente und Kontroversen sozialistischer Bildungskonzepte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. https://www.pedocs.de/volltexte/2025/32877/pdf/Engelmann_et_al_2025_Proletarische_Paedagogik.pdf
- Müller, Carsten/Reinisch, Konrad (2025): Die Nacht der Sozialarbeitenden. Zur demokratischen (Selbst-)Bildung in und durch Soziale Arbeit, in: Görtler, Michael/Schäfer, Stefan (Hrsg.): Politische Bildung in der Sozialen Arbeit. Theoretische Perspektiven und Standortbestimmungen. Frankfurt a. M.: Wochenschau, 14–28.

- Negt, Oskar (1969): Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung. Frankfurt a. M.: EVA.
- Pruss-Kaddatz, Ulla (1982): Wortergreifung. Zur Entstehung einer Arbeiterkultur in Frankreich. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Rancière, Jacques (2009): Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation. Zweite Auflage. Wien: Passagen.
- (2010): Der Philosoph und seine Armen. Wien: Passagen.
- (2013): Die Nacht der Proletarier. Archive des Arbeitertraums. Wien: Turia und Kant.
- Schneider, Dieter (1971): Der Streik. Begriff und Geschichte, in: Ders. (Hrsg.): Zur Theorie und Praxis des Streiks. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 7–96.
- Scott, James C. (1990): Domination and the Arts of Resistance: Hidden Transcripts. New Haven/London: Yale University Press. https://monoskop.org/images/0/0f/Scott_James_C_Domination_and_the_Arts_of_Resistance_Hidden_Transcripts_1990.pdf
- Stecklina, Gerd (2002): Otto Rühle und die Sozialpädagogik. Ein biografisch-sozialwissenschaftlicher Zugang. TU Dresden. <http://d-nb.info/966504208/34>
- Stürmer, Rhena (2025): Jenseits des Bolschewismus. Lebenswege Weimarer Linkskommunisten zwischen den Systemen des 20. Jahrhunderts. Göttingen: Wallstein. <https://www.wallstein-open-library.de/openaccess/9783835359406-0a.pdf>
- Technoseum Mannheim (Hrsg.) (2013): Durch Nacht zum Licht? Geschichte der Arbeiterbewegung 1863-2013: Katalog zur Ausstellung vom 02.02.-25.08.2013. Mannheim.
- Thompson, Edward P (1987): Die Entstehung der englischen Arbeiterklasse. Erster und zweiter Band. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Uhlig, Christa (2006): 100 Jahre „Mannheimer Leitsätze“ – Entstehung und Bedeutung des ersten sozialdemokratischen Bildungsprogramms, in: JahrBuch für Forschungen zur Geschichte der Arbeiterbewegung 3/2006, 5–20.
- von Rüden, Peter/Koszyk, Kurt (Hrsg.) (1979): Dokumente und Materialien zur Kulturgeschichte der deutschen Arbeiterbewegung 1848–1918. Frankfurt a. M./Wien/Zürich: Büchergilde Gutenberg.
- Wimmer, Christoph (2021): Lumpenproletariat. Die Unterklassen zwischen Diffamierung und revolutionärer Handlungsmacht. Stuttgart: Schmetterling.
- Wunderer, Hartmann (1980): Arbeitervereine und Arbeiterparteien. Kultur- und Massenorganisationen in der Arbeiterbewegung (1890–1933). Frankfurt a. M./New York: Campus.

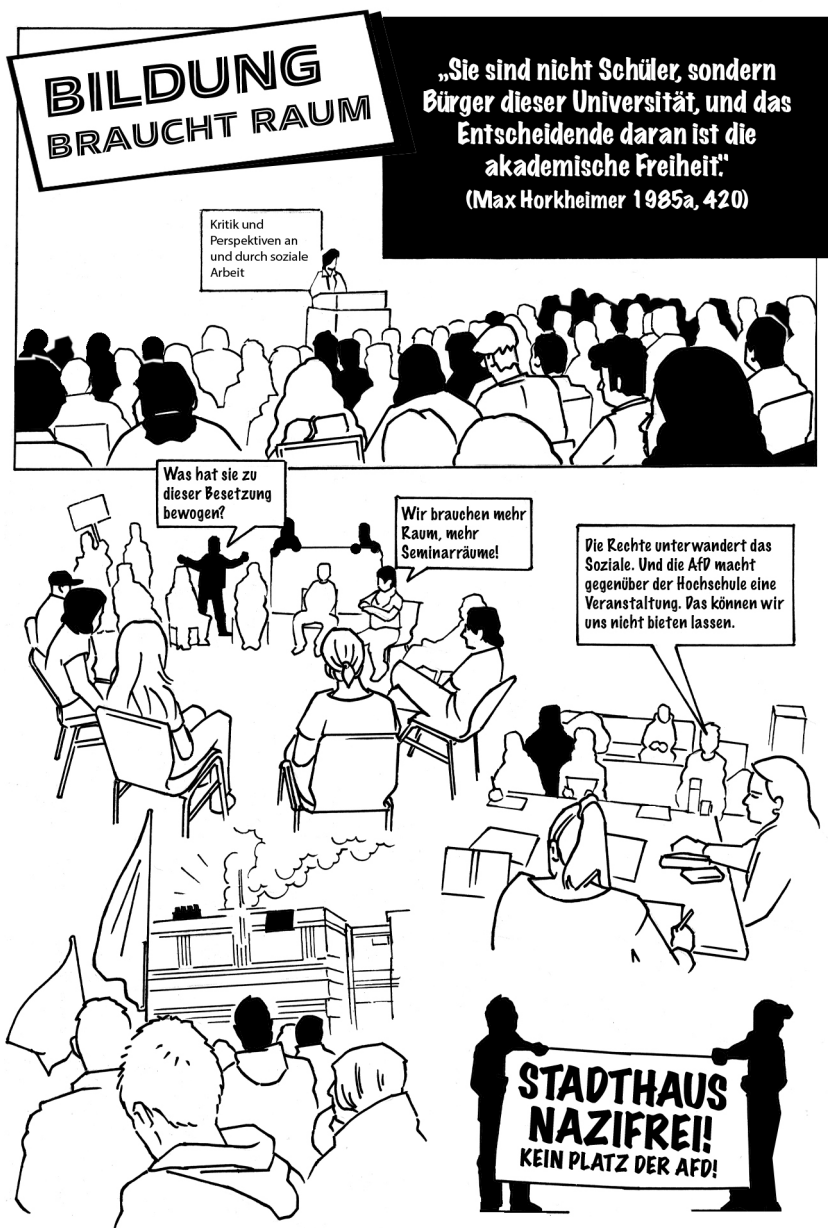


Abb. von Ansgar Lorenz

Hochschulen als (Verhinderungs-)Räume politischer Bildung

1. Einleitung

Ob Hochschulen Räume politischer Bildung sein sollen, scheint eine zunächst triviale Frage zu sein. Schließlich entspricht dies als eines der Kernziele des Studiums nicht nur den Vorgaben der Gesetzgeber*innen, sondern auch der Selbstverpflichtung vieler Hochschulen. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf dem Selbstverwaltungsprinzip innerhalb der Bildungsinstitutionen. „[G]leichberechtigte, sich selbst verwaltende Glieder“ (Adam 1965, 38) sollen in gelebter Demokratie und akademischer Freiheit zusammenkommen, um die Geschicke der Hochschule zu lenken. In dieser Ordnung wird die studentische Selbstverwaltung zum vermeintlich zentralen Raum politischer Bildung und politischen Handelns für Student*innen. Das grundlegende Interesse an politischer Teilhabe rangiert innerhalb der Werteorientierung unter Student*innen trotzdem auf dem letzten Platz. Nur circa 17 % der Student*innen bestätigen, einen Wunsch danach zu haben (vgl. IfD Allensbach 2024). Auch das Ausbleiben signifikanter studentischer Protestbewegungen (vgl. Schenke 2021, 111 f.), trotz aller neoliberalen Verknappungspolitik und sich stetig weiter verschärfenden sozialen Ungleichheit (vgl. Reitzig in diesem Band), wirft die Frage auf, inwieweit Hochschulen und studentische Selbstverwaltung tatsächlich als Räume politischer Bildung fungieren oder ob sie diese nicht möglicherweise dämpfen oder sogar verhindern. Um dieser Frage nachzugehen, möchte ich zunächst in Abschnitt 2 die Grundlagen politischer Bildung an Hochschulen betrachten und eine ideelle Bestimmung der Rolle studentischer Selbstverwaltung vornehmen. Darauf folgend lasse ich meine persönlichen Erfahrungen in der studentischen Selbstverwaltung einfließen (Abschnitt 3), die ich im Rahmen meines Studiums sammeln konnte. In Abschnitt 4 diskutiere ich Ähnlichkeiten zwischen der gesamtgesellschaftlichen Indienstnahme ehrenamtlicher Arbeit und der Indienstnahme der studentischen Selbstverwaltung, bevor ich in Abschnitt 5 meine Erkenntnisse zusammenfasse.¹

1 An dieser Stelle möchte ich mich bei Ansgar Lorenz für die Illustration meiner Erfahrungen in der studentischen Selbstverwaltung bedanken. Auch möchte ich mich bei

2. Hochschule als politische Bildungsinstitution

Die Zuschreibung von Hochschulen als dezidierte Orte politischer Bildung ergibt sich bereits durch einen Blick in die staatlich formulierten Ziele für ein Studium. § 7 des Hochschulrahmengesetzes, also des Bundesgesetzes, auf dessen Grundlage die Länder ihre jeweiligen Hochschulgesetze erlassen, regelt, dass neben der Vorbereitung auf ein berufliches Tätigkeitsfeld und der damit einhergehenden Vermittlung von Fähigkeiten und Kenntnissen, die Befähigung zu „verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat“ (§ 7 HRG) eines der Kernziele eines Studiums sein soll. Damit ergibt sich bereits ein zumindest impliziter politischer Bildungsauftrag der Hochschule für ihre Studierenden. Denn ohne ein Mindestmaß an politischer Bildung wird sich ein verantwortliches Handeln der späteren Träger*innen akademischer Grade kaum erreichen lassen.

Die konkrete Ausgestaltung dieses Auftrags wird wiederum im Landesrecht geregelt. Exemplarisch möchte ich hier das Hochschulgesetz des Landes Rheinland-Pfalz anführen. Dort wird die Aufgabe der politischen Bildung in § 108 Abs. 1 Nr. 5 HochSchG als besondere Aufgabe der Studierendenschaft formuliert. Ähnliche Zuweisungen finden sich in den anderen Landeshochschulgesetzen. Diese Zuweisung zur Studierendenschaft bindet die Aufgabe der politischen Bildung an die der studentischen Selbstverwaltung und koppelt sie so mit dem konkreten, nicht ausschließlich hochschulpolitischen Handeln der verfassten Studierendenschaften.

Dass es neben der studentischen Selbstverwaltung ein grundlegendes Mitbestimmungsrecht, aber auch eine grundlegende Mitbestimmungspflicht der Student*innen in Gremien der Hochschulselbstverwaltung gibt, ist aktuell wenig umstritten, mitunter auch, da diese Rechte und Pflichten rechtlich in § 37 HRG kodifiziert wurden. Um einen nicht nur rechtlichen Begriff der studentischen Selbstverwaltung und der studentischen Mitwirkung innerhalb des Systems der Hochschule zu erhalten, greife ich auf die Zeit vor der Etablierung verbriefter Mitbestimmungsrechte für Student*innen zurück. Die damaligen, virulenten Ideen scheinen mir geeignet, um zumindest den emanzipatorischen Aspekt der Gesetzesintention nachvollziehen zu können.

Karoline Rossmann und Christoph Grulich bedanken, die mit ihrer Unterstützung einen maßgeblichen Beitrag zur Entstehung dieses Artikels geleistet haben.

In seiner Begrüßungsrede zur Immatrikulation neuer Student*innen fordert Max Horkheimer, damaliger Rektor der Johann Wolfgang Goethe-Universität in Frankfurt am Main, im Jahr 1953:

„Zuvörderst aber sollen Sie an der studentischen Selbstverwaltung mitwirken, wo Sie nicht bloß den Gang der Dinge an der Universität mit beeinflussen können, sondern sich daran gewöhnen [...] sich in Freiheit auszudrücken.“ (Horkheimer 1985a, 423)

Diese Anrufung der neuen Student*innen umfasst wohlgemerkt nicht die Beteiligung in den Organen der gesamten Hochschulselbstverwaltung, wie dem Senat, sondern lediglich die Organe der studentischen Selbstverwaltung, wie dem AStA oder dem StuPa (vgl. Horkheimer 1985b, 418 f.). Der stimmberechtigte Zugang zu den Organen der weiteren Selbstverwaltung war Student*innen zu dieser Zeit noch nicht gestattet und wurde erst im Zuge der Hochschulreform 1976 mit der Einführung des Hochschulrahmengesetzes kodifiziert (vgl. Bundesgesetzblatt 1976 I Nr. 10, 196).

Horkheimer verknüpft maßgeblich die Partizipation an der studentischen Selbstverwaltung mit der Familiarisierung mit akademischer Freiheit, wobei er einen weiten Begriff akademischer Freiheit anlegt. Diese geht für ihn über die Freiheit von Forschung und Lehre sowie die Beteiligung an institutionellen Gegebenheiten hinaus. Die konstitutive Grundlage akademischer Freiheit werde durch weitestgehende geistige Autonomie im Denken, Urteilen und der Willensbildung aller, auch werdender, Akademiker*innen, geschaffen (vgl. Horkheimer 1985c, 442f.). Diese geistige Autonomie zeichnet sich für Horkheimer insbesondere durch die Fähigkeit zur Kritik und zur Widerständigkeit aus, wobei jeweils die „Treue zur Sache“ (Horkheimer 1985a, 424) und nicht bloße, technokratische Besserwisserie oder das Opponieren *causa sui* (um seiner selbst willen) die Grundlage bilden sollen (vgl. ebd., 423–431). Eine studentische Selbstverwaltung, die sich diese weit gefasste akademische Freiheit aneignen soll, ist also in besonderem Maße dazu angehalten, Gegebenheiten zu hinterfragen, Kritik zu üben und bei Bedarf widerständig zu sein. Konstitutiv für das Einüben dieser inneren Freiheit ist für Horkheimer die äußere Freiheit des Studiums, womit ein möglichst geringes Maß an Kontrolle der Student*innen gemeint ist. Diese sollte sich möglichst auf die notwendigen Leistungsnachweise beschränken, so Horkheimer (ebd., 422 f.).

Dabei soll der Geist akademischer Freiheit die Grundlage für eine gelingende Bildung formieren, welche nicht zwingend im akademischen Kontext erfolgen müsse (vgl. Horkheimer 1985c, 452 f.). Die Hochschulen seien allerdings durch die spezifische Verankerung der akademischen Freiheit prädestiniert für solche Art von Bildung (vgl. Horkheimer 1985a, 431). Diese begreift er als dichotomen

Vorgang aus einer Bildung des Äußeren und innerer Selbstbildung. Bildung ist für ihn also zugleich nach außen wirksame, tätige Anwendung wie auch das Erkennen eigener und äußerer Verfasstheiten. Der Begriff der Bildung wird also in einer weiteren Dualität verwendet. Er umfasst somit nicht nur die Dimension äußerer und innerer Wirkung, sondern auch die Gleichzeitigkeit von Erkenntnisprozess und konstruktiver Veränderung des dem Subjekt Außenstehenden. Für diese Hingabe an die eigene Sache ist die akademische Freiheit wiederum notwendige Bedingung, da lediglich die völlige geistige Autonomie („Treue zur Sache“) und die daraus entspringende Widerständigkeit jenen Gegengeist entwickeln können, der die Freiheit gegen regressive Elemente zu verteidigen vermag. (vgl. Horkheimer 1985b, 416) Ganz ähnliche Gedanken finden sich auch in den Landeshochschulgesetzen wieder, wenngleich Horkheimers dialektisches Bildungsverständnis diese deutlich überschreitet. Denn für ihn ist eine umfassende Bildung ohne das Einwirken auf und das (Mit)Bilden der äußeren Bedingungen nicht denkbar. Student*innen sind also dazu angehalten, dass sie auch in aktivem, politischem Handeln für *ihre* Sache eintreten.

Studentische Selbstverwaltung hat, wenn sie den Geist des Erlernens der akademischen Freiheit ernstnehmen möchte, also auch einen direkten politischen Bildungsauftrag, der sogleich auf das Handeln in und gegebenenfalls auch gegen die Institutionen drängt, in denen sie stattfindet. All das impliziert also auch die studentische Einwirkung und Stellungnahme zu politischen Themen, selbst dort, wo sie über reine hochschulpolitische Belange hinausreichen. Oder, um es mit Karl Marx zu fassen, „[e]s hindert uns also nichts, unsre Kritik an die Kritik der Politik, an die Parteinahme in der Politik, also an die *wirklichen* Kämpfe anzuknüpfen“ (Marx 1974, 345).

3. Erfahrungen aus der studentischen Selbstverwaltung

Wie aber ist es um die konkrete Praxis dieser studentischen Selbstverwaltung bestellt? An dieser Stelle will ich meine diesbezüglichen Erfahrungen, die ich im Rahmen meines Studiums über mehrere Jahre gesammelt habe, einfließen lassen. Ich lege sie anhand von drei Kristallisationspunkten dar, die neben dem Bildungsgehalt politischen Handelns ebenso verdeutlichen, dass kritische politische Bildung immer auch eine (sozial)räumliche Frage ist. Die Darstellung der Ereignisse folgt meiner Erinnerung, die ich mit Hilfe ergänzender Perspektiven von anderen Beteiligten recht präzise rekonstruieren konnte.

Um eine grobe Kontextualisierung der Ereignisse zu ermöglichen, möchte ich einige Rahmendaten geben. Meine Mitarbeit in der studentischen Selbstverwal-

tung fand im Rahmen eines Fachschaftsrats an einer mittelgroßen Hochschule in Deutschland statt. Eine Besonderheit der Hochschule ist, dass sie durch die Fusion zweier bestehender Hochschulen entstanden ist. Dies hatte zur Folge, dass der Fachbereich, an dem ich mein Studium aufgenommen hatte, bis zu einem Umzug räumlich getrennt von den anderen Fachbereichen war. Dieser Zusammenzug der Fachbereiche, der gegen Ende meines Studiums stattfand, ist von besonderer Relevanz, weil sich der Fachschaftsrat nach dem Umzug mit divergierenden Vorstellungen über Rechte und Pflichten studentischer Selbstverwaltung konfrontiert sah.

Der erste Kristallisationspunkt, den ich rekonstruieren möchte, bezieht sich auf die Raumnot noch vor dem Umzug. Die Studierenden richteten sich mit einem Streik gegen die Wiedereinführung eines festen, wöchentlichen Online-Tages. Von der Leitung der Hochschule war im Vorfeld über die Leitung des Fachbereichs angekündigt worden, dass aufgrund akuten Raummangels ein fester Tag pro Woche zur Online-Lehre genutzt werden solle. Diese Ankündigung erreichte uns während des ersten Vollpräsenzsemesters nach der Covid-19-Pandemie und hätte eine erneute Beschränkung gerade erst wiedergewonnener Präsenz bedeutet. Da sowohl der Fachschaftsrat als auch die Mehrheit der Student*innen des Fachbereichs sich für eine möglichst hohe Zahl an Präsenztagen aussprachen, wurde zunächst ein Gespräch mit der Fachbereichsleitung gesucht, die der partiellen Rückkehr in die Online-Lehre zwar ebenfalls negativ gegenüberstand, aber gleichzeitig auf die alleinige Entscheidungsbefugnis der Hochschulleitung verwies. Da uns vonseiten der Hochschulleitung lediglich die Zusicherung erreichte, dass nach alternativen Räumlichkeiten gesucht werde, diese aber mit Sicherheit im Wintersemester nicht bezugsfertig seien, planten wir einen Streik, um unseren Forderungen Nachdruck zu verleihen. Hierzu bestreikten wir eine Woche die Lehre unseres Fachbereichs, verzichteten also auf den Besuch von Vorlesungen und Seminaren und erstellten stattdessen ein alternatives Bildungsprogramm, in dem wir uns unter anderem mit den Auswirkungen von Online-Lehre, kreativen Protestformen und der Geschichte der Studierendenproteste auseinandersetzten. Das alternative Programm fand auf dem Vorplatz des Hochschulgebäudes statt und wurde durch Student*innen, aber auch durch solidarische Dozent*innen realisiert. Die Presse wurde diesbezüglich angeschrieben und veröffentlichte kleinere Artikel in lokalen Zeitungen. Einige Wochen später wurde uns durch die Fachbereichsleitung mitgeteilt, dass die Lehre weiterhin vollständig in Präsenz abgehalten werden würde. Unserer Vermutung nach hatten der Streik und die öffentliche Aufmerksamkeit durch die Lokalpresse zu dieser Entscheidung beigetragen. Im Ergebnis führten diese

Aktionen unter den Student*innen zu allseitiger Bestätigung, dass es sich lohnt, in dieser Form für die Sache einzutreten.

Mein zweiter Kristallisationspunkt bezieht sich auf ein Ereignis etwa ein Jahr nach dem Streik. Die AfD kündigte an, ein kommunalpolitisches Forum in einem städtischen Veranstaltungshaus abhalten zu wollen. Dieses Veranstaltungshaus lag unmittelbar gegenüber unserem damaligen Hochschulgebäude. Da wir eine rechtsextreme Veranstaltung in unmittelbarer räumlicher Nähe nicht unkommentiert hinnehmen wollten, planten wir unterschiedliche Formate, um unseren Dissens auszudrücken. Zunächst meldeten wir eine Gegendemonstration an, die wir mit Flugblättern innerhalb der Hochschule bewarben. Zudem malten wir Transparente, die wir aus den Fenstern der Hörsäle hingen. Auf diesen waren verschiedene Botschaften gegen die Veranstaltung der AfD zu lesen. So wurde unter anderem ein „nazifreier“ Raum gefordert. Die Transparente wurden etwa zwei Wochen vor dem Termin des Lokalforums aufgehängt. Am nächsten Tag waren sie und die Flugblätter allerdings bereits verschwunden. Dabei wurden die Transparente zwar „nur“ aus den Lehrräumen der Hochschule entfernt, die Flugblätter wurden aber auch in den Räumen des Fachschaftsrats abgenommen. Wir konnten die Transparente etwa zwei Tage später in einem der Müllcontainer der Hochschule finden und hängten sie daraufhin erneut auf. Auf eine Anfrage bei der Fachbereichsleitung wurde uns mitgeteilt, dass diese von nichts wisse und das Abhängen der Transparente nicht veranlasst habe. Trotzdem wurden sie einen Tag nach ihrer Reinstallation wieder abgehängt und fanden sich wieder im Mülleimer der Hochschule. Nach einigen Nachforschungen konnte die Fachbereichsleitung herausfinden, dass die Transparente und Flugblätter durch das zuständige Facility-Management entsorgt wurden, nachdem es von der Polizei telefonisch dazu aufgefordert worden war. Die Polizei gab auf Nachfrage an, damit auf eine Beschwerde aus der Bevölkerung reagiert zu haben und auf dieser Grundlage das Abhängen der Transparente gefordert zu haben. Da es hierzu keine rechtliche Grundlage gab und die Fachbereichsleitung, welche das Hausrecht innehat, das Aufhängen der Transparente erlaubte, konnten diese daraufhin bis zum Tag der Veranstaltung störungsfrei hängen bleiben. Am Tag der Veranstaltung betrat die Polizei das Gebäude und wollte für die Transparente verantwortliche Personen sprechen, damit diese im Vorfeld abgenommen werden könnten. Die Beamt*innen wurden durch Vertreter*innen des Fachschaftsrats aufgehalten und mit der Unterstützung einer, eilig aus der Vorlesung geholten und rechtlich versierten Dozent*in des Hauses verwiesen. Im Nachgang legte die Fachbereichsleitung auf Antrag des Fachbereichsrats diesbezüglich sogar eine Dienstaufsichtsbeschwerde bei der zuständigen Polizeidirektion ein.

Die Demonstration und die anschließende Kundgebung verliefen zunächst reibungslos, obwohl sich während der Kundgebung unbekannte Personen Zutritt zum Dach der Hochschule verschafften. Sie hängten dort ein weiteres Transparent auf und zündeten mehrere bengalische Feuer. Eine sofortige Reaktion der Polizei blieb zwar zunächst aus, allerdings fanden drei Tage lang an der Hochschule Personalkontrollen durch Beamt*innen des Landeskriminalamts statt. Da sich unter den Student*innen schnell herumsprach, dass es keine Rechtsgrundlage hierfür gab, wurde sich dieser darauffolgend in den meisten Fällen verweigert. Das staatliche Verfolgungsinteresse beschränkte sich jedoch nicht nur auf polizeiliche Kontrollen. Sogar der Landesverfassungsschutz stellte eine Anfrage an die Hochschulleitung, die hinsichtlich unmittelbarer Repressionen folgenlos blieb. Allerdings spaltete sich wenig später ein Teil des Fachschaftsrats ab, weil einige Studiengänge sich mit der Gegendemonstration und den weiteren Aktionsformen nicht identifizieren konnten. Dies passierte laut Aussage des neugegründeten Fachschaftsrats mit Unterstützung der Hochschulleitung, was den Fachschaftsrat und damit auch seine Handlungsmacht innerhalb der Hochschule etwa durch deutlich reduzierte finanzielle Ressourcen minimierte. Nach der Erfolgserfahrung hinsichtlich des ersten Kristallisationspunktes zeigten sich uns nun die Beschränkungen von studentischer Selbstverwaltung, sobald sich ihr Protest auf gesellschaftspolitische Themen richtet, die vermeintlich außerhalb der unmittelbaren Belange der Hochschule liegen.

Ich komme zum dritten Kristallisationspunkt: Nach dem Umzug und der räumlichen Zusammenführung der unterschiedlichen Fachbereiche auf einem gemeinsamen Campus kam schnell die Debatte um den Raummangel wieder auf. Uns wurden zunächst Räume für den Fachschaftsrat zugesichert, die signifikant kleiner waren als die bisherigen. Die zugesicherten Räumlichkeiten wurden dann sogar noch kurz vor dem Umzug ersatzlos gestrichen, da sie anderweitig benötigt würden. Nach mehreren Gesprächen mit der Hochschulleitung wurde vor dem Umzug ein alternativer Raum gefunden. Die Gesamtsituation bezüglich des Raummangels wurde uns allerdings als äußerst prekär vermittelt. So sollte die Lehre in hohem Umfang in den Randzeiten stattfinden oder wiederum raumbedingt online durchgeführt werden. Die Zahl studentischer Aufenthaltsräume wurde stark gekürzt, wobei die Räume für die studentische Selbstverwaltung des Fachschaftsrats nur zur befristeten Nutzung überlassen wurden. Im Geiste des zwei Jahre zuvor erfolgten Streiks wollte der Fachschaftsrat auch bei dieser Raumdebatte Stellung beziehen und hierzu wiederum auf die einst bewährten Protestformen zurückgreifen. Auf der Willkommensveranstaltung der Hochschulleitung wurde daher erneut ein studentischer Streik ausgerufen, was in

zahlreiche Konflikte mündete. Ein Infostand und eine Demonstration durch die Gebäude der Hochschule hatten zunächst, einem offenen Brief durch die Präsident*in der Hochschule zufolge, der zwar „studentisches Engagement und einen kritischen Diskurs“ begrüßte, weil dies „zur DNA einer Hochschule“ gehöre. Es sei jedoch „eine rote Linie weit überschritten“ worden, da der Protestmarsch Hochschulangehörige verängstigt habe.

Darauf reagierten wir mit einem offenen Antwortbrief, in dem wir unsere Sicht der Dinge darlegten. Kurz nach der Demonstration erfuhren wir, dass eine Hausordnung eingeführt werden solle. Es war die erste Hausordnung seit der Hochschulgründung etwa 50 Jahre zuvor. Im Entwurf enthalten waren eine grundsätzliche Genehmigungspflicht für Veranstaltungen und Versammlungen und die Befugnis für Hausrechtinhaber*innen, Student*innen im Rahmen der Einhaltung des Waffenverbots verdachtsunabhängig zu kontrollieren. Unter Berücksichtigung der Entscheidung 1 BvR 699/06 des Bundesverfassungsgerichts, dass das Versammlungsrecht auch in den öffentlich zugänglichen Bereichen öffentlicher Gebäude zu wahren ist, erschien es uns als fragwürdig, ob die generelle Genehmigungspflicht für Versammlungen auf dem Gelände der Hochschule rechtmäßig sei. Verdachtsunabhängige Taschenkontrollen durch alle Hausrechtinhaber*innen schienen uns ähnlich fragwürdig. Verstöße gegen diese Hausordnung sollten mit Hausverboten sanktioniert werden können.

Diese Hausordnung wollte die Hochschulleitung innerhalb der Fachbereichsräte zur Diskussion stellen und nahm daher an den einzelnen Sitzungen der Fachbereichsräte teil. Der Fachschaftsrat entschied sich also dazu, am öffentlichen Teil der Sitzung des Fachbereichsrats teilzunehmen, um mit der Hochschulleitung in den Diskurs zu gehen. Die Diskussion, an der sich auch solidarische Dozent*innen beteiligten, konnte die Einführung der Hausordnung zurückstellen. Sie wurde circa ein Jahr später in einer überarbeiteten Version veröffentlicht, in der etwa die Regelungen zur Kontrolle von Student*innen nicht mehr existierten und die studentische Selbstverwaltung von der Genehmigungspflicht für Versammlungen befreit wurde. Unsere politische Aktivität konnte also zumindest einen Teilerfolg verbuchen, trotzdem fand seitdem keine weitere Demonstration an der Hochschule statt. An dieser Stelle soll ebenfalls Erwähnung finden, dass von anderen Organen der verfassten Studierendenschaft kein Protest gegen den Entwurf der Hausordnung ausging. Auch der Aufruf zum Streik wurde entweder ignoriert oder aktiv abgelehnt.

In den beschriebenen Kristallisationspunkten zeichnen sich unterschiedliche Verschränkungen politischer Bildung und politischen Handelns ab. So ist die gemeinsame Willensbildung Grundlage für alle durchgeführten, kollektiven

Aktionen gewesen. Gemeinsame Willensbildung kann bereits als fundamentale politische Aktion betrachtet werden und hat dabei selbst das Potenzial, politische Bildungsmomente auszulösen. Dabei bedarf es einer Verständigung über die gemeinsame Verständigung, um handlungsermöglichende und konsensfähige Gruppenstrukturen zu etablieren. Das Wissen über die Erprobung und die anschließende Evaluierung von Aktionsformen stellt eine weitere wichtige Grundlage für gelingendes politisches Handeln dar. So konnten wir den ersten studentischen Streik durch Einbeziehung der Presse weitaus öffentlichkeitswirksamer machen, als es uns anderweitig gelungen wäre. Auch hierzu bedarf es politischer Selbstbildung oder entsprechender Vorerfahrungen. Ebenso verhält es sich mit dem Wissen um Rechte und darüber, wer diese innehat. So konnten wir die Polizei im Vorfeld der Gegendemonstration gegen die AfD stoppen und des Hauses verweisen lassen, da wir wussten, wer das Hausrecht innehatte, welche Rechte die Polizei hat und wo sie diese übertritt. Diese Bildungsprozesse liefen bei uns bereits im Vorfeld der Aktionen ab, andere wurden erst durch diese angestoßen. So zwang uns die Ankündigung des ersten Entwurfs der Hausordnung in Reaktion auf den zweiten studentischen Streik zur Auseinandersetzung mit der betreffenden Rechtslage. Dies war notwendige Voraussetzung, um in einer Diskussion mit der Hochschulleitung aus einer bittenden Position in eine Position kommen zu können, in der unsere Belange mit Nachdruck und stichhaltigen Argumenten eingefordert werden konnten. Aber auch die Verbindung von Aktion und politischer Bildung spielte immer eine Rolle. So waren alle Kristallisationspunkte von über den Fachschaftsrat hinaus gerichteten Bildungsveranstaltungen begleitet. Bei den studentischen Streiks wurden unter anderem Workshops, Reden, Veranstaltungen zum Meinungsaustausch und alternative Lehrformate abgehalten und damit versucht, die Anlässe der Streiks einer breiteren Studierendenschaft zugänglich zu machen, darüber in Diskurs zu kommen und so potentiell Bildungsmomente zu ermöglichen. Eine klare Trennung von politischer Bildung und politischer Aktion ist hier also kaum vorzunehmen, da sowohl in der gemeinsamen Vorbereitung von, als auch in den Aktionen eine Gleichzeitigkeit von politischer Bildung und Aktion bestand und das eine ohne das andere kaum denkbar scheint.

4. Herrschaftliche Indienstnahme studentischer Selbstverwaltung

Im Anschluss an Horkheimers Bestimmung eines Ideals der studentischen Selbstverwaltung möchte ich die empirische Studie zur studentischen Politik von Heribert Adam aufgreifen. Diese Studie wurde 12 Jahre nach der eingangs aufgenommenen Rede Horkheimers zum Potential der studentischen Selbstver-

waltung veröffentlicht, eignet sich in ihrer Temporalität daher zum Abgleich des zuvor gezeichneten idealisierten Bilds der studentischen Selbstverwaltung mit ihrer damaligen Realität.

Adam stellt zunächst fest, dass die Student*innen der Nachkriegszeit hauptsächlich Sitze und Stimmrecht innerhalb des Senats forderten (vgl. Adam 1965, 19). Für die studentischen Vertreter*innen leitet sich aus dem verweigerten Mitbestimmungsrecht das fundamentale Desinteresse an der studentischen Selbstverwaltung ab (vgl. ebd., 15). Indexiert und angezeigt wird dieses Desinteresse durch die Wahlbeteiligung an den Wahlen der studentischen Vertreter*innen, wobei Adam die durchschnittliche Wahlbeteiligung der westdeutschen Hochschulen mit 40 % als niedrig ansieht (vgl. ebd., 4 f.). Das verbriefte Mitbestimmungsrecht im Senat und den Fachbereichsräten wurde Student*innen mittlerweile zugestanden. Die Wahlbeteiligungen sind seit Adams Studie allerdings signifikant zurückgegangen, so lag die durchschnittliche studentische Wahlbeteiligung an 70 ausgewerteten deutschen Hochschulen 2019 nur bei 13,9 % (vgl. Lenz/Hering 2020, Abschnitt 4). Die verweigerten Stimmrechte in den Organen der Hochschulelbstverwaltung können demnach die aktuelle (Nicht-)Wahlbeteiligung nicht erklären. Vielmehr müssen andere oder verschärfte Bedingungen dazu beitragen, dass das studentische Interesse an der Wahl ihrer Vertreter*innen in einem solch niedrigen Maß ausfällt.

Das Ideal einer Hochschulkörperschaft, die „nur gleichberechtigte, sich selbst verantwortliche Glieder kennt und insofern demokratisch ist“ (Adam 1965, 38), scheint in Hinblick auf die Mitbestimmung der Student*innen zunächst erfüllt. Allerdings bleiben in dieser Perspektive sowohl strukturelle Prozesse innerhalb als auch außerhalb der Hochschule außer Betracht. Die Betrachtung der Hochschule als System gleichberechtigter Glieder lässt insbesondere die Machtasymmetrie zwischen Student*innen und Professor*innen außer Acht. So dürfen Personen wegen ihrer Mitwirkung an der akademischen Selbstverwaltung zwar rein formal nicht benachteiligt werden (vgl. § 37 Abs. 3 HRG), doch sind Student*innen gleichwohl der Bewertung ihrer Professor*innen unterworfen. Dass diese Bewertung, je nach Prüfungsform, nicht anonym erfolgt, verstärkt die Hürde für die tatsächliche Vertretung studentischer Interessen. Dies zeigte sich ebenfalls in meinen Erfahrungen innerhalb der studentischen Selbstverwaltung. In der Zeit vor dem Umzug auf den Hauptcampus, als der Fachbereich an seinem alten Standort existierte, gab es keine Sanktionsandrohung gegenüber dem Fachschaftsrat. So konnten sowohl der erste studentische Streik als auch die Gegendemonstration gegen die AfD-Veranstaltung ohne Repressionen durchgeführt werden. Nach dem Zuzug auf den Hauptcampus wurden in den Reaktionen auf den studentischen

schen Streik und insbesondere auf die Demonstration die Machtungleichheiten innerhalb der Hochschule deutlich. Ein Hausverbot für die eigene Hochschule kommt einem faktischen Ende des Studiums gleich, das neben der persönlichen Bildung auch die berufliche Bildung fasst und damit in erheblichem Maß über die Zukunft von Student*innen bestimmt. Auch wenn von diesem Mittel kein Gebrauch gemacht wird, in meiner Zeit in der studentischen Selbstverwaltung wurde mir kein Fall bekannt, bei dem ein Hausverbot ausgesprochen oder auch nur angedroht wurde, wirkte es in potentia bereits abschreckend gegenüber bestimmten Aktionsformen und darüber regulierend auf die faktische Ausgestaltung studentischer Selbstverwaltung. Wenn in der Folge einer studentischen Demonstration vom „Überschreiten roter Linien“ gesprochen und im Nachgang der Entwurf einer Hausordnung, mit der Genehmigungspflicht für sämtliche Versammlungen, vorgelegt wird, ist die gewünschte, affirmativ unkritische Form studentischen Engagements sowie die potentielle Sanktionsbewährung bei Devianz implizit gesetzt.

Die Hochschule verfehlt ihr demokratisches Ideal bereits durch ihre Struktur. Wenn Horkheimer davon spricht, dass Studierende „Bürger dieser Universität“ (1985a, 420) und nicht bloße Nutzer*innen sein sollen, dann muss seine Vorstellung der bürgerlichen Rechte und Pflichten innerhalb der Universität, allein ihrer Struktur wegen, nur teilweise erfüllt bleiben. Dozent*innen halten qua Hochschulrahmengesetz in Gremien, die Angelegenheiten der Lehre betreffen, mindestens die Hälfte der Stimmen, in Angelegenheiten, die die Forschung betreffen, die Mehrheit (vgl. § 37 Abs. 1 HRG). Dabei ist zwar innerhalb desselben Paragraphen vorgeschrieben, dass Student*innen beteiligt werden müssen, allerdings nicht in welcher Zahl, denn dies regeln das Landesrecht und die Hochschulen in ihren Grundordnungen. An meiner ehemaligen Hochschule gibt es im Senat einen studentischen Sitz pro Fachbereich, wobei drei Professor*innen pro Fachbereich und die jeweiligen Dekan*innen vertreten sind. Eine tatsächliche Vertretung der Interessen der mitgliederstärksten Gruppe der Hochschule ist bei diesem Missverhältnis, auch ohne Gedanken an die zukünftige Bewertung durch die Professor*innen, kaum möglich. Auch die Wahl der Präsident*in regelt sich nach Landesrecht. Dabei haben Student*innen, je nach Bundesland, kaum bis keinen Einfluss auf die Wahl der obersten Leitungsebene ihrer Hochschule. In Berlin müssen Student*innen zumindest etwa 16 % des Wahlgremiums ausmachen (vgl. § 62 BerlHG), wohingegen in Sachsen Student*innen nicht an der Wahl der Rektor*in beteiligt werden müssen (vgl. § 87 SächsHSG). Der Einfluss von Student*innen auf die tatsächlichen Geschehnisse der Hochschule ist also nach wie vor gering, trotz der rechtlich kodifizierten Beteiligung. Wenn die Hochschule

ihr demokratisches Versprechen für Student*innen ernst nehmen möchte, müsste sie ihre grundlegende Struktur ändern.

„Volle Partizipation in Selbstherrschaft wird als Möglichkeit angesehen, zumindest zeitweise, einen Anteil an der Formierung eines herrschenden Konsenses zu haben, mit dem man sich, zusammen mit anderen, identifizieren kann. Abwechselnd zu herrschen und beherrscht zu werden heißt, dass zumindest manchmal die Regierenden ‘wir’ und nicht immer ‘die’ sein können.“ (Taylor 1991, 179, Übersetzung P.K.)

Solange Student*innen also nicht in diesem Sinn voll an der Selbstverwaltung der Hochschule partizipieren können, bleibt das demokratische Ideal der Hochschulselbstverwaltung lediglich eine Utopie. Diese theoretische Basis deckt sich auch mit meinen Erfahrungen. Zwar konnten wir im ersten studentischen Streik die Wiedereinführung der Online-Lehre verhindern und damit einen „erfolgreichen“ Streik organisieren, aber auch dort mussten wir in letzter Instanz darum bitten, eine bereits getroffene Entscheidung zu revidieren. Bei der begründeten Annahme, dass lediglich ein Bruchteil der Student*innen dazu bereit ist, ihre Interessen in Aktion zu vertreten, wenn schon die Wahlbeteiligung bei lediglich knapp 14 % liegt, bleibt die studentische Position höchst vulnerabel. Dies wurde spätestens deutlich, als der zweite Streik den Vorstoß für allgemeine Repressionsmöglichkeiten zur Folge hatte, die ohne die solidarische Zugewandtheit von Professor*innen und unserem Widerstand vermutlich auch etabliert worden wären. Dabei wird hier ein Widerspruch deutlich. Einerseits bleibt die studentische Selbstverwaltung in einer bittstellenden Position, solange sie nicht gleichberechtigt an der Hochschulselbstverwaltung partizipieren kann. Andererseits werden die Möglichkeiten der Partizipation, sowie die der Auflehnung gegen die herrschenden Verhältnisse nur in geringem Maß ausgeschöpft. Letzteres mag sicherlich partiell durch die beschriebene Machtasymmetrie innerhalb der Prüfungen und das hohe kulturelle und symbolische Kapital von Professor*innen erklärbar sein, die sonstige geringe Partizipation entzieht sich allerdings diesem Erklärungsansatz.

Neben den der Hochschulorganisation inhärenten Faktoren müssen also auch hochschulexterne Prozesse dazu beitragen, die Partizipation von Student*innen zu dämpfen. Für Adam rührte das damalige systemkonforme Verhalten vieler Student*innen von ihrer schichtspezifischen Herkunft. Ein überwiegender Teil der Student*innen entstammte der Mittelschicht und dem gehobenen Bildungsbürgertum, für die das Studium insbesondere der materiellen und sozialen Absicherung beziehungsweise Aufwertung diente. Mit den positiven Aussichten innerhalb einer Wirtschaft mit Vollbeschäftigung gab es für damalige Student*innen nur bedingt Grund, sich gegen die herrschenden Verhältnisse zu politisieren. (vgl. Adam

1965, 76 f.) Die von den studentischen Vertreter*innen versuchte Bildungsarbeit fiel auf unfruchtbaren Boden, da der damalige vorherrschende gesellschaftliche Geist ein geringes politisches Wirksamkeitspotential transportierte (vgl. ebd., 58 f.). Von der damaligen, relativen Sicherheit, die ein Studium innerhalb der fordistischen Verhältnisse versprach, ist die Situation der Student*innen heutzutage durchaus weit entfernt. Die Möglichkeit des individuell-kapitalistischen Scheiterns und der damit verbundenen Ausschließungsprozesse aus der kapitalistischen Gesellschaft ist aktuell deutlich prävalenter als zu Adams Zeiten (vgl. Rendueles 2017, 183 f.). Die strukturelle Unsicherheit des neoliberalen Kapitalismus und der seit der Finanz- und Wirtschaftskrise 2008 weiter beschleunigte Abbau des Sozialstaats ersetzen das ehemalige Sicherheitsversprechen der akademischen Bildung und haben damit das Potential, auch gut ausgebildete junge Menschen zu Verlierer*innen des Neoliberalismus werden zu lassen (vgl. della Porta 2017, 50 f.). Lediglich der Geist der geringen politischen Wirksamkeit und mangelnden Repräsentation innerhalb der parlamentarischen Demokratie verhält sich parallel zu Adams Zeitdiagnose (vgl. Bader u. a. 2011, 21 ff.).

Weshalb politisieren sich Student*innen trotz dieser desperaten Aussichten also heute nicht in weitaus größerem Maß innerhalb der studentischen Selbstverwaltung? Meine zentrale These hierzu lautet, dass die Situation der studentischen Selbstverwaltung dem gesellschaftlichen Trend der herrschaftlichen Indienstnahme von Gemeinschaften folgt. Es soll also der Versuch erfolgen, „die Situation an der Universität als Moment eines weit umfassenderen gesellschaftlichen Prozesses zu begreifen“ (Adorno 1965, X). Dabei möchte ich die Situation der studentischen Selbstverwaltung als Moment des „Community-Kapitalismus“ (van Dyk/Haubner 2021) versuchen zu begreifen. Die studentische Selbstverwaltung verhält sich dabei, wie ich im Folgenden ausführlich erläutere, trotz ihrer Besonderheiten, weitgehend analog zu freiwilliger Arbeit außerhalb der Hochschule, bietet in ihrer spezifischen Verfasstheit aber auch besonderes emanzipatorisches Potential.

Gesamtgesellschaftlich zeichnete sich die Betrachtung von „Freiwilligkeit als gesellschaftliche Produktivitätsressource“ (Neumann 2016, 137) seit Ende der 1990er-Jahre ab. Dabei wird freiwillige Arbeit staatlicherseits nicht zwangsförmig ausgebeutet, sondern durch eine „neue symbolische und materielle Anreizstruktur und Förderpolitik“ (van Dyk/Haubner 2021, 44) verstärkt angetrieben. Hierzu bedient sich der Staat einer Triade an Instrumenten. Das Ehrenamt wird erstens moralisch aufgewertet, zweitens materiell gefördert und drittens „durch eine Politik des Unterlassens, die Lücken der Infrastruktur und Daseinsvorsorge erzeugt“ (ebd., 45) implizit erzwungen (vgl. ebd., 43 ff.). Als Triebkräfte hinter dieser Entwicklung stehen dabei multiple Krisen des Gegenwartskapitalismus.

So führt die Krise der sozialen Reproduktion, also die Differenz der Bedarfe der Bürger*innen zu den staatlichen Angeboten, zur notwendigen Erschließung neuer Quellen von Care-Arbeit (vgl. ebd., 108 ff.). Unter dem neoliberalen Primat des Sozialstaatsabbaus, bei der gleichzeitigen Notwendigkeit der Sicherstellung der sozialen Reproduktion, in Verbindung mit der desperaten finanziellen Situation der Kommunen gerät dabei die „Erschließung neuer, nicht kommodifizierter Räume und neuer Trägergruppen nicht regulär entlohnter Arbeit“ (ebd., 110) in den Fokus der staatlichen Steuerungspolitik. Diese staatliche Indienstnahme von freiwilliger Arbeit bedient dabei auf Seiten derer, die sie verrichten, unterschiedliche Dispositionen. So wird die freiwillige Arbeit als bürgerliche Pflicht (vgl. ebd., 45), als, mitunter informelle, Qualifizierung der Freiwilligen (vgl. ebd., 132) oder über einen romantisierten und unbestimmten Gemeinschaftsbegriff als antikapitalistische oder zumindest entkapitalisierte Tätigkeit (vgl. ebd., 124) verklärt. Dabei stehen insbesondere die helfenden und karitativen Anteile der freiwilligen Arbeit im Fokus der staatlichen Aufwertungs- und Steuerungspolitik. Wobei dies zur Folge hat, dass zivilgesellschaftliches Engagement einen signifikanten Teil seiner „demokratischen Protest- und Kritikfunktion“ (Neumann 2016, 442) einbüßt.

Es lassen sich zunächst ähnliche herrschaftliche Instrumente zur Beförderung der Mitarbeit an der studentischen Selbstverwaltung identifizieren. Die moralische Aufwertung der studentischen Mitwirkung als fundamentales Recht und Pflicht findet sich bereits in § 37 HRG. Auch die Hochschulen selbst betonen häufig innerhalb ihrer Leitbilder die Selbstverpflichtung gegenüber studentischem Engagement und der Hinführung dazu. Exemplarisch lassen sich hierzu das Leitbild der Universität Mannheim (2019) „Gute Lehre an der Universität Mannheim“ oder das „Leitbild“ der Humboldt-Universität zu Berlin (2002) anführen, die die studentische Selbstverwaltung besonders explizit in den Kontext einer studentischen Pflicht stellen und dabei die Partizipation an der Selbstverwaltung mit gesellschaftlichem Engagement gleichsetzen. Auch innerhalb meiner Erfahrungen konnte ich die moralische Aufwertung der studentischen Selbstverwaltung erfahren. Selbst die E-Mail der Hochschulleitung, in der uns das Überschreiten roter Linien vorgeworfen wurde, betonte, dass studentisches Engagement „grundsätzlich eine Bereicherung“ sei und „zur DNA einer Hochschule“ gehöre. Eine Brückenfunktion zwischen der moralischen Aufwertung der studentischen Selbstverwaltung und finanziellen Anreizen dazu nehmen die zahlreichen Preise für besonderes studentisches Engagement ein, die durch unterschiedliche Akteur*innen verliehen werden. Von den Hochschulen selbst (vgl. hierzu exemplarisch Universität Bamberg o.J.; Universität Hohenheim o.J.),

über verschiedene Verbände (vgl. hierzu exemplarisch Stifterverband o.J.), bis zu den Ländern, wie dem Land Baden-Württemberg (vgl. Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg 2017) oder dem Land Hessen (vgl. Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Forschung, Kunst und Kultur o.J.), werden Sonderpreise für studentisches Engagement verliehen, die in allen genannten Fällen sowohl mit der moralischen Erhöhung der Tätigkeit durch eine öffentliche Preisverleihungszeremonie, als auch mit einem Preisgeld dotiert werden. Staatlicherseits lässt sich die Möglichkeit einer verlängerten Dauer der Ausbildungsförderung als weiteres monetäres Anreizinstrument ausmachen (vgl. § 15 Abs. 3 Nr. 3 BAföG). Überdies können sich die Organe der studentischen Selbstverwaltung Aufwandsentschädigungen auszahlen, die, wie auch im übrigen zivilgesellschaftlichen Ehrenamt, nach § 3 EStG steuerfrei bleiben. In der Praxis machen die Organe der verfassten Studierendenschaften durchaus Gebrauch von diesem Recht. So zahlt sich etwa der AStA der Hochschule Braunschweig/Wolfenbüttel für die Positionen des AStA-Vorstands und der Finanzreferent*in 1.200 € pro Semester aus (vgl. Studierendenschaft der Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften Hochschule Braunschweig/Wolfenbüttel 2018, 1). Damit schafft die staatliche, monetäre Anreizstruktur die Möglichkeit, studentische Selbstverwaltung ebenfalls steuerfrei zu vergüten.

Auf der Ebene der „Politik des Unterlassens“ zeigt sich insbesondere die seit Jahren stagnierende Finanzierung der Hochschulen. Betrachtet man die Hochschulfinanzierung, zeigt sich, dass die Hochschulen im deutschen Durchschnitt im Jahr 2008 13.900 € pro Student*in ausgaben (vgl. Statistisches Bundesamt 2011, 15) und im Jahr 2022 durchschnittlich 15.400 € (vgl. Statistisches Bundesamt 2024, Tabelle 21381-13, Zelle D24). Bereinigt man diese Ausgaben um die Inflationsrate, fällt die zunächst anmutende leichte Steigerung der Ausgaben weg. Die 2008 ausgegebenen 13.900 € entsprächen im Jahr 2022 einer Kaufkraft von ca. 16.919 € (zur Berechnung der historischen Inflation verwendete ich die mittlere Änderungsrate des Verbraucherpreisindex; vgl. Statistisches Bundesamt 2026, o.S.). Es handelt sich bezüglich der realen Kaufkraft um eine leichte Verminderung der Ausgaben pro Student*in. Dabei veränderten sich die Grundmittelzuwendungen pro Student*in innerhalb dieses Zeitraums kaum. 2008 betrugen diese 8.650 € (vgl. Statistisches Bundesamt 2011, 34), 2022 8.860 € (vgl. Statistisches Bundesamt 2024, Tabelle 21381-03, Zelle C1011). Stärkere Veränderungen sind hingegen in der Verwendung der Mittel, sowie der weiteren Einnahmen festzustellen. So wurden 2008 circa 64 % der Mittel für Personal aufgewendet, dementsprechend entfielen circa 36 % auf laufende Sachaufwendungen (vgl. Statistisches Bundesamt 2011, 25). 2022 entfielen 57 %

der Mittel auf Personal und 43 % der Mittel auflaufende Sachaufwendungen (vgl. Statistisches Bundesamt 2024, Tabelle 21381-01, Zelle C1037; E1037). Auf der Einnahmenseite hat die Finanzierung durch Verwaltungseinnahmen deutlich zugenommen. 2008 betrugen die Verwaltungseinnahmen 89 % der Grundmittel (vgl. Statistisches Bundesamt 2011, 22), während sie 2022 107 % betrugen (vgl. Statistisches Bundesamt 2024, Tabelle 21381-01, Zelle G1037; J1037). Die staatliche Zuwendung an Hochschulen hat sich in ihrer faktischen Kaufkraft demnach reduziert, während prozentual weniger Mittel in Personal fließen und die Hochschulen sich mehr und mehr selbst aus ihren Verwaltungseinnahmen finanzieren müssen. Die staatliche „Politik des Unterlassens“ gegenüber den Hochschulen wird im 2025 beschlossenen hessischen Hochschulpakt deutlich. „Aufgrund der herausfordernden Haushaltslage müssen auch die Hochschulen einen Konsolidierungsbeitrag erbringen“ (Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Forschung, Kunst und Kultur 2025, 11). Dies bedeutet für Student*innen neben der höheren finanziellen Belastung durch steigende Semesterbeiträge, die einen Hauptteil der Verwaltungseinnahmen ausmachen, den Wegfall „freiwilliger Leistungen“ an ihren Bildungsstätten, wie Tutorien, dem Hochschulsport oder extracurricularen Veranstaltungen.

5. Fazit

Es finden sich somit dieselben Instrumente zur staatlichen Beförderung freiwilliger, studentischer Arbeit an Hochschulen, die sich in dieser Art bereits in anderen Bereichen der Zivilgesellschaft durchgesetzt haben. Innerhalb der Steuerungslogik wird auch studentisches Engagement zur Produktivitätsressource und büßt dadurch einen signifikanten Teil seiner „demokratischen Protest- und Kritikfunktion“ (Neumann 2016, 442) ein. Gepaart mit den hochschulinhärenten, asymmetrischen Machtstrukturen erschwert sich die Ausbildung einer demokratisch mündigen und widerständigen Studierendenschaft zusätzlich. Diese Machtstrukturen vereinfachen innerhalb der Hochschule die gezielte Steuerung studentischen Engagements, indem sie es Dozent*innen und der Hochschulleitung ermöglichen, klare Vorgaben hinsichtlich gewünschter und unerwünschter Formen des Engagements zu machen und diese potentiell über formelle oder informelle Sanktionen zu forcieren. Dies zeigt sich auch anhand meiner Erfahrungen. Die Beschränkung von Räumen zur Organisation, die Einführung der Hausordnung und die unterstützte Abspaltung eines Teils der Student*innen in einen weiteren Fachschaftsrat können als informelle Steuerungsversuche in Richtung einer erwünschten Form des studentischen Engagements gewertet werden.

Damit soll nicht gesagt sein, dass innerhalb der aktuellen Strukturen politische Bildung und Aktion unmöglich sind oder ergebnislos bleiben müssen. Auch Widerstände können Bildungsmomente auslösen, wie dieser Beitrag hoffentlich veranschaulichen konnte. Sie erschweren aber die grundlegende Ausbildung eines kritischen Bewusstseins und auch wenn sich ein solches ausgebildet hat, das dementsprechende, politische Handeln. Hochschulen konstituieren sich so nicht als bildungsförderliche Räume, sondern tragen dazu bei, diese zu erschweren oder sogar zu verhindern.

Horkheimers Bedingung der äußeren Freiheit des Studiums, anhand derer sich die innere, akademische Freiheit entfalten soll, bleibt in einem solchen Rahmen verhindert. Die studentische Selbstverwaltung befindet sich in diesen Zuständen zwangsläufig in einem Spannungsfeld zwischen ihrem emanzipatorischen Potential und ihrer herrschaftlichen Indienstnahme. Sollen die studentische Selbstverwaltung und die Hochschule in Gänze zur universellen Bildung der Student*innen beitragen, muss neben der inneren Bildung auch die Bildung des Äußeren möglich sein. Da die Grundlagen für die Erfüllung dieses emanzipatorischen Potentials sich als nicht gegeben zeigen, bedarf es, ironischerweise, studentischen Engagements, um daraufhinzuwirken. Dieses Engagement muss sich der beschriebenen Indienstnahme bewusst sein, sich ihr gegenüber kritisch verhalten und sie öffentlich machen. Es bedarf darüber hinaus einer studentischen Selbstverwaltung, die ihr politisches Mandat aktiv ausfüllt, gegen die herrschenden Strukturen handelt und ihre Partizipationsmöglichkeiten Schritt für Schritt ausweitet oder, wo das nicht möglich ist, diese verteidigt. Sie sollte darauf abzielen, die dazu notwendigen Voraussetzungen für eine gelingende Bildung herzustellen, die unter den aktuellen Bedingungen kaum realisierbar scheint. Dabei kann die Utopie einer demokratischen Hochschule in akademischer Freiheit, in der Gleiche unter Gleichen lehren, lernen und sich sowie einander universalistisch bilden, als Leitbild dienen.

Literatur

- Adam, Heribert (1965): Studentenschaft und Hochschule, Möglichkeiten und Grenzen studentischer Politik, in: Adorno, Theodor W./Dirks, Walter (Hrsg.): *Frankfurter Beiträge zur Soziologie* 17, Frankfurt a. M.: Europäische Verlagsanstalt, 1–135.
- Adorno, Theodor W. (1965): Vorrede, in: Adorno, Theodor W./Dirks, Walter (Hrsg.): *Frankfurter Beiträge zur Soziologie* 17, Frankfurt a. M.: Europäische Verlagsanstalt, VII-X.
- Bader, Pauline/Becker, Florian/Demirović, Alex/Dück, Julia (2011): Die multiple Krise – Krisendynamiken im neoliberalen Kapitalismus, in: Bader, Pauline/Becker, Florian/

- Demirović, Alex/Dück, Julia (Hrsg.): *VielfachKrise. Im finanzmarktdominierten Kapitalismus*, Hamburg: VSA, 11–28.
- van Dyk, Silke/ Haubner, Tine (2021): *Community-Kapitalismus*, Hamburg: hamburger edition.
- Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Forschung, Kunst und Kultur (o.J.): *Die Kategorien des Hessischen Hochschulpreises für Exzellenz in der Lehre*, <https://wissenschaft.hessen.de/studieren/hochschullehrpreis/die-kategorien-des-hochschullehrpreises> (abgerufen 18.01.2026).
- (2025): *Hochschulpakt 2026-2031*. https://wissenschaft.hessen.de/sites/wissenschaft.hessen.de/files/2025-07/hessischer_hochschulpakt_2026-2031.pdf
- Horkheimer, Max (1985a): *Akademische Freiheit*, in: Schmidt, Alfred/ Schmidt Noerr, Gunzelin (Hrsg.), *Max Horkheimer, Gesammelte Schriften, Band 8: Vorträge und Aufzeichnungen 1949–1973*, Frankfurt a. M.: Fischer, 420–432.
- (1985b): *Begriff der Bildung*, in: Schmidt, Alfred Schmidt Noerr, Gunzelin (Hrsg.), *Max Horkheimer, Gesammelte Schriften, Band 8: Vorträge und Aufzeichnungen 1949–1973*, Frankfurt a. M.: Fischer, 409–419.
- (1985c): *Verantwortung und Studium*, in: Schmidt, Alfred/Schmidt Noerr, Gunzelin (Hrsg.), *Max Horkheimer, Gesammelte Schriften, Band 8: Vorträge und Aufzeichnungen 1949–1973*, Frankfurt a. M.: Fischer, 433–453.
- Humboldt Universität zu Berlin (2002): *Leitbild*, beschlossen durch das Konzil am 13. Februar 2002. <https://www.hu-berlin.de/universitaet/leitbild>
- IfD Allensbach (2024): *Studenten in Deutschland nach Werteorientierungen im Vergleich mit der Bevölkerung im Jahr 2024*.
- Lenz, Miriam/ Hering, Maria-Mercedes (2020): *Uni-Demokratie: Studierende wählen kaum*. <https://correctiv.org/aktuelles/bildung/2020/08/09/uni-demokratie-studierende-waehlen-kaum/>
- MEW 1: Marx, Karl (1974): *Briefe aus den „Deutsch-Französischen Jahrbüchern“*, in: Marx, Karl/ Engels, Friedrich (Hrsg.), *Werke, Band 1*, Berlin: Dietz, 334–346.
- Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg (2017): *Vergabemodalitäten für den Landeslehrpreis und den Sonderpreis für herausragendes studentisches Engagement*. https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://mwk.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-mwk/intern/dateien/pdf/Aktuelle_Ausschreibungen/Landeslehrpreis/Landeslehrpreis_2017_AN-LAGE__Vergabemodalitaet%25C3%25A4ten.pdf&ved=2ahUKewioIcm105WSAxWnhP0HHQmwEl44ChAWegQIFBAB&usg=AOvVaw1ZGYxelfuwWFc-KmhRjQAr
- Neumann, Daniela (2016): *Das Ehrenamt nutzen, Zur Entstehung einer staatlichen Engagementpolitik in Deutschland*, Bielefeld: transcript.
- della Porta, Donatella (2017): *Progressive und regressive Politik im späten Neoliberalismus*, in: Geislerberger, Heinrich (Hrsg.), *Die große Regression, Eine internationale Debatte über die geistige Situation der Zeit*, Berlin: Suhrkamp, 49–63.
- Rendueles, César (2017): *Globale Regression und postkapitalistische Gegenbewegungen*, in: Geislerberger, Heinrich (Hrsg.), *Die große Regression, Eine internationale Debatte über die geistige Situation der Zeit*, Berlin: Suhrkamp, 183–197.

- Schenke, Julian (2021): Studentenbewegung und Studentenprotest. Zum Wandel eines Prägefaktors politischer Kultur, in: *die hochschule. journal für wissenschaft und bildung* 1/2021, 99–115.
- Statistisches Bundesamt (2011): Bildung und Kultur, Monetäre hochschulstatistische Kennzahlen 2009, Wiesbaden. https://www.statistischebibliothek.de/mir/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHeft_derivate_00010194/2110432097004.pdf.
- (2024): Statistischer Bericht, Monetäre hochschulstatistische Kennzahlen 2022. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Bildungsfinanzen-Ausbildungsfoerderung/Publikationen/Downloads-Bildungsfinanzen/statistischer-bericht-kennzahlen-monetaer-2110432227005.xlsx?__blob=publicationFile&v=2
- (2026): Verbraucherpreisindex: Deutschland, Jahre. <https://www-genesis.destatis.de/datenbank/online/statistic/61111/table/61111-0001>
- Stifterverband (o.J.): Studierende des Jahres, <https://www.stifterverband.org/student-des-jahres> (abgerufen 18.01.2026).
- Studierendenschaft der Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften Hochschule Braunschweig/Wolfenbüttel („Ostfalia“) (2018): Aufwandsentschädigungsordnung der Studierendenschaft. <https://asta.ostfalia.de/wp-content/uploads/2021/09/Aufwandsentschaedigungsordnung.pdf>
- Taylor, Charles (1991): Cross-Purposes: The Liberal-Communitarian Debate, in: Rosenblum, Nancy (Hrsg.), *Liberalism and the Moral Life*, Cambridge/London: Havard University Press, 159–182.
- Universität Bamberg (o.J.): Preis für studentisches Engagement, <https://www.uni-bamberg.de/universitaet/profil/geschichte-und-tradition/preise-auszeichnungen/fuer-studierende/engagement/> (abgerufen 18.01.2026).
- Universität Hohenheim (o.J.): Preis für besonderes studentisches Engagement, <https://www.uni-hohenheim.de/preis-bes-stud-engagement> (abgerufen 18.01.2026).
- Universität Mannheim (2019): Gute Lehre an der Universität Mannheim – ein institutionelles Leitbild. https://www.uni-mannheim.de/media/Universitaet/Dokumente/Leibild_GuteLehre2019.pdf



Teil 2

Begriffe und Konzepte

Uwe Hirschfeld

Facetten emanzipatorischer Bildung

Vorbemerkung

Manche mögen sich fragen, was so eine Begriffsarbeit denn bringen solle. Reicht es nicht einfach, von politischer Bildung zu sprechen? Dann ist doch schon klar, worum es geht. Eben um Bildung zum Thema Politik! Oder ist vielleicht eher gemeint, dass die Bildung selbst was Politisches ist? Wie auch immer, spätestens bei *kritischer* politischer Bildung sei doch allen bewusst, dass es wohl um beides geht. Und darum, mit Bestehendem, punktuell oder global, nicht einverstanden zu sein. Wozu noch ein halbes Dutzend spitzfindiger Herleitungen, Definitionen und Unterscheidungen, wenn es am Ende (in der Praxis) doch immer um dieselbe Sache geht? Nämlich die Welt, klein oder groß, zu verändern.

Nun, diesen Punkt räume ich ohne jedes „aber“ ein: Es geht auch mir um die Praxis, um das praktische Handeln in Bildung, Politik – und darüber hinaus. Und richtig ist auch, dass das immer ein großes Gemenge und Durcheinander ist, in dem alle möglichen Aspekte zusammenfallen.

Doch genau an der Stelle möchte ich mit meinen Überlegungen einhaken. Wir, und das meint nun auch die Menschen, an die wir uns in Bildung und Politik wenden, sind, glücklicherweise, keine Maschinen, wir ticken nicht wie Computer. Gesendete Botschaften sind nicht identisch mit aufgenommenen Botschaften. Nicht nur, dass die Rezipient:innen ihr je eigenes Verständnis der Inhalte entwickeln, schon unsere Sendungen sind mehrdeutig. Das hängt nicht nur von unseren Intentionen ab, sondern z. B. auch von Rollen oder Orten. Darüber ist man sich selbst nicht immer im Klaren, dafür braucht man Worte und Begriffe. Mit Begriffen kann man versuchen, die verschiedenen Aspekte und Dimensionen des eigenen Handelns analytisch zu trennen und etwas sprachliche Ordnung zu schaffen. Das ermöglicht uns darüber nachzudenken, welche Widersprüche möglicherweise in unserem Tun stecken und/oder was wir stärker, was wir schwächer machen wollen. Die Klarheit und Schärfe der Begriffe sollte aber nicht dazu verleiten, sich die Wirklichkeit in Schubkästen vorzustellen und die „reine Lehre“ als Maßband anzulegen.

Gesellschaft, Staat und Politik

Eine Klärung, was denn Politik ist, scheint angebracht, wenn man sich mit politischer Bildung beschäftigt. Ich möchte *Politik als staatsbezogenes Handeln definieren*. Damit ist keinesfalls nur staatliches Handeln selbst gemeint, sondern jedes Handeln, das dazu einen Bezug hat. Beschäftigen wir uns also mit dem *Staat in der bürgerlichen Gesellschaft*. Auch darin stecken schon jede Menge Abstraktionen, unterscheidet sich doch der aktuelle Staat in der Bundesrepublik graduell von der Bonner Republik und noch viel mehr von der Weimarer Republik und erst recht vom faschistischen Staat – doch sie alle haben auch eine Gemeinsamkeit: Sie sind staatliche Verfasstheiten der kapitalistischen Produktionsweise.

Von meinem Lehrer Jörg Kammler habe ich mitgenommen, dass es der kritischen Politikwissenschaft darum gehe, „die gleichsam natürlich scheinende Selbständigkeit politisch-sozialer Gebilde“ aufzulösen (Kammler 1982, 17). Das bedeutet, die konkreten Mechanismen des staatlichen/politischen Systems in gesellschaftlich-historische Prozesse einzuordnen. Es gilt, das Rätsel zu lösen, *warum es in der kapitalistischen Gesellschaft überhaupt einen Staat gibt* und mit welchen historischen Voraussetzungen und Bedingungen das verknüpft ist. Und ob mit einer Änderung der Bedingungen sich nicht auch der Staat verändern müsste, eventuell gar auflösen könnte.

Ein gewichtiger Beitrag zu dieser Frage stammt von Karl Marx. Er arbeitet heraus, dass die Entstehung des Staates der bürgerlichen Gesellschaft mit der Überwindung feudaler Verhältnisse einherging. Dabei kommt es zu einer spezifischen Doppelung: „Wo der politische Staat seine wahre Ausbildung erreicht hat, führt der Mensch [...] ein doppeltes, ein himmlisches und ein irdisches Leben, das Leben im *politischen Gemeinwesen*, worin er sich als *Gemeinwesen* gilt, und das Leben in der *bürgerlichen Gesellschaft*, worin er als *Privatmensch* tätig ist, die andern Menschen als Mittel betrachtet, sich selbst zum Mittel herabwürdigt und zum Spielball fremder Mächte wird.“ (MEW 1, 355) In unserer (mittlerweile jahrhundertelangen) Gewöhnung an den bürgerlichen Staat übersehen wir diese Besonderheit oftmals. Die Gesellschaft ist geteilt in zwei Sphären: zum einen die des Staates, in denen die Menschen als Staatsbürger:innen (in liberalen Demokratien zumindest dem Anspruch nach¹) gleichberechtigt sind und gemeinsam über ihre Angelegenheiten entscheiden, zum anderen die Sphäre der privaten, wirtschaftlichen Tätigkeit, wo der Mensch dem Menschen ein Wolf ist.

1 Wobei es auch schon bei dem Anspruch hapert – was man u. a. aus der feministischen Staatskritik lernen kann (siehe z. B. Riegraf³2025, 56).

Diese Trennung ist durchaus als historischer Fortschritt zu verstehen. Im Feudalismus fielen ökonomische Macht und politische Macht (und juristische und religiöse usw.) weitgehend zusammen. Aber zugleich ist das politische Gemeinwesen ein nur *imaginäres* Gemeinwesen, da es gerade auf der Distanz zum materiellen (ökonomischen) Reproduktionsprozess beruht. „Privat“ und „politisch“ sind keine anthropologischen Konstanten menschlicher Existenz, sondern eine spezifische Form der Konstitution gesellschaftlicher Herrschaft im Kapitalismus. Das für uns hier wesentliche Element in der kapitalistischen Funktionsweise sind die Prozesse der Kapitalakkumulation mit ihrem Zwang zur Profitmaximierung, der dazu führt, dass gesellschaftlich relevante Entscheidungen „hinterrücks“ fallen und andere Entwicklungsmöglichkeiten abgeschnitten werden.

Deshalb formuliert Karl Marx, dass „die *politische Emanzipation* selbst nicht die *menschliche Emanzipation*“ (MEW 1, 361) sein kann. Denn so sehr das staatliche Gemeinwesen auch demokratisch wäre und den Subjekten Souveränität gewährte, so wäre es doch immer noch geschieden von der ökonomischen Sphäre des Nichtstaatlichen. Sonst wäre es ja kein Staat mehr. Daher forderte Marx: „Erst wenn der wirkliche individuelle Mensch den abstrakten Staatsbürger in sich zurücknimmt und als individueller Mensch in seinem empirischen Leben, in seiner individuellen Arbeit, in seinen individuellen Verhältnissen, *Gattungswesen* geworden ist, erst wenn der Mensch seine ‘forces propres’ als *gesellschaftliche* Kräfte erkannt und organisiert hat und daher die gesellschaftliche Kraft nicht mehr in der Gestalt der *politischen* Kraft von sich trennt, erst dann ist die menschliche Emanzipation vollbracht.“ (MEW 1, 370)

Mit anderen Worten: Die Proletarier „müssen den Staat stürzen, um ihre Persönlichkeit durchzusetzen“ (MEW 3, 77). Für gesellschaftliches Handeln in der bürgerlichen Gesellschaft ist dieser wichtige Satz leider nur bedingt hilfreich. Denn das emanzipatorische Bestreben muss *durch den Staat hindurch*, was heißt: Um staatliche Herrschaft zu überwinden, muss man erstmal in den Staat hinein, quasi selbst Staat werden. Was das mit einem macht, kann man z. B. bei den Grünen sehen; und warum das so ist, kann man bei Johannes Agnoli (1990) voraus- und nachlesen.

Für unsere emanzipatorischen Zwecke halte ich erst einmal felsenfest, dass der Bezug auf den Staat zwar unumgänglich, aber auch hochgefährlich ist. Deshalb muss man sich immer wieder einen *kritischen, d. h. transformatorischen Staatsbegriff* erarbeiten. Jedes positivistische (und empiristische) Verständnis des Staates ruiniert die eigenen Absichten.

Der Staat in der bürgerlichen Gesellschaft ist ein Geflecht von Institutionen, Formen, Fristen, Zuständigkeiten, Verfahrensregeln usw., deren konkrete Gestalt

weitgehend durch die sozialen Kämpfe und die Interessen, insbesondere der herrschenden Klassen, bestimmt wird. Die Prozesse innerhalb des Staates kann man als eine *Technologie* verstehen. Und wie andere Technologien (z. B. die industrielle) ist sie *nicht neutral*, kann also nicht mit beliebigen Inhalten verbunden oder gefüllt werden. Die staatliche Technologie verkörpert die Trennung des Staates von der Gesellschaft, reproduziert damit immer wieder die außerhalb des Staates liegende Macht der ökonomischen Herrschaft des Kapitals und anderer Formen der Ausbeutung und Unterdrückung. *Es ist daher eine Technologie der Herrschaft*. Die bürgerlichen Parteien fördern die Aufrechterhaltung der Trennung von Gesellschaft und Staat, zumindest ist es ihnen egal. Parteien, denen die Trennung egal ist oder sie gar stärken, sind *bürgerliche Parteien*, egal, was sie programmatisch verkünden. Eine *sozialistische Partei*² muss diese Differenz dagegen überwinden, zumindest sich ihrer bewusst sein und das Problem in ihre Strategie einbeziehen.

Über den Staat hinaus

Eine reflektierte und produktive „Gesamtgesellschaftspolitik“, die über die staatspolitische Technologie hinausgeht, hat die Linke (weit gefasst, nicht auf die Partei „Die Linke“ verengt) aber (noch) nicht. Damit existiert immer die Gefahr, im Sog der staatlichen Technologie zu einer weiteren bürgerlichen Partei zu werden. Sie agiert dann *politizistisch*: im Programm sozialistisch, im Handeln bürgerlich affirmativ. Also wie die SPD. Leider.

Es kann hilfreich sein, zwischen *Staatspolitik* (d. h. Handeln im Rahmen herrschaftlicher Technologie = Staat/Politik) und *Alltagspolitik* (d. h. Handeln bezogen auf die nicht-staatliche Dimension) zu unterscheiden. *Die Unterscheidung ist eine begriffliche*, in der Praxis gibt es immer Überschneidungen und Bezüge aufeinander. Die Seite des (staats)politischen Handelns ist uns wohl bekannt. Hier agieren Parteien und Organisationen, Initiativen und Bewegungen,

2 Sicherlich wird es auch Leser:innen geben, die sich nicht als Sozialist:innen verstehen, wohl aber als links und kritisch (und vielleicht gerade deswegen nicht als Sozialist:innen). In der Geschichte der sozialistischen Bewegungen finden sich viele grauenhafte Verbrechen und immense Lügen. Wer sich vom Stalinismus (in welcher Gestalt er auch sonst noch auftauchte – über Mao bis Pol Pot) distanziert, hat meine volle Sympathie. Aber, möchte ich hinzufügen, die sozialistischen Bewegungen waren auch Hoffnungsträger der Emanzipation, waren organisierter Widerstand gegen Ausbeutung und Unterdrückung. Ich halte dafür, sich mit den Widersprüchen der eigenen Geschichte auseinanderzusetzen und damit die emanzipatorische Perspektive zu stärken.

Medien, Polizei und Wissenschaft. Hier findet Politik statt, wie sie uns in der Tagesschau und auf den Politik-Seiten der Regionalzeitung begegnet. Auch die Aktivitäten bürgerschaftlichen Engagements sind, weil auf den Staat – wie auch möglicherweise kritisch oder abgrenzend – bezogen, auf dieser Seite der Politik. Die andere Seite könnte man als *Alltagslinke* bezeichnen, oder auch als *gesellschaftliche* oder *soziale Linke*, was aber einen karitativen Geschmack hat, der den Kern des Außer-Staatlichen schnell verfälschte. Ich neige daher zu dem Begriff der *Alltagslinken* (und dem der *Alltagspolitik*), was zwar auch kein voller Treffer ist, aber zumindest den Unterschied zum Staat andeutet und zugleich, und das ist für mich das stärkere Argument, das Konzept des Alltagslebens von Henri Lefebvre (1977)³ und des Alltagsverstandes von Antonio Gramsci aufnehmen kann. Dazu später noch mehr.

Perspektive der Kritik

Ich habe noch nicht erklärt, was ich mit Kritik meine. Es geht um „kritisch“ im wissenschaftstheoretischen Verständnis. Dazu hole ich wieder etwas aus. Marx hatte es geschafft, die sozialistische Perspektive aus der bloß normativen Setzung durch die utopischen Sozialisten zu lösen und ihr ein erkenntnistheoretisches Fundament zu geben. So der Mensch nur gesellschaftlich zu existieren und sich zu reproduzieren vermag, ist die Spaltung in Klassen, wovon die einen die anderen ausbeuten, als Negation dieser Gesellschaftlichkeit des Menschen zu begreifen. Die theoretisch-methodische Begründung des Sozialismus ist also der Geschichte und der Praxis nicht äußerlich, sondern entsteht durch die Befreiung des Allgemeinen aus den Formen gegensätzlicher Beschränkungen durch partikulare, antagonistische Interessen. „Marxens Kritik der politischen Ökonomie stellt sich durchweg auf den Standpunkt dessen, was allgemein ist oder doch seine Verallgemeinerung erträgt. Ihrer Verallgemeinerung drängt insbesondere die Arbeit entgegen: [...] Andere für sich arbeiten zu lassen, ist nicht verallgemeinerbar, wird also durch Verallgemeinerung negiert.“ (W.F. Haug 1973, 183 f. Nicht verallgemeinerbar sind auch Rassismus oder Sexismus, da bleiben immer Mächtige und Machtlose. Kritische Theorie stellt sich auf den Standpunkt dieses *Verallgemeinerbaren*. Damit bekommt auch der transformatorische Begriff von Staat (und Politik) noch eine genauere Fassung, eine bestimmte Richtung: die

3 Dies kann hier leider nicht nachgezeichnet werden; ich verweise daher für den Zusammenhang von „Bildung, Alltag und Subjektivität“ auf Süner (1989), der immer noch aktuell und unbedingt lesenswert ist.

der *klassenlosen Gesellschaft*. Marx spricht von der „menschlichen Gesellschaft“ oder der „gesellschaftlichen Menschheit“ (10. These über Feuerbach; MEW 3, 7), also der Negation der gespaltenen Gesellschaft.

Der integrale Staat

Nachdem ich geklärt habe, aus welcher Position ich auf den bürgerlichen Staat blicke, nun zu seiner Überwindung. Dass es sich bei dem transformatorischen Verständnis des Staates nicht um die naive Vorstellung einer Ruckzuck-Überwindung in den nächsten Jahren handelt, dürfte klar sein. Ich stelle mir das Absterben des Staates (siehe dazu Elfferding 1994) als ein Verschwinden der Grenze zwischen Gesellschaft und Staat vor. Staatliche Institutionen und Strukturen würden in die gesellschaftliche Reproduktion einbezogen und so zu *Elementen eines realen Gemeinwesens*. Es wird sich um sehr konflikthafte und wohl auch langwierige Prozesse der Transformation handeln. Dabei darf man die Perspektive der klassenlosen Gesellschaft nicht aus den Augen verlieren, weil man sonst in Herrschaftsverhältnissen verhaftet bleibt. *Emanzipatorisches Handeln muss politisches Handeln mit der Überwindung eben dieser Begrenzung sein*. Eine schwierige Aufgabe, weil es eben nicht nur (staats)politisches Handeln sein darf.

Wieder zurück zu Staat und Politik. Antonio Gramsci entwickelte in den „Gefängnisheften“ die Grundlagen einer kritischen Staatstheorie. Im Zentrum steht dabei die analytische Unterscheidung zwischen *società politica* (politische Gesellschaft, Staat im engeren Sinne) und *società civile* (Zivilgesellschaft). Beides zusammen macht den integralen Staat aus. Seine bekannte Kurzformel lautet: Staat sei „politische Gesellschaft + Zivilgesellschaft, das heißt Hegemonie, gepanzert mit Zwang“ (Gramsci GH 4, 783). Die für uns entscheidenden Stichworte sind *Zivilgesellschaft* und *Hegemonie*. Wobei Zwang und Gewalt immer eine Option des Staates waren und sind, was (leider) für die Zukunft der emanzipatorischen Bildung zunehmend an Bedeutung gewinnen wird. Nicht nur als äußerliche Rahmung und Einschränkung der Bildungsarbeit durch autoritäre Politiken (siehe Candeias 2023), sondern auch inhaltlich. Wir können in eine historische Situation kommen, in der die Aspekte von Sicherung, Bewahrung und Vernetzung bedrohter Vernunft immer wichtiger werden.

Exkurs: Zivilgesellschaft

Das seit den 1980er-Jahren in Deutschland häufig herangezogene *trisektorale Modell* unterteilt die Gesellschaft in Staat, Markt (Wirtschaft) und Zivilgesellschaft.

Andere Modelle unterscheiden Staat, Markt/Wirtschaft, Zivilgesellschaft und Privatheit. Sie verstehen Zivilgesellschaft als substantielle Voraussetzung bzw. als unverzichtbares *Korrektiv staatlicher Politik*, die ansonsten Gefahr läuft, die Menschenrechte zu vernachlässigen und die Selbstorganisation und Beteiligung der Bürger:innen gering zu schätzen oder gar zu behindern. Das ist mir moralisch durchaus sympathisch, erscheint mir aber staatstheoretisch unzureichend und politisch-praktisch kontraproduktiv. Orte und Zusammenhänge bürgerschaftlichen Engagements werden auch staatlich gefördert und können instrumentalisiert werden. Mit der „Verzivilgesellschaftlichung der sozialen Frage“ (Dyk/Haubner 2021) werden sozialstaatliche Defizite durch bürgerschaftliche Gemeinschaftsarbeit kaschiert. Vor allem aber ist dabei zu bedenken, dass die bürgerschaftlichen Partizipationsformen keineswegs zu einem allgemeineren politischen oder gesellschaftlichen Engagement führen (oder gar zur Überwindung des bürgerlichen Staates). Im Gegenteil: Sie verstärken die Gestaltungskraft der ohnehin auch schon staatlich-politisch starken Gruppen. Insbesondere die finanzielle Förderung, die eine Professionalisierung des Managements in der Zivilgesellschaft hervorbringt, schafft eine relativ kleine und geschlossene „Partizipationsaristokratie“, die „aus akademisch ausgebildeten, sozioökonomisch bessergestellten Bürgergruppen [besteht], die nicht nur versiert im Umgang mit den partizipativen Governance-Arrangements sind und übermäßigen politischen Einfluss haben“ (Selk 2023, 142 f.). Die Zivilgesellschaft spaltet sich klassenspezifisch „in Sorgende und Gestaltende“ (van Dyk/Haubner 2021, 120). Die Förderung einer sektoralen Zivilgesellschaft stärkt eine staatliche Politisierung bei gleichzeitiger Gefahr einer Alltagsentpolitisierung (einer Verhinderung von sozial-kulturellen Bewegungen im Alltag). Ein weites Demokratieverständnis („Demokratie als Lebensform“) würde diese Gefahr nur dann mildern (einschränken), wenn die zivilgesellschaftlichen Akteur:innen dieses Paradoxon der entpolitisierenden Politisierung selbstkritisch reflektieren würden.

Von den trisektoralen Ansätzen unterscheidet sich Gramscis Verständnis also grundlegend (ausführlicher dazu: Hirschfeld 2024). Zivilgesellschaft und politische Gesellschaft (Staat im engeren Sinn, das was ich als staatspolitische Technologie bezeichne) sind bei ihm *analytisch* geschiedene Aspekte, die empirisch immer gemeinsam vorkommen. Mal ist der eine Aspekt stärker, mal der andere. Aber es gibt sie immer nur im Doppelpack. Zivilgesellschaft ist daher nicht Kritik (oder Ergänzung oder Korrektur) von Herrschaft, sondern *selbst Herrschaft*, nur eben in einem anderen Modus als den von Zwang und Gewalt (die aber immer zu berücksichtigen sind).

Hegemonie

Mir ist das so wichtig, weil Hegemonie sonst nicht zu verstehen ist. *Hegemonie ist die Herrschaft durch Überzeugung* (dabei Gewalt ergänzend oder überlagernd). *Hegemonie ist die freiwillige Einordnung der Subalternen in die Herrschaftsstrukturen.* Dafür müssen unterschiedliche Interessen in das hegemoniale Projekt eingebunden werden. Hegemonie heißt also nicht, andere Interessen zu eliminieren, Widersprüche auszuschließen, sondern vielmehr, sie so einzubinden, dass sich auch die subalternen sozialen Gruppen im herrschenden Konzept wiederfinden, zumindest dazu keine Alternative erkennen können. Die entwickelte bürgerliche Hegemonie lässt die Opposition nicht verschwinden, sondern bindet ihre Kritik als für die herrschenden Klassen produktiv ein. Wenn Opposition und Kritik autoritär bzw. mit Gewalt unterdrückt werden, ist die bürgerliche Hegemonie in einer Krise.

Und damit können wir nun einen entscheidenden Satz Gramscis verstehen: „Jedes Verhältnis von ‘Hegemonie’ ist notwendigerweise ein pädagogisches Verhältnis“ (Gramsci GH 6, 1335).

Hegemoniale Verhältnisse sind nicht mit pädagogischen Verhältnissen identisch, aber die zivilgesellschaftliche Dimension des integralen Staates hat immer etwas von Überzeugung, Lehre, Ideologie, Lernen usw. in sich.

Auf den ersten Blick scheinen sich Marx und Gramsci zu widersprechen. Während Marx den Staat als von den gesellschaftlichen Grundlagen abgetrenntes „imaginäres“ Gemeinwesen kritisiert, findet Gramsci den Staat überall in der Gesellschaft mit dem Doppelpack von Hegemonie/Zwang. Also, was denn nun? Ist der Staat etwas Abgesondertes? Oder überall?

Bei dieser Frage hilft uns Nicos Poulantzas weiter. Er bestimmt den Staat als die „*materielle Verdichtung eines Kräfteverhältnisses zwischen Klassen und Klassenfraktionen*“ (Poulantzas 2002, 159; Hervorh. i. Orig.). Damit ist der Staat zum einen konkret und empirisch als etwas Besonderes fassbar, eben da, wo die Kräfteverhältnisse zu Bündelungen, Knoten, Schnittmengen o. Ä. geführt haben (was uns dann als z. B. Parlament, Gesetz, Ideologie, Knast, Verwaltung usw. begegnet), zugleich aber zieht sich das hegemoniale Netz über die gesamte Gesellschaft, da die Verdichtungen der Kräfteverhältnisse potentiell überall entstehen können.

Hier ist nicht der Raum, um die diversen hegemonialen Apparate und Strategien darzustellen, wohl aber müssen wir auf Gramscis Konzept des Alltagsverstandes zu sprechen kommen, denn da müssen alle ideologischen Elemente greifen, oder widerlegt werden – worum es kritischer Bildung ja geht, gehen

sollte. Anders als vermutet werden könnte, geht es beim „Alltagsverstand“ nicht in erster Linie um den Verstand, um Kognitives, um Geistiges, um Bewusstsein. Zwar begann Gramsci seine Überlegungen tatsächlich mit Fragen nach dem Verstand, nach dem, was im Kopf passiert. Doch führten ihn seine Überlegungen im Kontext der *Philosophie der Praxis* dazu, das Konzept einer materiellen, alltäglichen Lebensweise zu entwerfen, d. h. einer Tätigkeitswelt (ausführlich siehe Hirschfeld 2015, 15–71). Geblieben ist im Deutschen die ursprüngliche Bezeichnung „Alltagsverstand“, wobei im italienischen Original („senso comune“) oder in der englischen Übersetzung („common sense“) das Sinnliche, das Praktische, stärker anklingt.

Durch die eigene Weltauffassung, schreibt Gramsci, gehört man zu sozialen Gruppen, die „dieselben Denk- und Handlungsmuster“ teilen (Gramsci GH 6, 1376; Hervorh. uh). Was damit betont wird, ist das Element der sozialen Zugehörigkeit, der Vergesellschaftung. Weltauffassungen, egal ob Religion, Alltagsverstand oder Philosophie, werden zuerst als Verbindungselemente zwischen den Menschen gedacht. Sie sind Ausdruck und Ergebnis sozialer Existenz und wirken auf sie zurück. Nicht die Fragen nach geistigen Inhalten und den ihnen inhärenten Zusammenhängen stehen im Vordergrund, sondern *die praktische, soziale Leistung der Weltauffassungen*. Der fragmentarische, widersprüchliche, sich der kritischen Selbstreflexion entziehende Charakter der vielfältig-praktischen Weltauffassung(en) trägt zu einer passiven Vergesellschaftung bei. Auch da, „wo die Widersprüchlichkeit des Bewußtseins keinerlei Handlung erlaubt, keinerlei Entscheidung, keinerlei Wahl, und einen Zustand moralischer und politischer Passivität hervorbringt“ (Gramsci GH 6 1384), findet Vergesellschaftung statt – nur eben keine selbstbestimmte, eigenaktive, sondern eine (auf die Subjekte bezogene) passive Vergesellschaftung, die die Hegemonie der herrschenden Klassen ermöglicht.

Dabei ist man zunächst hilflos den hinterrücks wirkenden Strukturen und Mechanismen des Kapitals und seiner Verwertung ausgeliefert. Auf diese passive Weise *korrespondieren* daher die Praxen des Alltagsverstandes auch mit der ökonomischen Situation einer subalternen sozialen Gruppe, sind dabei aber kein „Abbild“ der gesellschaftlichen Struktur, sondern „Ablagerungen“ der strukturbildenden Geschichte und ihrer Interpretationen – unter dem Gesichtspunkt aktueller Nützlichkeit.

Korrespondenzverhältnisse sind immer auch Übersetzungsverhältnisse. Das „Organisationsprinzip“ der blinden Übersetzung ist das der Nützlichkeit. Dabei bezieht sich Nützlichkeit keineswegs nur auf die Möglichkeit individuellen Nutzens, sondern vor allem auf die gesellschaftliche Integration in den verschiedenen

Bereichen der Arbeit, des Konsums, der Familie (insbesondere der Sexualität, der Geschlechterrollen, der Erziehung) und der Kultur. Der Alltagsverstand, integriert in widersprüchliche Verhältnisse, ist als blinde Übersetzung selbst widersprüchlich und kann diese Verhältnisse nur mit einer Weltauffassung „erklären“, die diese Widersprüchlichkeit leugnet oder als ahistorische Konstante rechtfertigt. Der Alltagsverstand dient, auch und gerade wenn er „anachronistisch“ ist“ (Gramsci GH 6, 1379), der Bewältigung, zumindest dem Umgang mit den Herausforderungen einer Realität, die aus der Sicht einer fortschrittlichen Philosophie eben anachronistisch, widersprüchlich und unzusammenhängend ist. Gerade weil die Abteilungen des Alltagsverstandes (d. h. der verschiedenen Vergesellschaftungspraxen) mit dem Leben subalternen Gruppen korrespondieren, sind diese *handlungsfähig in den hegemonialen Verhältnissen* – was ihnen entgeht, ist die Handlungsperspektive der Überwindung der Verhältnisse.⁴ Solange dies nicht bewusst erkannt ist (und damit keine anderen Handlungsoptionen aufscheinen), bieten die Praxen des bizarren Alltagsverstandes Orientierungen und einen sozialen Zusammenhalt. Auf diese fragmentarischen, widersprüchlichen Alltagspraxen müssen sich linke Politik und vor allem Bildungsarbeit einlassen. Leider mangelt es daran (siehe Bernhard 2024, 222 f.), staatspolitische Bezüge dominieren. Gerade das, was sich im Dunkel des Nicht-Staatlichen ereignet, verdient die Aufmerksamkeit kritischer Bildung, denn es bestimmt – in blinder Übersetzung – die alltäglichen Praxen (Alltagsverstand).

Daher will ich es auch nicht nur bei der Bestimmung belassen, sondern mit ein paar Hinweisen und Beispielen die Bedeutung dessen hervorheben, was (staats-)politisch ausgeblendet bleibt. Fangen wir mit einer Formulierung an, die von Politiker:innen gern gebraucht wird und in den Medien oft auftaucht, ob undurchdacht oder in täuschender Absicht: die Rede von „unserer demokratischen Gesellschaft“. Die kapitalistische Gesellschaft ist in ihrer Anatomie aber weder „demokratisch“ noch geschweige denn „unsere“. Allenfalls könnte man von unserem demokratischen Staat sprechen. Das „imaginäre Gemeinwesen“ lässt seine eigene Voraussetzung, die reale Ungleichheit der Reproduktion, verschwinden. Zu diesem ideologischen Effekt kommen machtvollen materiellen Faktoren, die außerhalb der staatlichen Verfügung liegen. Über 90 % der erwerbstätigen Bevölkerung (Mayer-Ahuja 2025, 78) leben von Lohnarbeit, d. h. sie sind zur

4 Noch immer beeindruckend in der Studie von Paul Willis (1979/2013) rekonstruiert: Es sind gerade die „Durchdringungen“ und die Einsichten der oppositionellen Arbeiterjugendlichen, die sie zum Widerstand gegen Schule veranlassen und sie zugleich an die Positionierung der Klasse fesseln.

Sicherung ihres Lebens (und des Lebens ihrer Angehörigen) darauf angewiesen, tagtäglich ihre Arbeitskraft zu verkaufen und darin weitgehend den globalen Zyklen der Kapitalakkumulation, den markttaktischen Entscheidungen der Kapitaleigner und den spekulativen Launen der Börse ausgeliefert. Gewiss, politisch wurden Rentensysteme, Krankenversicherung und Arbeitslosenhilfe erkämpft, aber an dem Prinzip der Lohnabhängigkeit ändert das nichts. Zur Lohnarbeit wird man nicht geprügelt oder gesetzlich verpflichtet (in der Grundsicherung schon!), hier wirkt ein anderer Druck. Der tagtägliche Verkauf der Arbeitskraft erfolgt im bürgerlichen Rechtssystem freiwillig, weil der Mensch „seine Lebensbedürfnisse nur befriedigen kann, sofern er seine Arbeit verkauft; also *durch sein eignes Interesse gezwungen* ist, nicht durch äußeren Zwang.“ (MEW 43, 186; Hervorh. uh)

Politische Bestrebungen und staatliche Regelungen befassen sich allenfalls punktuell mit der Gestaltung der ansonsten unverrückbaren Tatsachen von Ausbeutung und Herrschaft, moderieren die Kollateralschäden mit Polizei und Sozialarbeit, während der Alltag vom „stummen Zwang“ der Ökonomie bestimmt bleibt. Die gesellschaftlichen Probleme lassen sich nicht auf den ökonomischen Widerspruch von Arbeit und Kapital reduzieren, aber sie sind mit der kapitalistischen Anatomie verwoben. Deshalb ist es so wichtig, auch dieses Dunkel der ökonomischen Herrschaft kritisch auszuleuchten und nicht nur auf den Staat zu starren.

Auch eine aktuelle technische Entwicklung vollzieht sich hauptsächlich im „Privaten“, also außerhalb des imaginären Gemeinwesens: Künstliche Intelligenz (KI) ist „einerseits ein soziotechnisches Phänomen (wir alle sind Teil der Apparate) und beruht zugleich auf einer massiven Konzentration von Macht bei wenigen Technik-Konzernen, die exklusiven Informationszugriff auf uns haben. Diese Unternehmen verfügen über private Medien- und Dateninfrastrukturen, die sowohl neue Formen der kapitalistischen Verwertung bzw. Extraktion als auch neuartige Mittel der Manipulation und Verhaltenslenkung ermöglichen. *KI ist daher wesentlich eine Technologie zur Ansammlung, Sicherung und Ausübung von Macht und Kontrolle.*“ (Mühlhoff 2025, 34; Hervorh. uh) Dabei geht es mir hier noch nicht einmal um die Gefahr, dass diese Technologie „ideal für autoritäre oder gar faschistische Zwecke“ (ebd.) sei, sondern um die nicht ohne weiteres politisch zu regulierende Macht im Alltag. „Gerade im privatwirtschaftlichen Bereich gibt es kaum wirksame Möglichkeiten, sich gegen solches Vorgehen zu wehren: Hier existieren nur selten formalisierte Verfahren zur Überprüfung oder Anfechtung probabilistischer [d. h. von KI getroffener] Entscheidungen. Wird eine Bewerber:in etwa aufgrund einer KI-gestützten Stereotypisierung

nicht zum Bewerbungsgespräch eingeladen oder ein Mietvertrag auf Basis eines Risikomodells (etwa der Schufa) nicht abgeschlossen, bleibt der Grund für diese Entscheidungen meist intransparent und juristisch unangreifbar. Die Betroffenen erfahren von der Entscheidung häufig nicht einmal – geschweige denn, wie sie zustande gekommen ist.“ (Mühlhoff 2025, 47; Einf. uh)

Um es noch einmal theoretisch einzuordnen: Die Kämpfe des Alltags, sei es in und mit dem „stummen Zwang“ der Lohnarbeit, sei es in und mit den Technologien von Kommunikation, Konsumtion und Herrschaft, sind von entscheidender Bedeutung für die individuelle wie kollektive Emanzipation. Die Kämpfe überhaupt wahrzunehmen, sie zunehmend bewusst zu führen, verändert die gesellschaftlichen Kräfteverhältnisse und schafft damit das, was Poulantzas als Staat bestimmt: Verdichtungen. *Alltagspolitik erzeugt damit also erst das, was dann staatlich-politisch gestaltbar werden kann.* Einer Linken, die sich nur innerhalb des staatlich-politischen Raums bewegte, entgeht das Eigentliche, sowohl auf der individuellen wie auf der strukturellen Ebene. Das schlagende Herz bliebe im Dunkeln; sich mit dieser „verborgenen“, aber *realen* Herrschaft im Alltag zu befassen, nicht nur mit Gesetzen und Mandaten im „Sonnenschein“ des *imaginären* Gemeinwesens zu kämpfen, muss also Teil emanzipatorischer Bildung sein. Doch was ist das überhaupt?

Bildungsbegriff

Heydorn folgend verstehe ich unter Bildung das Bemühen um *die Entfaltung der Gattungspotenz im Individuum*. Dies meint sowohl die Entwicklung spezieller Fertigkeiten und Einsichten wie auch deren Reflexion als gesellschaftliche Momente. In der Form des Kapitalismus ist Bildung sowohl notwendig, um den Betrieb am Laufen zu halten und – im Interesse des Kapitals – immer weiter zu treiben, als auch potentiell für die Herrschenden gefährlich, weil damit immer (zumindest punktuell) die Schranken der kapitalistischen Produktionsweise erreicht und sichtbar werden können.

Als *emanzipatorische Bildung* bezeichne ich die theoretischen und praktischen Anstrengungen, die über die Klassenverhältnisse hinausweisen, also eine gesamtgesellschaftliche Perspektive eröffnen, mithin *kritisch* sind. Damit gilt für das „Kritische“ der Bildung das, was wir oben schon als Kritikverständnis politisch herausgearbeitet haben: die Frage nach der Verallgemeinerbarkeit.

Das ist spätestens in der Praxis (und damit auch in einer Theorie, die die Praxis reflektieren will) mit etlichen Problemen durchdrungen. Auch beim Bildungsbegriff handelt es sich um einen spezifischen, analytischen Zugriff: Bildung ist

kein empirisch gesondertes Phänomen,⁵ sondern immer verwoben mit anderen Momenten, von denen Sozialisation und Erziehung zu den wichtigsten gehören. Es gibt keine Bildungsprozesse, die nicht zugleich, mehr oder weniger stark, auch erzieherisch oder sozialisatorisch sind. Mehr noch: Diese sind oftmals vorgängig. Nun kann man Befreiung aber nicht verordnen: „Du *sollst* frei sein!“ geht schlicht nicht (siehe dazu ausführlich Markard 2012). Jegliche linke Bildungsarbeit hat mit diesem pädagogischen Paradoxon zu tun. Bildung ist nur als „Selbstbildung“ möglich. Darauf hat die Bildungsarbeit aber nur begrenzten Einfluss, auch wenn sie immer so handeln muss, als hätte sie diesen. Damit läuft sie zugleich Gefahr, dem „Lehr-Lern-Kurzschluss“ (Holzkamp 1996, 31) aufzusitzen, der Vorstellung, dass nur dort gelernt würde, wo auch gelehrt werde.

Wenn Bildung von der subjektiven Bereitschaft der Lernenden abhängt, dann kann Bildungsarbeit nur Angebote machen und versuchen, ein Umfeld zu schaffen, das es erleichtert, Diskrepanzen (als Auslöser von Lernprozessen; siehe Zimmer 2008, 65 und Hirschfeld 2024, 136f.) wahrzunehmen und zu bearbeiten. Diese Bearbeitung ist immer verunsichernd, weshalb eine solidarische Umgebung bedeutsam ist (siehe den Artikel zu „Solidarisch in Gröpelingen“ in diesem Band). Bildung ist „nicht nur nach außen gerichtet, im Sinne einer beurteilenden Kritik der bestehenden Verhältnisse und der sie stützenden Ideologien, sondern auch nach innen, im Sinne einer Widerstandshandlung gegen den eigenen, im Hinblick auf die bestehenden Macht- und Herrschaftsverhältnisse funktionalen Habitus.“ (Bernhard 2024, 225) Diesen „funktionalen Habitus“ kann (und sollte) man nicht leichtfertig aufgeben – sichert er doch das Überleben in den gegenwärtigen Verhältnissen. Emanzipatorische Bildung ist also nicht nur ein Problem des Denkens oder Bewusstseins, nicht nur kognitiv, sondern bedarf der praktischen Alternativen, ist also auf kollektive Perspektiven eines anderen Lebens angewiesen. So sind Bildungsprozesse zum einen höchst individuell, zugleich aber zwingend auf Kollektivität angewiesen, sonst bleiben sie bloße Gedankenspiele. Das Verhältnis von Politik und Bildung ist also keine nur akademische Frage, sondern eine des praktischen Kampfes.

Facetten eines emanzipatorischen Bildungsbegriffs

Auf dem theoretischen Hintergrund einer *Kritik der Politik* (mit den Beiträgen von Marx, Gramsci und Poulantzas) werde ich nun versuchen, einige begriffliche

5 So kommen andere Sprachen auch ohne den Begriff der „Bildung“ aus – in Englischen gibt es beispielsweise nur „education“, was sowohl Erziehung als auch Bildung umfasst.

Differenzierungen dessen vorzunehmen, was *emanzipatorische Bildung* ausmacht. Die Bezeichnung *emanzipatorische Bildung* nehme ich als Oberbegriff, der die verschiedenen Schwerpunkte zusammenfasst.

Da haben wir zum einen die (*staats*)*politisch*-kritische Bildung mit Bezug auf den institutionalisierten Staat mit seinen Strukturen, Prozessen und Inhalten. Was sich in der Verdichtung von Kräfteverhältnissen materialisiert, ist der Gegenstand *politisch*-kritischer Bildung. Sie ist darauf bezogen, was sich in einer Gesellschaft als Staat zeigt. Dabei müssen wir in jedem Bereich das Verhältnis von Hegemonie und Zwang im Blick behalten.

Zudem hat sich die *kritisch*-(alltags)politische Bildung mit dem Alltag des „Nicht-Staatlichen“ zu befassen (weil wir gelernt haben, dass „privat“ und „Ökonomie“ ja gerade deswegen politisch sind, weil sie vom imaginären Gemeinwesen Staat abgetrennt sind). *Kritisch*-politische Bildung hat genau dieses „doppelte Leben“ zu thematisieren. Damit geht sie über die *politisch*-kritische Bildung mit Staatsbezug hinaus, da sie die Geschäftsgrundlage in Frage stellt; Sascha Regier (2023) thematisiert das als „soziopolitische“ Bildung. Sie ist aber nicht gegenstandslos. Wenn der Staat als Verdichtung von Kräfteverhältnissen gedacht wird, heißt das natürlich auch, *dass soziale Kräfte im Vorfeld vorhanden sind und in Konflikte geraten*. Die gesellschaftlichen „Kämpfe besitzen stets das Primat über die Apparate und Institutionen und reichen beständig über sie hinaus.“ (Poulantzas 2002, 74) Auf diese bezieht sich *kritisch*-politische Bildung.

Schluss: kulturelle Praxen

Es bleibt noch eine weitere Frage anzusprechen. Wie kann das Feld der Alltagspolitik (Nicht-Staat) von sozialistischen Organisationen jenseits der „pädagogischen“ Dimension bildend-kritischer Staatspolitik bearbeitet werden? Wie kann eine emanzipatorische Politik aussehen, die weder in erster Linie „pädagogisch“ ist, noch in dem Sinne politisiert, dass sie den Alltag ein weiteres Mal der staatlichen Technologie zuführt?

Was Wolfgang Fritz Haug (1988) mit Bezug auf Gramsci vorgeschlagen hat, eine *Politik des Kulturellen*, vermag dazu den entscheidenden Beitrag leisten. Geht es doch darum, das Leben, den Alltag nicht zu instrumentalisieren (für welchen guten Zwecke auch immer), sondern die Selbstzwecksetzung der Subjekte zu unterstützen. Die Aufgabe von Sozialist:innen und ihren Organisationen ist es dabei, Zusammenhänge herzustellen. Dabei geht es nicht um einen netten, zusätzlichen Klacks Sahne auf die ansonsten beinharte Arbeit im politischen System, sondern um das Ganze einer anderen Welt. Eine umwälzende, d. h. revolutionäre

Praxis hätte die *hierarchische Teilung* der Gesellschaft *schon in der Bewegung zu dieser Transformation zu überwinden*. „Die Position der Philosophie der Praxis ist antithetisch zu dieser katholischen: Die Philosophie der Praxis strebt nicht danach, die ‘Einfachen’ in ihrer primitiven Philosophie des Alltagsverständes zu belassen, sondern sie stattdessen zu einer höheren Lebensauffassung zu führen.“ (GH 6, 1383) Was Gramsci hier beschreibt, ist die Definition revolutionärer Praxis aus der 3. These ad Feuerbach von Marx: „Das Zusammenfallen des Änderns der Umstände und der menschlichen Tätigkeit kann nur als *umwälzende Praxis* gefaßt und rationell verstanden werden.“ (MEW 3, 534)

Für den Ausgangspunkt unseres Buches („Politische Bildung durch politisches Handeln und für politisches Handeln“) heißt das zum einen: Emanzipatorische Bildung ist immer politisch. Sie sollte dies offensiv aufnehmen und gestalten. *Sich nur auf intellektuelle Reflexionsprozesse zu begrenzen, passt auch die politische Bildung mit kritischer Intention in die hegemoniale Grundstruktur der bürgerlichen Gesellschaft mit ihrer politischen Tabuisierung des „Nicht-Staatlichen“ ein*. Selbst noch so radikale Forderungen bleiben affirmativ, wenn sie im politischen System bleiben, da dieses den Subalternen die gesamtgesellschaftliche Kompetenz entzieht.

Wenn in jedes politische Handeln schon pädagogische Momente zur Stärkung oder Schwächung der aktuellen Hegemonie eingeschrieben sind, lautet die Frage: *Wie bewusst können wir dieses pädagogische Moment machen?* Das markiert den Unterschied, ob man dem hegemonial-pädagogischen Dauerfeuer zur Stabilisierung der Herrschaftsverhältnisse einfach nur passiv ausgesetzt bleibt oder ob man sie mittels aktiver kritischer Reflexion in Momente emanzipatorischer Bildungsprozesse verwandeln kann.

Literatur

- Agnoli, Johannes ([1967]1990): Die Transformation der Demokratie, Freiburg i. Br.
 Bernhard, Armin (2024): Praxisphilosophische Pädagogik. Ein materialistisch-humanistisches Projekt gegen die Enthumanisierung der Gesellschaft, Weinheim/Basel.
 Candeias, Mario (2023): Wir leben in keiner offenen Situation mehr, in: LUXEMBURG. <https://zeitschrift-luxemburg.de/artikel/wir-leben-in-keiner-offenen-situation-mehr/>
 Demirović, Alex (2011): Kritische Gesellschaftstheorie und die Vielfalt der Emanzipationsperspektiven, in: PROKLA 165, 519–542.
<https://www.prokla.de/index.php/PROKLA/article/download/330/295>
 Dyk, Silke van/Haubner, Tine (2021): Community-Kapitalismus, Hamburg.
 Elfferding, Wieland (1994): Stichwort: Absterben des Staates, in: Haug, Wolfgang Fritz (Hrsg.), Historisch-Kritisches Wörterbuch des Marxismus, Band 1, Hamburg/Berlin, 42–50.

- Gramsci, Antonio (1991ff.): Gefängnishefte. Kritische Gesamtausgabe (10 Bände), herausgegeben von Klaus Bochmann und Wolfgang Fritz Haug, Hamburg.
- Haug, Wolfgang Fritz (1973): Die Bedeutung von Standpunkt und sozialistischer Perspektive für die Kritik der politischen Ökonomie, in: ders.: Bestimmte Negation. 'Das umwerfende Einverständnis des braven Soldaten Schwejk' und andere Aufsätze, Frankfurt a. M., 143–186.
- (1988): Gramsci und die Politik des Kulturellen, in: *Das Argument* 167, 30. Jg., 1988, H. 1, 32–48.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1979): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Bildungstheoretische Schriften. Band 2, Frankfurt a. M.
- Hirschfeld, Uwe (2015): Notizen zu Alltagsverstand, politische Bildung und Utopie, Hamburg.
- (2024): Zivilgesellschaft und Hegemonie, in: Chehata, Yasmine/Eis, Andreas/Lösch, Bettina u. a. (Hrsg.): *Handbuch kritische politische Bildung*, Frankfurt a. M., 77–84.
- Holzkamp, Klaus (1996): Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß. Interview zum Thema „Lernen“, in: Faulstich, Peter/Ludwig, Joachim (Hrsg.): *Expansives Lernen*; Baltmannsweiler, 29–38.
- Lefebvre, Henri (1977): *Kritik des Alltagslebens*; Kronberg i. Ts..
- Markard, Morus (2012): Kritisch-Psychologische Überlegungen zu Widersprüchen der Erziehung in der kapitalistischen Gesellschaft, in: Adam, Horst/Schlönvoigt, Dieter (Hrsg.): *Kritische Pädagogik. Fragen – Versuch von Antworten*, Berlin, 100–110.
- Marx, Karl/Friedrich Engels (MEW): *Werke*; Berlin (DDR), 1956ff.
- Mau, Soren (2023): *Stummer Zwang. Eine marxistische Analyse der ökonomischen Macht im Kapitalismus*, Berlin.
- Mayer-Ahuja, Nicole (2025): *Klassengesellschaft akut. Warum Lohnarbeit spaltet – und wie es anders gehen kann*, München.
- Mühlhoff, Rainer (2025): *Künstliche Intelligenz und der neue Faschismus*, Stuttgart.
- Poulantzas, Nicos (2002): *Staatstheorie. Politischer Überbau, Ideologie, Autoritärer Ektismus*, Hamburg.
- Regier, Sascha (2023): *Den Staat aus der Gesellschaft denken. Ein kritischer Ansatz der Politischen Bildung*, Bielefeld. <https://www.transcript-verlag.de/978-3-8376-6437-9/den-staat-aus-der-gesellschaft-denken/>
- Riegraf, Birgit (2025): Zwischen Umverteilung und Anerkennung: Gerechtigkeitstheorien, in: Aulenbacher, Brigitte/Riegraf, Birgit/Völker, Susanne (Hrsg.): *Feministische Kapitalismuskritik*, Münster, 56–72.
- Selk, Veith (2023): *Demokratiedämmerung. Eine Kritik der Demokratietheorie*, Berlin.
- Sünker, Heinz (1989): *Bildung, Alltag und Subjektivität. Elemente zu einer Theorie der Sozialpädagogik*, Weinheim.
- Zimmer, Gerhard (2008): Aufgabenorientierung: Grundkategorie zur Gestaltung expansiven Lernens, in: Faulstich, Peter/Ludwig, Joachim (Hrsg.): *Expansives Lernen*, Baltmannsweiler, 54–67.

Julika Bürgin

Was mit „Bildung“ gemeint sein kann und warum eine Trennung vom Handeln nicht möglich ist

Wir haben es mit einem Containerwort zu tun. Wo „Bildung“ draufsteht, wird ganz Unterschiedliches hineingesteckt. Ist das ein Problem? Oder ist die Unschärfe vielleicht sogar gut, weil sie Handlungsmöglichkeiten für die (politische) Bildungsarbeit eröffnet?

Ich argumentiere dafür, die Arbeit am Bildungsbegriff als Aufgabe anzunehmen. Erstens, um über den gemeinsamen Gegenstand überhaupt sprechen und ihn begreifen zu können: Wenn „Bildung“ möglich sein soll, braucht es einen Begriff davon. Armin Bernhard spricht von einem „Kompass für die Bildungsarbeit“ (2017, 91). Zweitens sind Bildungspraktiken in hohem Maße von Infrastrukturen abhängig: von Gesetzen, Verordnungen, Förderstrukturen und Gemeinnützigkeit. Die Schwäche des Bildungsbegriffs ist ein latentes Risiko für die institutionelle Anerkennung und Absicherung, insbesondere der politischen Bildungsarbeit. Im Jahr 2019 wurde das Risiko für Attac virulent, als der Bundesfinanzhof dem Verein die Gemeinnützigkeit entzog, weil seine politische Bildungsarbeit die politische Willensbildung und die öffentliche Meinung im Sinne eigener Auffassungen beeinflusse (siehe Beitrag von Holger Oppenhäuser in diesem Band). Umstritten ist nicht nur das zugrundeliegende Verständnis von *politischer* Bildung (vgl. Bürgin 2025), sondern auch, was überhaupt *Bildung* bedeutet. Nur über einen Bildungsbegriff „können *wir* bildungspolitische Maßnahmen pädagogisch legitimieren und verhindern, dass sich Bildungspolitik und Bildungsplanung zu Vollzugsorganen wirtschaftlicher Interessenvertretungen degradieren lassen“ (Bernhard 2017, 91). Auch jede andere bildungspolitische Verortung steht ohne Bildungsbegriff auf tönernen Füßen.

Dieser Beitrag soll einen Zugang zum Begriff der Bildung bahnen (für einen weiteren siehe die Begriffsfacetten von Uwe Hirschfeld in diesem Band) und dabei das Verhältnis zum Handeln berücksichtigen. Zugrunde liegt die These, dass sich politische Bildungsarbeit und die wissenschaftliche Auseinandersetzung damit nicht nur auf politische Theorie, sondern auch auf Bildungstheorie stützen müssen.

Selbstbildung in Gesellschaft

Bildung ist immer Selbstbildung, in sozialen Kontexten und unter konkreten Bedingungen. Praktiken, die Bildungsprozesse bei anderen befördern sollen, können als Bildungsarbeit bezeichnet werden. Bildungsarbeit kann in Schulen stattfinden („Unterricht“), an Hochschulen („Lehre“), in Vereinen und bei Bildungsträgern („Seminar“, „Workshop“), bei unterschiedlichsten Organisationen („Veranstaltung“), in Kultureinrichtungen („Vermittlung“, „Lesung“, „Theater“), aber auch im Rahmen von Aktionen und politischer Organisation („Plenum“, „Kundgebung“, „Protest“, „Demonstration“, „Stellungnahme“). Bildungsarbeit geschieht kaum in Reinform, sondern verbindet sich mit weiteren Zielen. So sollen in Schulen und Hochschulen etwa Kompetenzen für den Arbeitsmarkt erworben werden. Seminare freier Träger zielen vielfach auch auf eine Bindung an die Organisation oder die Stärkung von Werten. Nicht nur Aktionen sind also mehr als Bildungsarbeit. Spezifisch für sie ist vielmehr, dass sie keine Bildungsprozesse anstreben *müssen*. Daraus darf allerdings nicht abgeleitet werden, dass Aktionen und politische Organisation keine Bildungsarbeit sein *können*.

Nie ist garantiert, dass Bildungsarbeit tatsächlich zu Bildungsprozessen führt (weil Bildung Selbstbildung ist). Und Bildungsprozesse können auch stattfinden, wo niemand Bildungsarbeit beabsichtigt. Gesamtgesellschaftlich hängt jegliche Selbstbildung von der Qualität der kollektiven Wissensproduktion ab, die maßgeblich durch die unterschiedlichen Bildungsinstitutionen und -organisationen zugänglich gemacht wird. Bildungsmöglichkeiten in politischem Handeln aufzuspüren, bedeutet also nicht, die Errungenschaften organisierter Bildungsräume in Frage zu stellen. Wenn heute an Hochschulen Gender Studies geschliffen werden, so werden übermorgen junge Menschen schlechtere Voraussetzungen haben, um den rechten Kulturkampf zu begreifen.

Ungeeignete Vereinfachungen

In Debatten über politische Bildung sind zwei unterschiedliche Versuche feststellbar, den komplexen Zusammenhang von Bildung und (politischem) Handeln vereinfachend aufzulösen:

Erste Vereinfachung: 'Bildung setzt Distanz zum Handeln voraus'

Angenommen wird, dass Bildung nur stattfinden kann, wenn sie vom Handeln getrennt ist – besonders wenn dieses politisch ist.

Beispiel: Stephanie Heide problematisiert die „politische Bildung von extrem rechts“ des „Instituts für Staatspolitik“ (IfS) auch mit diesem Argument: „Entgegen dem Überwältigungsverbot sind Bildung, Agitation und Aktion beim IfS explizit nicht voneinander zu trennen. Das Institut vermittelt seine Bildungsinhalte nicht mit dem Ziel politischer Mündigkeit, sondern es ist auf verschiedene Art und Weise politischer Akteur, Netzwerker und Multiplikator mit einer eigenen Agenda.“ (Heide 2024, 56 f.)

Zweite Vereinfachung: ‘Alles bildet’

Angenommen wird, dass Praktiken und Verhältnisse jeglicher Art bilden, etwa Räume (Becker u. a. o.J.) oder Rassismus (Broden/Mecheril 2010).

Beispiel: Sebastian Zahn sieht politische Bildungsarbeit in rechten Räumen, verstanden als „Vermittlung politisch relevanter Kompetenzen“ (2025, 50). Politische Bildung von rechts sei demnach die „individuelle wie strukturelle und physische wie ideologische Vorbereitung von Personen“, ein Verständnis von Politik als Kampf zwischen Freundes- und Feindesgruppe in die Realität umzusetzen (ebd.). In AfD-nahen Immobilien als „Veranstaltungsorte extrem rechter Bildung“ würden einerseits „Personen gebildet: in Schulungsveranstaltungen, Wehrsportübungen, Kampftrainings und im Zuge politischer Vorträge werden konkrete Fähigkeiten und Kompetenzen vermittelt, um in verschiedenen Arenen Kämpfe austragen zu können. Andererseits werden konkrete Strukturen aus diesen Kadern gebildet.“ (ebd., 51)

Die erste Position verabsolutiert den Unterschied zwischen Bildung und politischer Aktion, die zweite ebnet ihn ein. Im Alles-bildet-Beispiel werden Wehrsportübungen und ideologische Schulung mit Bildung gleichgesetzt. Im Distanz-Beispiel behauptet Heide ein Trennungsgebot von Bildung und Aktion, das auf eine (verbreitete) fehlerhafte Lesart des „Überwältigungsverbotes“ im Beutelsbacher Konsens zurückgeht. Mit diesem zogen Politikdidaktiker im Jahr 1977 eine „Grenze zwischen Politischer Bildung und Indoktrination“ – nicht Aktion. Die „Zielvorstellung von der Mündigkeit des Schülers“ erlaube nicht, „den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der ‘Gewinnung eines selbständigen Urteils’ zu hindern“ (Hans-Georg Wehling, zit. n. Bundeszentrale für politische Bildung 2011). Bildungsarbeiter*innen und -institutionen können auf vielfältige Weise überrumpeln, ganz unabhängig von einem Aktionsbezug. Überwältigen kann auch die explizite oder subtile Erwartung, sich aus der Politik herauszuhalten (als Element eines pädagogischen Aktes). Im dritten (vielfach unpräzise wiedergege-

benen) Punkt des politikdidaktischen Minimalkonsenses wird die Relevanz des politischen Handelns benannt: „Der Schüler muss in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren, sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen.“ (ebd.) Mit dem Beutelsbacher Konsens lässt sich politische Bildung nicht vom Handeln isolieren, auch wenn er immer wieder dafür herangezogen wird.

Dass im Handeln Bildungsprozesse stattfinden können, bedeutet aber nicht, dass im Handeln immer Bildungsprozesse stattfinden. Ebenso finden nicht immer, wenn ‘etwas (heraus)gebildet wird’ (Strukturen, antizionistische Kampfgruppen, Bündnisse für Wirtschaftswachstum ...) auch Bildungsprozesse statt.

Bildung im Handeln

Schon das Sprechen über *Bildung und Handeln* kann auf eine falsche Fährte führen, als müsse Getrenntes erst in einen Zusammenhang gebracht werden. In der Lerntheorie der Kritischen Psychologie gilt Lernen als Handeln, als Lernaktivität. Lernen kann sich beiläufig (auch unbewusst) oder intentional vollziehen (Markard 2009, 252 ff.). Lernen ist also (ein möglicher Aspekt von) Handeln. Gleichmaßen verstehe ich Bildungsprozesse als (mögliche Aspekte von) Handeln.

Es gibt unterschiedliche Verständnisse und Theorien des Handelns. Die althochdeutsche Herkunft des Wortes erinnert daran, dass etwas in die Hand genommen, danach gegriffen wird. Mit dem sprachlich verwandten Be-greifen ist im Handeln auch Bildung schon angelegt.

Die Handlungstheorie der Kritischen Psychologie geht davon aus, dass Menschen immer begründet handeln. Ihre subjektive Handlungsmöglichkeit (im gesamtgesellschaftlichen Handlungszusammenhang) besteht darin, „sich zu den Verhältnissen, zu anderen und zu sich selber verhalten zu können“ (ebd., 162). Dafür ist entscheidend, *wie* sie die gesamtgesellschaftliche Vermitteltheit ihrer Existenz begreifen (vgl. ebd., 163). Bildung kann dazu beitragen, das Leben nicht (nur) selbstschädigend „restriktiv“ zu bewältigen, sondern die Handlungsfähigkeit „verallgemeinert“ auf die gemeinsame Erweiterung von Lebensmöglichkeiten zu richten (vgl. ebd., Kapitel 11).

Praxistheorie verbindet Bildung und Praxis untrennbar: „Der Mensch erschließt sich also Welt (nicht als epistemisches Konstrukt verstanden, sondern als Praxis) durch Tun und nicht nur durch Nachdenken.“ (Asmussen 2020, 207) Bildung finde „nicht in Distanz zum ausgemachten Problem statt, sondern in der Verwicklung mit Praxis“ und sei „kein (ausschließlicher) epistemischer Prozess,

sondern performativ“ (ebd., 203). In Abgrenzung zu anderen transformativen Bildungsverständnissen betont der Erziehungswissenschaftler Michael Asmussen für den praxistheoretischen Ansatz, dass in sozio-materiellen Aushandlungsprozessen nicht mehr nur die einzelnen Subjekte ihre Kognitionen transformieren und für sich Sinn erzeugen, sondern die Teilnehmenden der Praxis gemeinsam Sinn erzeugen und ‘Welt’ und ‘Selbst’ verändern (ebd., 161). Nicht jede Transformation von Praxis sei Bildung (ebd., 203). Jenseits des Kriteriums der „offenen Auseinandersetzung mit praxisinhärenter Unbestimmtheit“ (ebd.) und „normativer Implikationen“ (ebd., 379) bleibt allerdings sehr vage, welche Transformationen praxistheoretisch als Bildung qualifiziert werden. Davon unbenommen soll hier weiter mit der Annahme gearbeitet werden, dass im Tun nicht nur Praxis transformiert wird, sondern das Subjekt auch erkennt und reflektiert (ebd., 202).

Bildung durch Aktion

Die handlungsorientierte Bildungspraxis wird mitunter als Dreischritt konzipiert: Sehen – Urteilen – Handeln. Das ausgearbeitete Verfahren geht auf die internationale Christliche Arbeiterjugend (CAJ) der 1930er-Jahre zurück. Es wird von der CAJ als Kreislauf verstanden, „bei dem wir immer wieder neu ins Sehen einsteigen“ und wurde ergänzt durch einen vierten Schritt der Reflexion sowohl des je eigenen Lebens als auch der Arbeiteraktion (CAJ 2018, 8-12).

Die Christliche Arbeiterjugend erklärt sich in ihrem Leitbild nicht nur als ein Teil der Arbeiter*innen-Bewegung, sondern auch als internationale Bildungsbewegung. Klassenkampf und Bildung fallen nicht auseinander, sondern konzeptionell zusammen: „Junge Menschen lernen durch gemeinsame Aktionen.“ Ihren Bildungsauftrag bestimmt die CAJ wie folgt:

„Die CAJ ist für uns eine Lebensschule, in der wir voneinander, miteinander und füreinander lernen. Wir reflektieren Lebensumstände und lernen, sie gemeinsam zu verändern. Daher heißt unser Bildungsansatz ‘Bildung durch Aktion.’“ (CAJ 2021, 2)

Lehrgänge, Seminare, Informationen oder individuelle Lektüren betrachtet die CAJ als Ergänzung zu jener Erziehung, „welche sich durch die Aktion und durch den Einsatz, der für die Aktion erforderlich ist, vollzieht.“ (CAJ 2013, 12). „Wenn wir die Aktion durchführen, durchlaufen wir gleichzeitig einen Bildungsprozess“. Zentral ist dafür die „schrittweise Bewusstwerdung“, denn nur „durch eine bewusste und organisierte Aktion kann sich die Masse des Volkes befreien“ (ebd., 3f.). Die Methode der Bewusstwerdung erstreckt sich auf die kapitalistischen Verhältnisse, den Widerspruch zur je eigenen Situation und zu eigenen Bestre-

bungen, das Entdecken von Ursachen und Folgen, die Erkenntnis der eigenen Klassenzugehörigkeit und der Verpflichtung gegenüber den Menschen (ebd., 4-6). Die „Aufgabe der verantwortungsvollen Bewusstseinsbildung“ erfordere eine genaue und tiefgreifende Analyse des Systems und seiner Mechanismen und sei niemals beendet: „Sie entwickelt sich in demselben Maße, wie sich die Aktion entwickelt.“ (ebd., 6)

Eine solche Bildung betrachtet die CAJ „als unabdingbaren Faktor, um Veränderungen in den Menschen und Strukturen herbeizuführen. Dies geschieht mit dem Ziel der Erschaffung einer neuen Gesellschaft und eines neuen Menschen, der von jetzt an beginnen muss, ein neuer Mensch zu sein. Aus diesem Grund ist die Bildung durch die Aktion in sich komplett revolutionär, ohne die ganze Revolution zu sein.“ (ebd., 15)

Die CAJ ging nicht den Weg vieler Organisationen, die ihre politische Bildungsarbeit in Bildungswerke, -vereine oder -gGmbHs ausgegliedert haben. Beispielhaft ist die konzeptionelle Klarheit, mit der die Christliche Arbeiterjugend Bildung durch Aktion denkt, reflektiert und weiterentwickelt. Aber nicht nur für sie, sondern auch für viele andere politische Zusammenschlüsse hat Bildungsarbeit eine integrale Bedeutung (siehe zahlreiche Beiträge in diesem Band).

Bildung und Handeln, einschließlich kollektiver Aktion, können also in einem engen Verhältnis betrachtet werden, ohne sie in eins zu setzen. Es zeigen sich unterschiedliche Verständnisse von Bildung, die in ihrer Vielfalt aber in diesem Text nicht dargelegt werden können. In den folgenden Abschnitten stelle ich (m)einen Begriff der Bildung vor, der auf die Kritische Gesellschaftstheorie zurückgeht.

Traditioneller und Kritischer Bildungsbegriff

Jeder Versuch, Bildung zu begreifen, stößt auf einen Widerspruch, der im Gegenstand liegt. Bildung hat etwas damit zu tun, die Welt und sich selbst darin zu erkennen. Aber Menschen erkennen nicht von einem Feldherrenhügel oder im luftleeren Raum, sondern unter bestimmten Umständen. Sie setzen ihre Vernunft ein, aber die Verhältnisse, die sie hervorgebracht haben, sind nicht vernünftig. Für den Baron Münchhausen wäre es eine Lügengeschichte: Am Schopf der Vernunft ziehen wir uns selbst aus dem Sumpf der Unvernunft.

Bildung erschien auf der geschichtlichen Bühne, als die feudale Herrschaft von Adel und Klerus wankte und die bürgerlich-kapitalistische Gesellschaft keimte. Vernunft war notwendig für eine Revolutionierung der Produktionsverhältnisse und der politischen Verhältnisse. Die Menschen erkannten, dass

die Welt nicht (göttlich) gegeben ist, sondern sie selbst Gegenwart und Zukunft gestalten können. Das Bürgertum brauchte Bildung und versprach Bildung (nicht gleichermaßen für alle). Anders als das Bürgertum in England oder Frankreich war es in Deutschland aber nicht zu einer Revolution im Stande und verlagerte seine Kräfte und Bildungsanstrengungen ins Innere. Dies kennzeichnet den deutschen – in keine andere Sprache ohne Verlust übersetzbaren – Bildungsbegriff. Der traditionelle, idealistische Bildungsbegriff sieht Bildung dort, „wo ein Mensch sich selbst gewissermaßen wie ein Kunstwerk zu gestalten sucht, sich sozusagen selbst zum Objekt der eigenen Formung wird, und nicht, wo er seine Kraft an die Formung der Welt wendet und in den äußeren gesellschaftlichen Prozeß eingreift.“ (Horkheimer 2022, 161)

Die handlungsabgewandte Innerlichkeit wurde von einer Not zur Tugend erklärt und, als die bürgerliche Gesellschaft schließlich geschaffen war, in einen Hebel verwandelt, um weiterreichende revolutionäre Bestrebungen schon im Denken zu verhindern. Dafür musste sich das Bürgertum auch von den emanzipatorischen Zielen früher bürgerlicher Bildungsdenker verabschieden. In der heutigen Trennung der Bildung vom Handeln setzt sich die bildungsbürgerliche Innerlichkeit fort, die sich um die Welt nicht mehr schert und eingreifendes Denken unterbinden will, das mit der unvernünftigen Welt auch den eigenen Herrschaftsanspruch in Frage stellen würde.

Im Sommersemester 1952 wandte sich der Philosoph Max Horkheimer mit einem Vortrag zum Begriff der Bildung an die neuen Studierenden der Universität Frankfurt am Main. Aufgrund der veränderten Zustände sei es nicht möglich, am traditionellen Bildungsbegriff festzuhalten. Nach diesem wäre Bildung „die Umformung der ungeformten, primitiven Natur; der Mensch wird Herr über das, was ihm draußen und drinnen als befremdlich und bedrohlich erscheint“ (2022, 158). Je mehr die Natur durch Vernunft, Arbeit und die Bedürfnisse der menschlichen Gemeinschaft geformt werde, „desto mehr scheint der Begriff der Bildung im ursprünglichen Sinn erfüllt“ (ebd., 159). Diesen Begriff der Bildung hält Horkheimer aber für überkommen, da „Natur von der Gesellschaft nicht bloß aufgesogen, sondern zunichte gemacht, nicht gehegt, sondern negiert, nicht als Wertvolles gepflegt, sondern als Material verwertet wird“ (ebd.). Die unterdrückte Natur setze sich in zerstörerischer Energie um (ebd.). Bildung scheitert dann nicht nur. Wenn sie umschlägt in eine auf die Verwertung von Natur gerichtete Verarbeitung, dann trage sie selbst zur Barbarei bei, so Horkheimer.

Niemals stand einer „bösen Zivilisation“ eine „gute Kultur“ gegenüber. Die „Vergötzung des sich selbst genügenden Ichs“ (Horkheimer 2022, 161) ist Ausdruck des inneren Zusammenhangs:

„Die sogenannte Bildung der Persönlichkeit, die Verinnerlichung, die Rückwendung des gestaltenden Willens auf sich selbst, so viel Positives sie auch gewirkt haben mögen, trugen doch zweifellos zur Verhärtung der einzelnen Menschen, zum Hochmut, zum Privilegbewußtsein und der Verdüsterung der Welt bei. Indem unter dem Titel der Bildung der gestaltende Wille, und das heißt die Liebe, von der Realität auf das seiner eigenen Formung lebende Individuum sich zurückwandte, kündigte die Barbarisierung der Menschheit bereits im neunzehnten Jahrhundert sich an.“ (Horkheimer 2022, 161)

Das traditionelle Bildungsverständnis lebt in zwei Varianten fort: erstens dem nur noch verarbeitenden, instrumentellen Einsatz von Vernunft für jegliche Zwecke, die weder vernünftig noch menschlich sind; zweitens der Flucht in die geistige Verfeinerung. Beides kann zusammengehen, sich sogar resilient ergänzen: tagsüber Wettbewerb, abends Gemäldegalerie.

Als Aufgabe formuliert Horkheimer, über den alten Bildungsbegriff hinauszugehen, der sich „gegen die Hingabe ans Zivilisatorische, Gesellschaftliche, bloß absetzt“ (2022, 161f.). „Einsicht zu gewinnen in das Wesen des anscheinenden Verhängnisses, und schließlich die Macht, es abzuwenden“, bezeichnet er als Bildungsaufgabe der deutschen Universitäten (ebd., 161).

Der Begriff der Bildung muss also dem historischen Prozess gerecht werden, ohne schematische Klassifikationen (vgl. ebd.).

Der Zustand sozialisierter Halbbildung

Bildung ist verfallen, „auch in der Schicht der Gebildeten selber“, so der Philosoph Theodor W. Adorno in seiner Theorie der Halbbildung (1959, 169, 177). Halbbildung meint keinen Bildungsprozess, der auf halber Strecke steckenbleibt, und grenzt sich auch nicht gegen ‚Bildungsemporkömmlinge‘ ab. Wenige Jahre nach Max Horkheimers Vortrag zum Begriff der Bildung geht es auch Adorno um die gesellschaftlichen Voraussetzungen und die Möglichkeit von Bildung. In der Halbbildung, die Adorno modellhaft in der Schicht der mittleren Angestellten feststellte, sieht er eine allgemeine Tendenz, die „Signatur des Zeitalters“ (ebd., 176). Halbbildung bezeichnet keine individuellen Merkmale, sondern einen gesellschaftlichen Zustand.

Bildung ist für Adorno ein „Kraftfeld“: „Die philosophische Bildungsidee auf ihrer Höhe wollte natürliches Dasein bewahrend formen. Sie hatte beides gemeint, Bändigung der naturwüchsigen Menschen durch ihre Anpassung aneinander und Rettung des Natürlichen im Widerstand gegen den Druck der hinfalligen, von Menschen gemachten Ordnung.“ (ebd., 171) Dieses Kraftfeld

sieht Adorno erstarrt durch allherrschende Anpassung, amalgamiert mit einem falschen, aufgeblähten Bewusstsein des Geistes (ebd., 171f.).

Für Adorno ist Bildung „zu sozialisierter Halbbildung geworden, der Allgegenwart des entfremdeten Geistes“ (ebd., 169). Der Geist ist entfremdet, weil wir uns im Kapitalismus von unseren Produkten, unseren Bedürfnissen und den anderen Menschen entfremden, mit denen wir uns über den Warentausch vergesellschaften. Der Einzelne empfängt „von der durch die Allherrschaft des Tauschprinzips virtuell entqualifizierten Gesellschaft nichts an Formen und Strukturen, womit er, geschützt gleichsam, überhaupt sich identifizieren, woran er im wörtlichsten Verstand sich bilden könnte“ (ebd., 177). „Im Klima der Halbbildung“ werden die Sachgehalte von Bildung zu Waren verdinglicht: „auf Kosten ihres Wahrheitsgehalts und ihrer lebendigen Beziehung zu lebendigen Subjekten“ (ebd., 176). Die kapitalistischen Verhältnisse, die alles zur Ware degradieren, machen Bildung unmöglich. An ihr „partizipieren nur noch, zu ihrem Glück oder Unglück, einzelne Individuen, die nicht ganz in den Schmelztiegel hineingeraten sind, oder professionell qualifizierte Gruppen, die sich gern selbst als Eliten feiern“ (ebd. 177). Diese Ausnahmen bestätigen die Regel, die die Bildung außer Kraft gesetzt hat.

Bildung ist also gerade nicht mit Sozialisation gleichzusetzen. Für den Pädagogen Armin Bernhard geht es im Gegenteil darum, eine grundständige und geistige „Widerstandsfähigkeit gegenüber der *invasiven Sozialisation*, einer gewaltsam und wuchernd in das Denken und Handeln, die Gefühle und das Bewusstsein eindringenden, geplanten Vergesellschaftung der menschlichen Sozialnatur“ zu konstituieren, „um die Kräfte des Subjekts gegenüber Verführungs- und Überwältigungsstrategien zu stärken“ (2017, 94). Ob bzw. welche Bildungsprozesse durch Sozialisation stattfinden, hängt vom Wesen der sozialen Wirklichkeit ab, die sozialisatorisch verarbeitet werden muss.

Wie können wir im Zustand der Halbbildung über Bildung nachdenken? Gehöre ich zu jenen, die nicht in den Schmelztiegel hineingeraten sind – oder zu den professionellen Eliten? Die Frage liegt nahe, aber eine individualisierte Antwort würde wegführen vom gesellschaftlichen Befund. Individuell bedeutsam ist hingegen, ob ich dazu beitragen kann, die Bedingungen zu erkennen und zu verändern, die diesen Zustand hervorgerufen haben.

Adorno hält die Gesellschaft für erkennbar. Sie produziere aber eine „subjektive Beschaffenheit, welche die objektiv mögliche Einsicht unmöglich macht. Das Gefühl, an die Macht des Bestehenden doch nicht heranzureichen, vor ihm kapitulieren zu müssen, lähmt auch die Triebregungen der Erkenntnis. Fetischisiert, undurchdringlich, unverstanden wird, was dem Subjekt als unabänderlich sich darstellt.“ (ebd., 188) Heute gesellt sich die Erzählung hinzu, es gäbe keine

Wahrheit (für eine literarische Kritik siehe Edelbauer 2025). Wo es nur noch 'subjektive Wahrheiten' gibt, gibt es auch nichts mehr zu erkennen. 'Alternative Fakten' und Verschwörungstheorien haben eine gesellschaftliche Grundlage, die sich nicht wegpädagogisieren lässt, aber Gegenstand von Aufklärung sein kann. Diese wird aber nur fruchten, wenn auch die Voraussetzungen der subjektiven Beschaffenheit verändert werden, so dass Einsicht möglich wird (siehe auch Beitrag von Lisa Herbst in diesem Band). Mit Zugängen zu traditioneller Bildung ist es nicht getan. Nur wenn die Welt sich dem Subjekt als durchdringbar und änderbar darstellt, wird der Trieb der Erkenntnis angeregt werden. Es geht deshalb um die Möglichkeit von Erfahrungen.

Bildung als Erfahrung

Der Weg der Bildung ist einer der Entäußerung, „man könnte auch schlicht sagen: einer der Erfahrung“, so Max Horkheimer (2022, 162):

„Gebildet wird man nicht durch das, was man 'aus sich selbst macht', sondern einzig in der Hingabe an die Sache, in der intellektuellen Arbeit sowohl wie in der ihrer selbst bewußten Praxis. Nicht anders als in dem Eingehen in sachliche Arbeit vermag das Individuum über die Zufälligkeit seiner bloßen Existenz hinauszukommen, an der der alte Bildungsglaube haftet und in der ohne jene Entäußerung bloß das beschränkte eigene Interesse und damit das schlechte Allgemeine sich durchsetzt. Steht die Erfahrung von Kunst nicht im Zusammenhang mit einem Leben, das in der Welt und von der Welt etwas will, so bleibt sie leer und blind, und machte der Konsument im Auto alle italienischen Städte mit Museen und Domen ab, sei er in den Konzertsälen der Welt zu Hause und besitze die Platten aller Symphonieorchester. Mit dem Aneignen ist es nicht getan. Wer nicht aus sich herausgehen, sich an ein Anderes, Objektives ganz und gar verlieren und arbeitend doch darin sich erhalten kann, ist nicht gebildet, und der sogenannte Gebildete, der dazu unfähig ist, wird stets Male einer Beschränktheit und Befangenheit aufweisen, die seinen eigenen Anspruch auf Bildung Lügen strafen.“ (Horkheimer 2022, 162)

Die Beziehung zur Sache, zum Anderen steht im Mittelpunkt von Horkheimers und Adornos Verständnis von Bildung. Wir bilden uns, indem wir uns durch sachliche und intellektuelle Arbeit als Teil der Welt erfahren. Ohne das Andere, Objektive, dem wir uns hingeben und an dem wir uns erhalten, ist die Entfaltung des Einzelnen gar nicht möglich: „Ich meine die vernünftige und menschliche Einrichtung, die Verbesserung und Durchbildung des gesellschaftlichen Ganzen.“ (Horkheimer 2022, 162)

Erfahrungen sind also nicht einfach sinnliche Empfindungen oder individuelle zufällige Erlebnisse (Negt 1978, 44). Erfahrungen sind „eine *spezifische*

Produktionsform der Verarbeitung von Realität und der *aktiven* Reaktion auf diese Realität“ (ebd., 43). Der Sozialphilosoph Oskar Negt betont für seinen Ansatz erfahrungsorientierter Bildungsarbeit: „Da Erfahrung immer ein Stück begrifflicher Verallgemeinerung enthält, ist sie von der Erkenntnis nicht völlig abtrennbar.“ (ebd., 44) Erfahrungen sind daher keine theoriefreie Unmittelbarkeit. Negts Konzeption der Arbeiterbildung setzt Erfahrung dementsprechend nicht gegen Theorie, sondern versucht, „einen lebendigen Zusammenhang zwischen der Kritik der Politischen Ökonomie wie der materialistischen Geschichtsauffassung und dem Denken und Verhalten der Arbeiter überhaupt erst wieder herzustellen“ (ebd., 48).

Erfahrungen in diesem Sinne können bilden. Die Kopplung von Erfahrung und Erkenntnis geht auf den Philosophen Georg Wilhelm Friedrich Hegel zurück, der Bildung „als vollbestimmten Begriff der Erfahrung“ versteht (Gelhard 2023, 39). Die begriffliche Vermittlung sei „unverzichtbarer Bestandteil von Erfahrungsprozessen“ (ebd.). Hiervon unterscheidet sich ein Verständnis von Erfahrung, das an den Pädagogen und Sozialphilosophen John Dewey anschließt. So bezeichnet Lukas Bugiel als Erfahrung „wenn es uns gelingt, eine Vielzahl von (emotionalen, praktischen oder intellektuellen) Erlebnissen zu einem Ganzen zu verbinden“ (2023, 69). Bildend seien Erfahrungen, wenn „jemand Mengen von Erlebnissen (hinsichtlich qualitativer Eigenschaften) so strukturiert erinnert und diesbezügliche Überzeugungen gebildet hat, dass diese Überzeugungen Quellen eines verlässlichen Könnens und/oder Wissens darstellen und dazu Überzeugungen als Gründe für Handlungen gehören, die jemanden zu klugen Entscheidungen disponieren“ (ebd., 78). Erfahrungen werden hier auf strukturierte Erlebnisse reduziert, die bildende Qualität auf die Klugheit, kluge Entscheidungen für das eigene Wohlergehen (ebd.) zu treffen. So verstandene Erfahrungen sollen ein harmonisches Ganzes der Lebensvollzüge herstellen (kritisch: Gelhard 2023, 48). Dagegen lässt der Erfahrungsansatz kritischer Theorie das Ganze als nicht harmonisch, sondern im Kern veränderungsbedürftig erkennbar werden.

Die gesellschaftlichen Verhältnisse blockieren Erfahrung ebenso wie Bildung. Die „Bedingungen der materiellen Produktion selber dulden schwerlich jenen Typus von Erfahrung, auf den die traditionellen Bildungsinhalte abgestimmt waren“, so nochmals Adorno: „Damit geht es der Bildung selbst, trotz aller Förderung, an den Lebensnerv. Vielerorten steht sie, als unpraktische Umständlichkeit und eitle Widerspenstigkeit, dem Fortkommen bereits im Wege: wer noch weiß, was ein Gedicht ist, wird schwerlich eine gutbezahlte Stellung als Texter finden.“ (Adorno 1959, 175) „Erfahrung, die Kontinuität des Bewußtseins, in der das

Nichtgegenwärtige dauert, in der Übung und Assoziation im je Einzelnen Tradition stiften, wird ersetzt durch die punktuelle, unverbundene, auswechselbare und ephemere Informiertheit“ (ebd., 186).

Die Aussage, dass „Erfahrung bildet“, kann daher ganz Unterschiedliches bedeuten, abhängig vom Begriff der Bildung und der Erfahrung.

Einsicht in die Änderbarkeit der übermächtigen Verhältnisse

Theodor W. Adorno sprach für den Deutschen Volkshochschultag 1956 über die „Aktualität der Erwachsenenbildung“. Erwachsenenbildung solle sich nicht geniert an den Universitäten messen, deren Krise der „Ausdruck der gesamtgesellschaftlichen Krise von Bildung überhaupt“ sei (Adorno 2003, 328). Sie solle vielmehr die Krisis der traditionellen Bildung „als ihren Augenblick erkennen und unbefangen, ohne sich viel einschüchtern zu lassen, die brennenden: die kontroversen Themen angreifen. Vorab wird sie versuchen müssen, die Menschen zur Einsicht ins Wesentliche der gegenwärtigen Gesellschaft zu bringen, ihnen die realen gesellschaftlichen Machtverhältnisse, Abhängigkeiten und Prozesse zu zeigen, denen sie unterworfen sind. Kurse über die Verflechtung der großen Wirtschaft und der Gesellschaft heute und über die politischen Konsequenzen sollten wohl die erste Stelle einnehmen.“ (ebd., 330)

Erwachsenenbildung habe die Funktion der Aufklärung (ebd., 329). Die Themen seien beliebig, aber: „Der planende Zusammenhang, der zwischen ihnen herzustellen wäre, müßte die Totalität der gegenwärtigen Gesellschaft auf seine Weise, nämlich durch kritisches Bewußtsein spiegeln.“ (ebd., 331) „Dabei ist keine andere Weltanschauung, kein anderes System zu predigen. Nicht mit der Gebärde der ‘Umerziehung’, sondern durch denkende gemeinsame Arbeit nur läßt das Verhärtete sich lösen.“ (ebd., 330)

„Der neue Aberglaube, mit dem sie es zu tun hat, ist der an die Unbedingtheit und Unabänderlichkeit dessen, was der Fall ist. Dem beugen sich die Menschen, als wären die übermächtigen Verhältnisse nicht selber Menschenwerk. Die Undurchsichtigkeit dieser Verhältnisse, die mehr in der Kompliziertheit der Apparatur als im Wesen besteht, läßt sich aber durchdringen.“ (Adorno 2003, 329)

Menschen können die Verhältnisse erkennen und ändern, Erwachsenenbildung kann ihre „Ahnung erwecken, die sie insgeheim bereits hegen: daß sie betrogen werden und sich selber nochmals betrügen“ (ebd.). Adorno betont die „personellen Kräfte der Bildenden“ (ebd., 330): „Groß unter ihnen ist die Zahl von Menschen, denen das Grauen vorm Nationalsozialismus bis ins Innerste gedrunken ist; die alles daransetzen wollen, daß es nicht, nie wieder so werde, guten Willens

und auch befähigt, zwischen den Formen der politischen Demokratie und dem tatsächlichen Bewußtseinsstand der Bevölkerung zu vermitteln.“ (ebd., 330)

(Politische) Bildung weiterdenken

Vor mehr als einem halben Jahrhundert war für Theodor W. Adorno „der Anachronismus an der Zeit: an Bildung festzuhalten, nachdem die Gesellschaft ihr die Basis entzog. Sie hat aber keine andere Möglichkeit des Überlebens als die kritische Selbstreflexion auf die Halbbildung, zu der sie notwendig wurde.“ (1959, 190 f.) Der Zustand der Halbbildung hat sich seitdem verallgemeinert, reflektiert wurde er kaum. Der zwischenzeitliche Ausbau des Bildungswesens hat nichts daran geändert, dass die Gesellschaft der Bildung weiter die Basis entzog. Aber es bleibt die Möglichkeit des anachronistischen Handelns: an Bildung festzuhalten.

Dabei sah Adorno die vernünftige Gesellschaft nicht durch Bildung garantiert: „Man verbeißt sich in die von Anbeginn trügende Hoffnung, jene könne von sich aus den Menschen geben, was die Realität ihnen versagt.“ (ebd., 173) Ebenso betont der kritische Bildungstheoretiker Heinz-Joachim Heydorn, dass Bildung den gesellschaftlichen Widerspruch nicht überwindet, sondern – als „befreiende Verarbeitung“ – die eigenen Voraussetzungen bewusst macht. Mit diesem Bewusstsein „stellt sich die Frage nach neuen Formen der Auseinandersetzung, die den Bedingungen angemessen sind“ (2004, 265). Bildung erlangt ihre Bedeutung im Bezug zum Handeln, die Distanz entleert sie. Dazu gehört auch die politische Praxis, Heydorn verweist auf Streiks, politisches Straßentheater und Fabrikbesetzungen:

„Hier wird Politik nicht durch Bildung unterlaufen, um dem härtesten Widerspruch auszuweichen, sondern der politische Prozess selbst als Prozess einer universellen Bildung gefasst. Die Massenbefreiung, mit der die Universalität der Gattung als Bildungsauftrag zu Ende geführt wird, als Inbegriff aller Eigenverfügung, kann nur durch eine lange Kette selbständiger Akte verwirklicht werden.“ (Heydorn 2004, 269)

Die „selbständigen Akte“ sind nicht abgetrennt, sondern Bestandteil universeller Bildung, weil – und wenn – sie auf die Universalität der Gattung gerichtet sind. Dies ist kein „kritisches“ Zusatzkriterium, sondern ergibt sich aus der Tatsache, dass Menschen aufeinander und auf das Ökosystem angewiesen sind.

Bildungsprozesse benötigen keine Distanzierung vom Handeln, sondern von der Totalität der unvernünftigen Verhältnisse. Es geht um eine „produktive Entfremdung von den realen Verhältnissen“, so die Erziehungswissenschaftlerin Eva Borst (2017, 22) mit Heydorn. Die Negation des Bestehenden benötige Theorie

und das Ästhetische, um kraft der Imagination eine bessere Welt zu denken (ebd.). Für die Ebene der Lebenswelt versteht auch Armin Bernhard Bildung als einen „Prozess der geistigen Distanzierung und Problematisierung“, „der Bezweiflung von Selbstverständlichkeiten, Gewissheiten, Konventionen und Ideologien, die diese Lebenswelt durchwirken“ (2017, 94).

Bildung weist auf die Gesellschaft zurück. Sie „ist selber nichts anderes als Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung“, so letztmalig Adorno (1959, 169 f.). Der Sinn von Kultur aber „kann nicht getrennt werden von der Einrichtung der menschlichen Dinge. Bildung, welche davon absieht, sich selbst setzt und verabsolutiert, ist schon Halbbildung geworden“ (ebd., 170). Jeder Versuch und jede Forderung, Bildung vom gesellschaftlichen Handeln zu trennen, sind als Absagen an die Einrichtung der menschlichen Dinge auch Absagen an Bildung. Nach einer Trennung vom Handeln bleiben vielleicht Lernen, Qualifikation oder eben Halbbildung übrig, nicht aber Bildung.

In diesem Text war wenig von *politischer* Bildung und *politischem* Handeln die Rede. Dies liegt daran, dass in einer Aufklärung über Gesellschaft eine Aufklärung über Politik enthalten ist. Sie ermöglicht, nicht nur innerhalb der Logiken von Politik zu denken, sondern auch die Logik von Politik zu verstehen und zu kritisieren. Denn Politik ist auch eine Trennung vom wirklichen Gemeinwesen (vgl. Demirović 2025, z. B. 67f.). Wenn politische Bildungsarbeit auf die Gestaltung von Gesellschaft und Gemeinwesen orientiert ist, dann würde es auch darum gehen, sich im „Widerspruch von Politik und Politiküberwindung“ zu bewegen (ebd., 69) zwecks „Rücknahme des politischen Überbaus, der Politik, der Demokratie, des Rechts in die Gesellschaft“ (ebd., 73). Als „gemeinsame Produktion des Sozialen“ bezeichnet Alex Demirović die Veränderung des Unterbaus, in dem Herrschaft durch Privateigentum ausgeübt wird und das kapitalistische Tauschverhältnis menschliche Beziehungen strukturiert (ebd., 79). Wir sind in Unter- und Überbau sozialisiert und es ist schwierig, sich die Verhältnisse anders vorzustellen. Aber sie sind von Menschen gemacht und von Menschen grundsätzlich veränderbar, was in Momenten der Selbsthilfe und solidarischen Selbstorganisation immer wieder aufblitzt (siehe etwa „Solidarisch in Gröpelingen“ in der Vor-Bildung von Uwe Hirschfeld in diesem Band). Bildungsarbeit kann die Möglichkeit und die Voraussetzungen anderer Vergesellschaftung denkbar machen.

Politische Bildung würde *in diesem Sinne* als gesellschaftliche Bildung oder soziale Bildung über sich hinauswachsen. Sie wäre damit auch Kritik der Politik (siehe Begriffsfacetten von Uwe Hirschfeld in diesem Band). Wenn sich (kritische) politische Bildungsarbeit von den Grenzen der Politik emanzipiert und

die Änderbarkeit der gesellschaftlichen Verhältnisse erfahrbar werden lässt, ist sie besonders gefährdet. Ihre Handlungsgrundlagen müssen einstweilen auf der Ebene der Politik verteidigt werden.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1959): Theorie der Halbbildung, in: Busch, Alexander (Hrsg.): Soziologie und moderne Gesellschaft: Verhandlungen des 14. Deutschen Soziologentages vom 20. bis 24. Mai 1959 in Berlin. Stuttgart: Ferdinand Enke, 169-191.
<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-160841>
- (2003 [1956]): Aktualität der Erwachsenenbildung, in: Tiedemann, Rolf (Hrsg.): Adorno. Gesammelte Schriften, Band 20.1 Vermischte Schriften. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 327–331.
- Asmussen, Michael (2020): Annäherung an einen praxistheoretischen Bildungsbegriff. Eine Analyse der Theoriearchitektur ausgewählter Bildungstheorien. Wiesbaden: Springer VS.
- Bernhard, Armin (2017): Bildung – Werkzeug gesellschaftlicher Herrschaft oder Grundlage mündiger Selbstverfügung? In: Drees, Gerhard/Nirobisch, Kira (Hrsg.): Bildung und gesellschaftliche Transformation. Analysen. Perspektiven. Aktionen. Baltmannsweiler: Schneider, 87–104.
- Borst, Eva (2017): Über die kritische Bildungstheorie Heinz-Joachim Heydorn, in: Pädagogische Korrespondenz Heft 55, 17-29.
<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-205657>
- Bugiel, Lukas (2023): Was heißt 'Erfahrung bildet'? Ein analytischer Vorschlag, in: Laner, Iris/Peterlini, Hans Karl (Hrsg.): Erfahrung bildet? Eine Kontroverse, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 64-80. <https://www.beltz.de/fachmedien/erziehungswissenschaft/produkteerfahrung-bildet-eine-kontroverse/BEL447452>
- Bundeszentrale für politische Bildung (2011): Der Beutelsbacher Konsens im Wortlaut. Quelle: Wehling, Hans-Georg (1977): Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch, in: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart, 173-184, hier 179f.
<https://www.bpb.de/die-bpb/ueber-uns/auftrag/51310/beutelsbacher-konsens/>
- CAJ Christliche Arbeiterjugend (2013): Der Bildungsauftrag der CAJ. Essen. https://www.caj.de/multimedia/dokumente/statisch/Der_Bildungsauftrag_der_CAJ.pdf
- (2018): SEHEN URTEILEN HANDELN. Einige Grundlagen. Essen. https://www.caj.de/multimedia/dokumente/statisch/Sehen_urteilen_handeln_-_Einige_Grundlagen.pdf
- (2021): Leitbild der CAJ. Essen.
https://www.caj.de/multimedia/Beschluesse/2021_Leitbild_der_CAJ.pdf
- Demirović, Alex (2025): Marx als Demokrat oder: Das Ende der Politik. Berlin: Dietz.
- Edelbauer, Raphaela (2025): Die echtere Wirklichkeit. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gelhard, Andreas (2023): Die Dialektik der Erfahrung. Hegel, Dewey und die bildungsphilosophischen Implikationen des Erfahrungsbegriff, in: Laner, Iris/Peterlini, Hans Karl (Hrsg.): Erfahrung bildet? Eine Kontroverse. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 38–51.

<https://www.beltz.de/fachmedien/erziehungswissenschaft/produkte/details/49988-erfahrung-bildet-eine-kontroverse.html>

- Heide, Stephanie (2024): Das Institut für Staatspolitik in Schnellroda, in: Fachstelle Bildungsallianzen gegen rechte Ideologien der Heinrich-Böll-Landesstiftungen und der Heinrich-Böll-Stiftung Rheinland-Pfalz (Hrsg.): Antidemokratie getarnt als politische Bildung. Analysen zum Institut für Staatspolitik, zur Bibliothek des Konservatismus, zur Desiderius-Erasmus-Stiftung sowie zu Geschichte und Kritik rechter Bildungsstätten, Mainz, 31–57. <https://weiterdenken.de/de/2024/09/16/antidemokratie-getarnt-als-politische-bildung>
- Heydorn, Heinz-Joachim, 2004: Überleben durch Bildung. Umriss einer Aussicht, Werke, Band 4, Wetzlar, 254–273.
- Horkheimer, Max (2022): Begriff der Bildung, in: Bauer, Ullrich/Bittlingmayer, Uwe H./Scherr, Albert (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie, 2. Auflage, Wiesbaden: Springer VS, 157–164.
- Markard, Morus (2009): Einführung in die Kritische Psychologie. Hamburg: Argument.
- Negt, Oskar (1978): Marxismus und Arbeiterbildung – kritische Anmerkungen zu meinen Kritikern, in: Brock, Adolf/Müller, Hans-Dieter/Negt, Oskar (Hrsg.): Arbeiterbildung. Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen in Theorie, Kritik und Praxis, Reinbek: Rowohlt, 43–86.
- Zahn, Sebastian (2025): Eine „Räumlichkeit für Vorträge, Sitzungen, Versammlungen, gesellige Abende [...] und vieles mehr.“ Über politische Bildung von Rechts, extrem rechte Immobilien und ihre finanziellen Grundlagen, in: Journal für politische Bildung 3/2025, 49–53.

Bettina Lösch

Das Politische ist umkämpft: Wie mit dem Verweis auf Demokratie politisches Handeln und politische Bildung in der Gesellschaft reguliert und eingeschränkt werden

Es ist derzeit einer der eklatantesten Widersprüche, dass ausgerechnet mit dem Verweis auf Demokratie politisches Handeln und politische Bildung voneinander separiert und eingeschränkt werden. Als aktuelle Beispiele lassen sich die Forderungen nach Neutralität von Bildung (vgl. Lösch 2022; 2025a; 2026), die Aberkennung der Gemeinnützigkeit von Vereinen, die politische Bildung machen (vgl. Bürgin 2025a) sowie die kleine Anfrage der Unionsfraktion mit ihren 551 Fragen anführen, mit der das politische Engagement und das politische Handeln von NGOs, die sich für Demokratisierung einsetzen, verschwörungstheoretisch unterfüttert und in Zweifel gestellt werden (vgl. Bürgin 2025b; Lösch/Oppenhäuser 2026).

Gleichzeitig wird sich in der gegenwärtigen Praxis und im Diskurs politischer Bildungsarbeit in unterschiedlichster Form und teils mit sehr viel Emphase auf *Demokratie* berufen. Statt politischer Bildung soll *Demokratiepädagogik* oder *Demokratiebildung* in Schulen und der Jugend- und Erwachsenenbildung sowie der Sozialen Arbeit leitend sein und umgesetzt werden (vgl. Bürgin 2025c; Lösch 2025b). Die großen staatlichen Förderprogramme zur Extremismusprävention und Demokratieförderung tragen das Ansinnen *Demokratie leben!* bereits im Titel, obgleich Anti-Extremismus und Demokratie auch als Gegenspieler betrachtet werden können. Bei ersterem handelt es sich eher um ein Modell sicherheitspolitischer Regierungspolitik und weniger um eine demokratietheoretische und -politische Konzeption (vgl. Fuhrmann/Schulz 2021; Feldmann 2023). Des Weiteren wird gegenwärtig kritisch diskutiert, wie Extremismusprävention politische Bildungsarbeit staatlich reguliert (vgl. Bürgin 2021) und bestimmte Gruppen, z. B. Jugendliche zu potentiellen Gefährder*innen der Gesellschaft und Demokratie erklärt (vgl. Lösch 2022, 142 f.; 2026). Insgesamt bleibt in der aktuellen Gemengelage recht unbestimmt, was mit *Demokratie* eigentlich gemeint ist und wie mit strukturellen Widersprüchen und sozialen Ausschlüssen umgegangen wird, die Demokratie als politische Form sowohl

im antiken als auch im modernen Verständnis sowie ihrer sozialen Praxis stets mit sich gebracht hat.

Demokratie wird begrifflich im gegenwärtigen öffentlichen und wissenschaftlichen Diskurs für alles Mögliche genutzt und vernutzt: Sie muss „wehrhaft“ verteidigt werden, sie soll „marktkonform“, aber auch „partizipativ“ sein, sie soll weder die autoritärer werdende Exekutive noch kapitalistische Wirtschaftsweise einschränken, sie soll Bürger*innen das Gefühl geben, dass sie mitbestimmen können, sie soll aber auch gleichzeitig nicht zu viel Mit- und Selbstbestimmung ermöglichen. Es ist dabei ein großes Missverständnis, wenn Demokratie unkritisch mit Staat gleichgesetzt wird, als sei der Staat an sich – staatliche Institutionen, Verfahrensweisen und Akteur*innen (Parteien, Verbände etc.) – per se demokratisch. Der Staat ist hingegen immer nur so demokratisch, wie dies in der sozialen und politischen Praxis eingefordert und erkämpft wurde und wird (vgl. Regier 2022). Das Ausmaß der (Ent-)Demokratisierung ist abhängig von gesellschaftlichen Kräfte- und von Herrschafts- und Machtverhältnissen.

Selbst die eingeschränkte, bürgerlich-liberale Demokratie in ihrer repräsentativ-parlamentarischen Form ist bis heute kein Selbstverständnis von Herrschenden und politisch Privilegierten. Sie wurde in gesellschaftlichen Konflikten und Umbrüchen, durch Bürgerkriege und Revolutionen verlustvoll erkämpft. Sie ist aber in ihrer Ausgestaltung und Praxis durch strukturelle Widersprüche durchzogen, die sich aus der Verschränkung mit anderen Herrschaftsverhältnissen wie Nationalstaatlichkeit, Rassismus, Kapitalismus, Patriarchat und Sexismus sowie Naturausbeutung ergeben. Darauf werde ich weiter unten eingehen.

In der sozialen und politischen Praxis kämpfen und streiten immer wieder Menschen, Gruppen, Bewegungen, Initiativen um eine vertiefte, umfassende, soziale oder radikale Demokratisierung, die die bürgerlich-liberale, die repräsentative Form überschreitet. Im Verständnis von *Demokratisierung* schwingt stets das Begehren mit, dass unterdrückte, sozial marginalisierte Gruppen ihre eigenen Angelegenheiten selbst in die Hand nehmen und ihre Interessen und Ansprüche zum Ausdruck bringen können.

In den folgenden Ausführungen will ich mich gedanklich zunächst unterschiedlichen Deutungen und Instrumentalisierungen des Demokratiebegriffs widmen: War Demokratie schon immer ein Steigbügelhalter von Herrschenden, die Lebensgefährtin des Kapitalismus, der verlängerte Arm des bürgerlichen Staates – insgesamt ein schlechter Kompromiss? Oder ist sie ein Möglichkeitsraum, in dem Menschen selbst über gesellschaftliche Verhältnisse bestimmen und die politischen Angelegenheiten zu ihren eigenen machen können? Ich werde strukturelle Widersprüche, moderne Entwicklungen und Konflikte skizzieren. Letztlich

will ich am Ende darauf hinaus, inwiefern politisches Handeln und politische Bildung mit Bezug auf Demokratie (derzeit) reguliert und eingeschränkt werden.

1. Theorie(-bildung) macht Geschichte: Begriffliche Umdeutungen und Aneignungen von Demokratie

Die Geschichte der Demokratie ist eine ihrer Umdeutungen und Aneignungen. Mittlerweile bezeichnen sich selbst autokratisch, diktatorisch, oligarchisch o.ä. regierte Staaten als demokratisch, um ihre Herrschaftsweise zumindest sprachlich zu legitimieren (vgl. Dingeldey 2022, 10) und zu beschönigen. Theoretische Begriffe wie Postdemokratie, illiberale Demokratie oder demokratischer Faschismus verweisen auf die analytische Schwierigkeit, die Übergänge der staatlichen Herrschafts- und Regierungsformen (z. B. von Demokratie zu Autokratie oder Faschismus) präzise zu bestimmen.

Der Begriff *Demokratie* stammt bekanntermaßen aus dem Altgriechischen und meint heutzutage die Selbst-Herrschaft des *demos*. Demokratie meint weder Herrschaftsfreiheit noch bedeutet sie (Macht-)Gleichheit von allen. Es ist eine Herrschaftsform, die staatliche Herrschaft zumindest begrenzen und kontrollieren soll. *Demos* wurde zunächst mit Volk, mittlerweile mit Bürger*innen übersetzt. Sowohl der staatsbürgerliche Status als auch der soziale Status (in Hinblick auf Geschlechter-, rassistische- und Klassenverhältnisse) spielen für das Demokratieverständnis eine entscheidende Rolle. Demokratie war nie inklusiv, sondern schloss in der praktischen Umsetzung immer Personen und (soziale) Gruppierungen aus. Wer zum *demos* gehört und wer nicht, und wie diese Herrschaft ausgeübt, kontrolliert und geteilt wird, ist politisch hart umstritten, Bestandteil politischer Auseinandersetzungen und Konflikte. Hinzu kommt, dass seit der Entstehung der „modernen Demokratie“ diese meist mit dem (nationalen) Staat gleichgesetzt wird. Demokratie ist nichts Statisches, sondern prozesshaft. Es gibt kontinuierlich Kämpfe und Konflikte um (Ent-)Demokratisierung, ebenso wie um den Abbau, die Verletzung, die Gewährleistung oder gar die Vertiefung von Sozial- und Rechtsstaatlichkeit.

Auch wenn es demokratische Formen und Verfahrensweisen bereits in Ur- oder Stammesgesellschaften gab, wird in der westlichen Sphäre, vor allem Europa, die griechische Antike als Wiege der Demokratie und als erste Praxisform demokratischer Herrschaft betrachtet und bildungsbürgerlich verherrlicht. Das rührt zum einen aus der Begriffsherkunft aus dem Altgriechischen. Es hängt aber zum anderen mit der unkritischen und rassistischen Selbsterzählung des westlichen Abendlandes zusammen, die in der griechischen Antike den Ur-

sprung ihrer vermeintlich ungebrochenen Zivilisationsgeschichte sieht. Nur das Mittelalter, als Phase willkürlicher Herrschaft, erscheint darin als Bruch. Die eigene, unzivilisierte Praxis der Sklaverei, kolonialer und rassistischer Gewalt, der Ausbeutung und Unterdrückung von Arbeitenden, Frauen und Kindern oder der *Shoah* wird ausgeblendet, verdrängt oder externalisiert. Die moderne Demokratie gilt manchen als Höhepunkt und Endpunkt der Selbsterzählung und muss in dieser Gestalt wehrhaft nach innen und nach außen, gegen Barbaren, Antidemokraten, den Osten etc. verteidigt werden. Im Kampf um die wehrhafte Demokratie bleibt diese dann indes selbst auf der Strecke (vgl. Bürgin 2021, 124 ff.; Feldmann 2023, 49 ff.).

Im Unterschied zur Antike wurde in der modernen Demokratie das Repräsentationsprinzip maßgeblich. Durch Gleichsetzungen von Demokratie mit einem Mehrheitswahlrecht, etwa Hände heben und abzählen, wird Demokratie in der Regel im Alltag praktisch-pragmatisch umgesetzt. Zentrale wichtige demokratische Prinzipien wie Minderheitenschutz, das Recht auf freie und geheime Wahl sowie auf Opposition, ein vorgelagerter, offener, unabhängiger Meinungs- und Willensbildungsprozess etc. werden dabei häufig missachtet. Demokratie wird damit schnell *erledigt*.

Aus gesellschaftskritischer Perspektive warf die (feministische) Marxistin Ellen Meiksins Wood hingegen die Frage auf, ob die moderne Demokratie überhaupt als solche bezeichnet werden könne oder im Unterschied zur antiken Demokratie aufgrund des Repräsentationsprinzips als „Liberalismus“ bezeichnet werden müsste (vgl. Meiksins Wood 2010, 228 ff.; Bürgin 2024). Das für die antike Demokratie geltende Verständnis der unmittelbaren Demokratie, dass also diejenigen, die einen Vollbürgerstatus (zur exklusiven Bedeutung weiter unten) haben, direkt und selbst herrschen, gelte im modernen liberalen Verständnis von Repräsentation nicht mehr. Der Begriff der liberalen Demokratie täusche darüber hinweg, so Meiksins Wood, dass sich in der Neuzeit bereits eine Trennung von Staat und politischer Gesellschaft vollzogen habe. Im antiken Griechenland gab es keinen Staat, der von der Gemeinschaft der Bürger*innen getrennt existierte. Die Demokratie war der politische Raum, die politische Öffentlichkeit. Es gab insofern auch keine Grundrechte, die von einem getrennten, übergeordneten Staat gewährleistet oder eingeschränkt werden konnten. Es gab aber die Trennung der Herrschaftsbereiche zwischen öffentlichem Raum und dem privaten, despotischen Raum der Hauswirtschaft.

Im Zuge der kapitalistischen und nationalstaatlichen Vergesellschaftung verschob sich „das Hauptaugenmerk der ‘Demokratie’ von der aktiven Ausübung der Macht des Volkes hin zum passiven Genuss von konstitutionellen und parla-

mentarischen Sicherheiten und Rechten, von der kollektiven Macht der niederen Klassen zu Privatheit und Isolation des individuellen Bürgers“ (Meiksins Wood 2010, 230).

Die Idee und Praxis der Demokratie wurden mehr und mehr mit *Liberalismus* gleichgesetzt. Die Neudefinition von Demokratie, ihre Reduktion auf Liberalismus, war überhaupt erst durch die Entstehung des industrialisierten Kapitalismus und der Nationalstaaten ermöglicht worden. Es entstand eine außerökonomische politische Sphäre, die abgetrennt ist von der Gesellschaft; ein Staat, der die Bevölkerung reguliert, kontrolliert, verwaltet. Der Begriff der Nation bildete eine neue Form der „imaginären Gemeinschaft“ (vgl. ebd., 214), die andere ausschließt oder zum Feind erklärt. „Der Kapitalismus ermöglichte also die Konzipierung einer ‘formalen Demokratie’, in der eine Form staatsbürgerlicher Gleichheit neben sozialer Ungleichheit existieren kann, und die ökonomischen Verhältnisse zwischen ‘Elite’ und ‘arbeitender Masse’ nicht antastet“ (Meiksins Wood 2010, 215). Der demokratische Geschäftsbereich wurde eingeschränkt, der private Bereich, auch privates Eigentum, blieben außen vor.

„Wir haben uns heute weitgehend daran gewöhnt, Demokratie begrifflich weniger (wenn überhaupt) als Herrschaft des *demos* oder als Macht des Volkes zu fassen. Wir umschreiben sie stattdessen mit Begriffen wie bürgerliche Freiheiten, Meinungsfreiheit, Presse- und Versammlungsfreiheit, Toleranz, Schutz der Privatsphäre, Verteidigung des Individuums und/oder der ‘Zivilgesellschaft’ gegen den Staat und so weiter“ (Meiksins Wood 2010, 233).

Auch wenn ich viele Überlegungen und Analysen von Meiksins Wood teile, werde ich im Folgenden von (bürgerlich-)liberaler Demokratie und nicht von Liberalismus als solchem sprechen. Liberalismus betrachte ich als eine politische Ideologie, Grundüberzeugung und Weltanschauung, die im 19. Jahrhundert mit der Entstehung des Bürgertums als Klasse ausformuliert wurde. In der wissenschaftlichen Diskussion wird Demokratie mittlerweile mit einer kaum noch zu überblickenden Vielzahl von Attributen spezifiziert (partizipative, reflexive, deliberative, starke, ökonomische, elitäre etc. pp. Demokratie). Das sind nach meiner Auffassung Spielarten (bürgerlich-)liberaler Demokratie in Theorie und Praxis. Daneben gab es sowohl in der antiken als auch in der modernen Demokratie soziale und politische Kämpfe, Phasen und Bewegungen, in denen sich die Beherrschten – der *demos* – direkt(er) und in seiner Vielzahl ausgedrückt und artikuliert, Forderungen gestellt, politische Privilegien und Rechte für sich, für die *Vielen* erstritten hat. Ausgestaltungsformen wie *Räte* oder *Runde Tische* spielten in der Moderne dahingehend eine ebenso bedeutende Rolle wie basisdemokratische Formen, das Rotations- oder das Delegationsprinzip. Emanzipative

soziale Bewegungen bringen immer wieder neue Mittel, Ausdrucksformen, Beratungs-, Beteiligungs- und Entscheidungsfindungsverfahren hervor, wie sich die Herrschaft der Vielen finden und ausdrücken lässt. Die Theorien, Visionen und (konkreten) Utopien, die eine bürgerlich-liberale Form von Demokratie übersteigen, sind schwer zu überblicken und einzuschätzen. Es gibt etwa Überlegungen und Diskussionen hinsichtlich einer abolitionistischen (vgl. Loick/Thompson 2022), radikalen (vgl. Leonhardt 2024), sozialen (vgl. Eberl/Salomon 2016) oder sozialistischen Demokratie (vgl. Demirović 2017), zu demokratischer Planwirtschaft (vgl. Prokla 2024) oder Wirtschaftsdemokratie (vgl. Demirović 2007). Politische Kämpfe um den Anteil an politischer Teilhabe, Macht und Herrschaft, um politische Privilegien und (Grund-)Rechte hat es immer gegeben, wie ich hier weiter kurz skizzieren will.

2. Politische Kämpfe, strukturelle Widersprüche und soziale Ausschlüsse moderner Demokratie

Die moderne Demokratie ist in Europa und Nordamerika in ihrer liberalen Form und repräsentativen Ausgestaltung in der Zeitepoche des Umbruchs von einer feudalistischen, merkantilistischen Herrschafts- und Produktionsweise hin zu einer industrialisierten, kapitalistischen Wirtschafts-, Produktions- und Lebensweise sowie der Herausbildung von Nationalstaaten entstanden.

Herrschenden war Demokratie als Verfassungs- und Regierungsform bereits in der griechischen Antike ein Dorn im Auge. Aristoteles betrachtete Demokratie noch als schlechte Herrschaftsform, da hier die Armen aufgrund gesellschaftlicher Mehrheitsverhältnisse die Möglichkeit hätten, über die Reichen zu bestimmen. Erst im Übergang vom Feudalismus zum industrialisierten Kapitalismus eignete sich die neue herrschende Klasse des ökonomisch erstarkenden Bürgertums den Demokratiebegriff an und deutete Demokratie in ihrem Interesse und ihrer zunächst liberalen und dann auch national-konservativen Weltanschauung als repräsentative Demokratie.

Der Adel als ursprüngliche Akteurs- und Interessensgruppe des Konservatismus herrschte noch in Form des Absolutismus und der Monarchie. Er legitimierte seinen Herrschaftsanspruch über Gott. Das Bürgertum, das sich über (koloniale) Ausbeutung von Natur und Arbeitskraft sowie über Enteignungen ökonomisch bereichert hatte, forderte die bislang dem Adel vorbehaltenen gesellschaftlichen Privilegien und politischen Rechte für sich selbst ein. So formulierte das steuerzahlende Bürgertum der USA selbstbewusst die Losung „*No taxation without representation*“.

Im Begriff der „*Bürgerlichen Revolutionen*“ ist nicht erfasst, dass in dieser Epoche nicht nur das ökonomisch erstarkende Besitz-Bürgertum um Macht kämpfte, sondern der gesamte Dritte Stand und auch die Standlosen: Handwerker*innen, Bauern, die arbeitende Bevölkerung, Tagelöhner*innen, Frauen, Kinder. Mit der Bezeichnung *Bürgerliche Revolutionen* werden in der herrschenden Geschichtsschreibung, die auch in Schulbüchern gelehrt wird, zum einen die Verluste an Menschenleben unsichtbar, die für den sozialen Umbruch der Monarchie zur Demokratie bzw. zum repräsentativen Parlamentarismus gekämpft haben. Zum anderen wird nicht erzählt, dass die Eigentums- und Besitzlosen, die arbeitenden Klassen und Schichten zunächst ohne politische Grundrechte und ohne Verbesserung ihrer Lebens- und Arbeitsbedingungen aus dieser Revolutionsepoche hervorgegangen sind. Die grausame und mörderische Gewalt gegen Indigene wird nach wie vor gezeugnet oder nur von wenigen wissenschaftlich und politisch aufgearbeitet. Die bürgerlich-liberale Demokratie ist einerseits eine Errungenschaft gegenüber absolutistischer, feudaler (Willkür-)Herrschaft, aber zugleich blutbeschiert.

Bereits die antike griechische Demokratie war durch den Ausschluss weiter Teile der Bevölkerung gekennzeichnet: Frauen, Kinder, Metöken (Fremde, *Gastarbeitende*) sowie Sklaven, also meist Zweidrittel der Gesellschaft, besaßen keinen Vollbürgerstatus und waren aus dem öffentlichen Raum der *Polis* ausgeschlossen. Sie gehörten zum despotischen Raum der Haus-Wirtschaft, in dem der Hausherr paternalistisch herrschte. In der antiken Demokratie spielte aber, zumindest in manchen kurzen Phasen, der sozial-ökonomische Status keine Rolle. Männliche, volljährige Bauern und Handwerker gehörten bereits zu den Vollbürgern, die mittels Losverfahren auch ein politisches Amt erlangen konnten. Anders als heute galt dies als Ehre und der politisch-öffentliche Raum wurde wertgeschätzt.

Im modernen Kapitalismus änderte sich das grundlegend: Die soziale Klassenfrage wurde relevant. Das Wahlrecht war zunächst auf das männliche Besitzbürgertum beschränkt. Festzustellen ist, dass es seit der griechischen Antike eine gewisse Kontinuität an sozialen Ausschlussfaktoren gibt: Geschlecht, Alter, Staatsbürgerstatus, (Mündigkeit). Der moderne Kapitalismus bringt aber neue Trennungen und soziale Exklusionsmechanismen, vor allem entlang der Besitz- und Eigentumsfrage, hervor.

Zwar gelingt es der arbeitenden Klasse und auch den Frauen, über die Jahrhunderte hinweg in gewaltsamen Kämpfen eigene Parteien zu bilden, Wahlrecht und andere politische Grundrechte wie das Versammlungs-, Streikrecht etc. zu erlangen und über Fraktionen in den Parlamenten mitzuwirken und dort Forderungen einzubringen. Dennoch herrscht, wie oben bereits beschrieben, der *demos* nicht direkt, sondern vermittelt über das Repräsentationsprinzip.

In den sozialen Kämpfen um vertiefte Demokratisierung wird das Repräsentationsprinzip aber nie als einzig geltendes akzeptiert. Demokratische Selbst- und Mitbestimmung sollen in Bildungseinrichtungen, in Betrieben, in Familien, in Parteien, in Behörden, in Initiativen, Verbänden und Vereinen, Stiftungen gelten, damit diese nicht nur eine rein formale bleibt. Das Prinzip der Repräsentation bildet aber stets einen grundlegenden Widerspruch sozialer Praxis. Wieso sollen Menschen, die es gewohnt sind, dass andere stellvertretend für sie herrschen und politische Entscheidungen treffen, das auf einmal selbst tun? Woher sollen sie die Zeit nehmen, die in der Regel für Lohn- oder Lernarbeit draufgeht? Wo sind die gemeinsamen öffentlichen Räume, sich direkt zu begegnen und miteinander zu beraten und zu handeln? Hier geht es nicht nur um materielle oder formale Gleichheit, sondern auch um die zentrale Frage, wer sich berechtigt fühlt, politisch teilzunehmen, die eigenen Interessen auszudrücken. Jahrhundertelanger Ausschluss, auch gewaltsamer Ausschluss von demokratischer und politischer Teilnahme sowie sozialer Teilhabe, hinterlassen in Menschen ihre Spuren, ein Bewusstsein und Wissen, dass sie nicht dazu gehören und entrechtet sind. Forderungen, die Repräsentation auszuweiten, sind deshalb nur ein halber Gewinn. Das Repräsentationsprinzip selbst sowie die ungleichen Bedingungen von Repräsentation sind der eigentliche Knackpunkt.

Das liberale Repräsentationsprinzip ist aber nicht das einzige Widerspruchsverhältnis der modernen Demokratie. Sie wird durch Eigentums- und Klassenverhältnisse, aber auch durch die Geschlechterverhältnisse, den Rassismus, Nationalismus, Adultismus (vgl. Suhr 2024) und Ableismus (Körperlichkeit und Leistungsfähigkeit) bedingt und eingeschränkt. In der kapitalistischen Welt wächst die Kluft zwischen ökonomisch armen und reichen Menschen (vgl. Beitrag von Jörg Reitzig in diesem Band) und ökonomische Macht wird direkt in politische Einflussnahme übersetzt. Es ist anzunehmen, dass liberale Demokratie, Sozialstaatlichkeit und Rechtsstaatlichkeit nur eine kurze Epoche kapitalistischer Herrschaft waren. Wir erleben derzeit eine Art Re-Feudalisierung und Re-Faschisierung gesellschaftlicher Verhältnisse. Die nationalstaatliche Rahmung von Demokratie schloss und schließt hierzulande strukturell jene Personen von politischer Teilhabe aus, die nicht über die deutsche Staatsbürgerschaft verfügen (Balibar/Wallerstein 1990). Struktureller und institutioneller Rassismus bewirken, dass auch viele Menschen mit deutscher oder doppelter Staatsbürgerschaft sich nicht selbstverständlich zur politischen Teilhabe berechtigt fühlen, sondern ihre politischen Rechte erst geltend machen müssen, die ihnen formal zustehen.

Auch die Geschlechterverhältnisse bilden ein strukturelles Widerspruchsverhältnis und einen ungleichen Zugang zu politischer Teilhabe und Repräsentation

(vgl. Kreisky/Sauer 1998; Sauer 2001; Lösch 2017; Pühl/Sauer 2018). Obwohl sich Frauen das formale Wahlrecht Anfang des 19. Jahrhunderts erkämpft haben, bewirken die Trennung von privat und öffentlich, aber auch ein Androzentrismus und Maskulinismus von Politik einen sozialen Ausschluss. Feministische Kämpfe und queer-feministische Politiken und Bewegungen haben hier einiges verändern können. Der „Maskulinismus als politische Herrschaftsform“ (Sauer 2001, 56 ff.) bleibt aber bis heute dominant und sichtbar. Die Geschlechterverhältnisse sind daher ein anhaltend politisch umkämpftes Terrain und ein zentrales Konfliktfeld gesellschaftlicher Demokratisierungsprozesse.

3. (Demokratie-)Politisch umkämpft: Politisches Handeln und politische Bildung

Auch wenn die bürgerlich-liberale Demokratie immer eine eingeschränkte Demokratieform war oder, wie Meiksins Wood argumentiert, durch das Repräsentationsprinzip den Namen gar nicht verdient, werden gegenwärtig selbst die liberalen, repräsentativ-parlamentarischen Errungenschaften mit Stiefeln getreten. Grundlegende Verfassungsprinzipien wie das Rechtsstaats-, das Sozialstaats- und Demokratieprinzip sowie politische Grund- und Bürgerrechte werden nicht nur von Akteur*innen aus dem breiten Spektrum der neuen Rechten, sondern auch staatlicherseits missachtet, herabgewürdigt und gebrochen (vgl. zur jährlichen Dokumentation etwa: <http://www.grundrechte-report.de/>). Durch die autoritäre Stärkung der Exekutive werden die Duldungsräume und die Gewährleistung politischer Menschen- und Grundrechte immer enger. Der Fachdiskurs um *Shrinking Spaces* der Zivilgesellschaft problematisiert diese Entwicklungen, lässt aber meist den strukturellen Widerspruch der Trennung und Überordnung von Staat und Gesellschaft in der liberalen Demokratie ungeachtet, den Meiksins Wood aus kritisch-materialistischer Perspektive noch problematisiert hat. Die nahezu demokratiefreie oder -magere Sphäre der Privatwirtschaft steht eh kaum noch zur kritischen Diskussion, abgesehen von wenigen Debattenbeiträgen zur Vergesellschaftung und Gemeinwirtschaft (vgl. Schmidt 2023).

Das Verhältnis von Staatlichkeit und (Zivil-)Gesellschaft zeigt sich auch daran, inwiefern politisches Handeln, Protest, Mit- und Selbstbestimmung *sowie* eine unabhängige, freie politische Bildung möglich sind (vgl. Lingenfelder/Lösch 2024). Der Zusammenhang von politischem Handeln und politischer Bildung ist in einer liberalen Demokratie kein Selbstverständnis, sondern ein dauerhaftes Politikum. Es ist stets kontrovers und konflikthaft, wo politische Bildung aufhört und wo politisches Handeln anfängt oder ob sich beides überhaupt voneinander

trennen lässt. Wer hat die Macht, hier Grenzen zu setzen und das Verhältnis zu bestimmen? Machtvoll und teilweise auch repressiv wird bereits diskursiv gesetzt, welche Formen politischer Beteiligung und des Protests in der Gesellschaft geduldet oder eingeschränkt werden und inwiefern der politische Meinungs- und Willensbildungsprozess ermöglicht oder verunmöglicht wird.

Im Grunde sind politisches Handeln und politische Bildung zwei zentrale Grundpfeiler einer demokratischen Gesellschaft. Einschnitte und Begrenzungen zeigen an, wie demokratisch oder autoritär gesellschaftliche Verhältnisse sind und in welche Richtung sie sich entwickeln. Der Gang zur Wahlurne, aber auch direkte Demokratieformen wie Bürger*innenentscheide oder Bürger*innen-Räte machen selbst in einer liberal-demokratischen Gesellschaft wenig Sinn, wenn nicht vorher ein unabhängiger, abwägend-reflexiver Prozess der politischen Meinungs- und Willensbildung stattgefunden hat. Umgekehrt geht politische Bildung nicht selten aus politischen Handlungen und Aktionen hervor oder mit diesen einher. Politischer Aktivismus und politisches Handeln müssen aber nicht immer (schon) politische Bildung sein (vgl. Beitrag von Julika Bürgin in diesem Band). Politische Bildung kann wiederum, z. B. als reine Vermittlung oder staatliche Institutionen*kunde*, auch ohne politisches Handeln oder sogar ohne politische Meinungs- und Urteilsbildung stattfinden.

Wie zu Beginn des Beitrages bereits erwähnt, ist es derzeit ein eklatanter Widerspruch, dass ausgerechnet mit dem Verweis auf Demokratie politisches Handeln und politische Bildung voneinander separiert und eingeschränkt werden.

Hinzu kommt, dass – insbesondere durch neoliberale Politiken – (zivil-)gesellschaftliche Initiativen und progressive soziale Bewegungsakteure in ihrem politischen Handeln nicht nur mit staatlicher Herrschaft, sondern auch mit privatwirtschaftlicher Konzernmacht konfrontiert sind. Durch die Privatisierung wird der öffentlich-politische Raum immer kleiner und Konzerne werden zu großen politischen Akteuren, deren Budget, Macht- und Handlungsraum weit größer ist als der einer nationalen Volkswirtschaft. In den klimapolitischen Protesten gegen fossile Energieträger, aber auch gegen die Fleischindustrie als Treibhausgasbeschleuniger wurden Kritik und Protest, die Versammlungsfreiheit und Meinungsfreiheit durch Aufforderungen zu Unterlassungserklärungen und hohen Schadensersatzforderungen in Millionenhöhe eingeschränkt und verunmöglicht (vgl. Jacobs/Selinger 2022).

Während sich Aktive, die politisch handeln, zunehmend mit Kriminalisierung von Protest, Präventivhaft und generell mit Verschärfungen von Versammlungs-, Verfassungs- oder Polizeigesetzen konfrontiert sehen, werden Aktive in der politischen Bildungsarbeit (noch) anders reguliert (vgl. Lingenfelder/Lösch 2024).

Die De-Legitimierung oder Grenzziehung, was oder wer als demokratisch gilt und was nicht, erfolgt eher über neue Paradigmen wie Extremismusprävention statt politischer Bildung oder über unterschiedlichste Verlautbarungen, dass (politische) Bildung nicht zu interessengeleitet, nicht zu (herrschafts-)kritisch, nicht zu positioniert, nicht zu kapitalismuskritisch, nicht zu *woke*, sondern am besten neutral, staatlich gehorsam und geschmeidig sein solle. Julika Bürgin spricht in Hinblick auf die Formen und das Ausmaß der „Extremismusprävention“ von einer „Politik der Demokratiebildung“ (2021), auch um erfassen zu können, wie neue Strukturen der Bildung und politischen Bildung entstehen, deren Prämissen, Zielsetzungen und (gesellschaftliche) Wirkungsweisen wissenschaftlich noch viel zu wenig kritisch analysiert werden.

Hannah Arendt hat in ihrem Gesamtwerk den Unterschied zwischen politischem Verhalten, das von einem erwartet wird, und politischem Handeln, das freiwillig und gemeinsam, auch im Widerspruch zu überbordender, auch totalitärer Staatlichkeit initiiert wird, deutlich beschrieben und markiert. In diesem Sinne von politischem Handeln haben emanzipative, progressive soziale Bewegungen über Jahrhunderte hinweg eine andere, eine außerinstitutionelle Praxis des Politischen und von politischer Bildungsarbeit gelebt, praktiziert und etabliert. Die Sorge um die gemeinsamen (gesellschaftlichen) Existenzgrundlagen, um Frieden, die Gleichheit und Freiheit der Menschen, die Bedürfnisse und Interessen von arbeitenden Menschen und von unterdrückten Gruppen führte zu großen sozialen Bewegungen: von Arbeiter*innen, Frauen, Studierenden und Schüler*innen, der LGBTQIA+-Community, der (post-)migrantischen Gesellschaft; gegen Faschismus, Rassismus, Militarismus, Atomkraft, ausbeuterische Globalisierung und ökologische Zerstörung; für Frieden, Ökologie, Bürger*innenrechte und Klimagerechtigkeit. Diese (und weitere) Bewegungen waren und sind in sich nie homogen. Sie eint aber für eine gewisse Zeit und trotz aller Konflikthaftigkeit die Kritik an den bestehenden Verhältnissen und die Überzeugung, dass diese veränderbar sind.

Das Politische wird hier nicht einem übergeordneten Staat oder ökonomisch machtvollen Konzernen überlassen. Das Politische wird sich bildend und handelnd selbst angeeignet. Dazu gehört sehr Unterschiedliches: die Aneignung von Expertise (z. B. in Fragen der Atommüllendlagerung, von klimaschädlichen Emissionen, von feministischem oder Schwarzen Wissen etc.), aber auch der Austausch von Fähigkeiten, die Neuentwicklung von Beratungs-, Diskussions- und Entscheidungsmöglichkeiten sowie alternative Umgangs- und Beziehungsweisen und vieles weitere mehr (vgl. Lingenfelder 2025).

Mittels kritisch-emanzipativer Bildungsarbeit wollen Menschen, Gruppen und Initiativen sich befähigen, das Politische, die gesellschaftlichen und Weltverhältnis-

se selbst anzueignen und kritisch zu hinterfragen und zur eigenen Sache zu machen. Damit ist gemeint, Entscheidungen über die Produktions-, Gesellschafts- und Lebensweisen gemeinsam und selbst zu treffen. Seit der Industrialisierung waren Fabriken Orte, in denen sich Arbeiter*innen begegneten und entlang ihrer spezifischen Interessen organisieren konnten – sofern sie nicht durch Ausschluss (Frauen) bzw. politisches Betätigungsverbot (Sozialistengesetz) daran gehindert wurden. Parteien, Arbeiterbildungsvereine, Frauenbildungsvereine und Gewerkschaften entstanden. Migrant*innen organisierten sich und gründeten migrantische Vereine. Die Liste ließe sich verlängern. Es entstehen im Laufe der Zeit immer wieder selbstorganisierte Räume und Momente – auch als Runde Tische, Sozialforen, Stadtteilforen, alternative-freie Schulen, Räte etc. –, in denen die Menschen politisch handeln und sich dabei bilden. Manchmal sind es alltägliche „Halbinseln gegen den Strom“ (Habermann 2009), manchmal sind es spontane Lücken oder Brüche in der Zeit (vgl. Arendt 1994). Momente der Demokratisierung und alternativen Vergesellschaftung blitzen immer wieder auf. Wie diese politisch verstetigt und institutionalisiert werden können und welche konkreten Utopien und emanzipativen Praxen wir angesichts der Vielfachkrise und eines notwendigen radikalen sozial-ökologischen Transformationsprozesses brauchen (vgl. Lingenfelder/Lösch 2022), bleibt eine weitere große Frage und Aufgabe. Während herrschende, repräsentative Politik hier nachhaltig notwendige Lösungen blockiert, herrschende Männer die Welt verbrennen (vgl. Bürgin 2025, 324), haben sich viele schon auf den Weg gemacht, die Erde, die Welt als gemeinsames Gut zu bewahren und ein gutes Leben für alle zu erstreiten. Das Politische bleibt umkämpft.

Literatur

- Arendt, Hannah (1994): Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I. München: Piper.
- Balibar, Etienne/Wallerstein, Immanuel (1990): Rasse – Klasse – Nation: ambivalente Identitäten. Hamburg: Argument.
- Bürgin, Julika (2021): Extremismusprävention als polizeiliche Ordnung. Zur Politik der Demokratiebildung. Weinheim: Beltz Juventa.
https://www.beltz.de/fachmedien/sozialpaedagogik_soziale_arbeit/produkte/details/46045-extremismuspraevention-als-polizeiliche-ordnung.html
- (2024): Bildung als Praxis der Befreiung – wovon?, in: Baros, Wassilios/Braches-Chyrek, Rita/Jobst, Solvejg/Schroeder, Joachim (Hrsg.): Kritische Pädagogik und Bildungsforschung – Anschlüsse an Paulo Freire. Wiesbaden: Springer VS, 299–322.
- (2025a): „Gemeinnützigkeit im Sinne der Abgabenordnung“. Wie Steuerpolitik politische Bildungsarbeit gefährdet, in: Journal für politische Bildung, Heft 3/25.
<https://www.journal-pb.de/blog/gemeinnuetzig-im-sinne-der-abgabenordnung>

- (2025b): Mehr (als) Demokratie steht auf dem Spiel, in: WSI-Mitteilungen, 78. Jg., Heft 4, 323–325.
- (2025c): Politische Bildung oder Demokratiebildung? Wie sich die Diskursverschiebungen im Feld der Sozialen Arbeit niederschlägt und durch sie befördert wird, in: Görtler, Michael/Schäfer, Stefan (Hrsg.): Politische Bildung in der Sozialen Arbeit. Theoretische Perspektiven und Standortbestimmungen. Frankfurt a. M.: Wochenschau, 135–148.
- Demirović, Alex (2007): Demokratie in der Wirtschaft. Positionen – Probleme – Perspektiven. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- (2016): Demokratie – zwischen autoritären Tendenzen und gesellschaftlicher Transformation. Zur Kritik der politischen Demokratie, in: Ders. (Hrsg.): Transformation der Demokratie – demokratische Transformation. Münster: Westfälisches Dampfboot, 278–302.
- (2017): Radikale Demokratie und Sozialismus. Grenzen und Möglichkeiten einer politischen Form. https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Artikel/21-17_Online-Publ_Radikale_Demokratie.pdf
- Dingeldey, Philip (2022): Von unmittelbarer Demokratie zur Repräsentation. Eine Ideengeschichte der großen bürgerlichen Revolutionen. Bielefeld: transcript. <https://www.transcript-verlag.de/978-3-8376-6326-6/von-unmittelbarer-demokratie-zur-repraesentation/>
- Eberl, Oliver/Salomon, David (2016): Perspektiven sozialer Demokratie in der Postdemokratie. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Feldmann, Dominik (2023): Demokratie trotz(t) Antiextremismus? Zur Bedeutung von Extremismusprävention für (Ent-)Demokratisierung und politische Bildung, Frankfurt a. M.: Wochenschau.
- Fuhrmann, Maximilian/Schulz, Sarah (2021): Strammstehen vor der Demokratie. Extremismuskonzept und Staatsschutz in der Bundesrepublik. Stuttgart: Schmetterling.
- Habermann, Friederike (2009): Halbinseln gegen den Strom. Anders leben und wirtschaften im Alltag. Frankfurt a. M.: Ulrike Helmer.
- Jacobs, Laura/Selinger, Joschka (2022): Ziviler Ungehorsam der Klimabewegung. Zivilrechtliche Repression nimmt zu, in: Grundrechte-Report 2022. Zur Lage der Bürger- und Menschenrechte in Deutschland. Frankfurt a. M.: Fischer, 78–81.
- Kreisky, Eva/Sauer, Birgit (1998): Geschlechterverhältnisse im Kontext politischer Transformation. Opladen: Leske und Budrich.
- Leonhardt, Christian (2024): Szenen des Politischen: Radikale Demokratie und aktivistische Theorieproduktion, Frankfurt a. M.: Campus.
- Lingenfelder, Julia (2025): Politische Bildung und sozial-ökologische Transformation. Impulse aus Bildungspraxen der Klimagerechtigkeitsbewegung. Frankfurt a. M.: Wochenschau. <https://www.wochenschau-verlag.de/Politische-Bildung-und-sozial-oekologische-Transformation/61691>
- Lingenfelder, Julia/Lösch, Bettina (2022): Gesellschaftliche Transformationsprozesse, Utopien und Phantasie in der politischen Bildung, in: Bünger, Carsten/Czejkowska, Agnieszka/Lohmann, Ingrid/Steffens, Gerd (Hrsg.): Jahrbuch für Pädagogik 2021. Zukunft – Stand jetzt, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 158–169.
- (2024): „Undoing Staatsraison“ – Warum braucht es radikale Kritik in der politischen Bildung und im politischen Handeln?, in: Feldmann, Dominik/Pelzel, Steffen/Sämann, Jana (Hrsg.): Kampffeld politische Bildung. Münster: Westfälisches Dampfboot, 200–211.

- Loick, Daniel/Thompson, Vanessa Eileen (2022): Was ist Abolitionismus?, in: Dies. (Hrsg.): Abolitionismus. Ein Reader. Berlin: Suhrkamp, 7–56.
- Lösch, Bettina (2017): Feministische politische Theorie und politische Bildung: Staat, Demokratie und Politik aus kritischer gesellschaftstheoretischer Perspektive, in: Gloe, Markus/Oeffering, Tonio (Hrsg.): Politische Theorie meets Politische Bildung. Baden-Baden: Nomos, 317–335.
- (2022): Der Diskurs um Neutralität aus demokratietheoretischer Sicht. Welche Standards und Kriterien der Profession Politische Bildung gewährleisten demokratische Offenheit, in: Wohnig, Alexander/Zorn, Peter (Hrsg.): Neutralität ist keine Lösung! Politik-Bildung-politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 137–161.
 - (2025a): Verordnetes Schweigen. Die Aufforderung zur Neutralität begrenzt Kritik und gefährdet demokratische Strukturen, in: Komitee für Grundrechte und Demokratie e.V. <https://www.grundrechtekomitee.de/details/langfassung-verordnetes-schweigen-die-aufforderung-zur-neutralitaet-begrenzt-kritik-und-gefaehrdet-demokratische-strukturen>
 - (2025b): Widersprüche der Demokratiebildung in einer kapitalistischen Gesellschaft. Zum Erfordernis politischer Bildung, in: Achour, Sabine u. a. (Hrsg.): Handbuch Demokratiebildung und Fachdidaktik, Band 1: Grundlagen und Querschnittsthemen. Frankfurt a. M.: Wochenschau, 177–188. <https://elibrary.utb.de/doi/epdf/10.46499/9783756616756>
 - (2026): Neutralität von Bildung und Zivilgesellschaft? Wie mittels autoritärer und rechter Strategien demokratische Prinzipien und Strukturen beschädigt werden, in: Monstadt, Florian/Breiwe, René/Dean, Isabel/Geber-Knop, Georg/Küth, Simon/Tölle, Lisa (Hrsg.): Einmischen gegen Rechts. Extrem rechte Interventionen als Herausforderung für Bildung. Opladen: Barbara Budrich, 55–70.
- Lösch, Bettina/Oppenhäuser, Holger (2026): Neutralitätsforderungen an die Zivilgesellschaft. Wie Grundrechte und demokratische Prinzipien eingeschränkt werden, in: Grundrechtreport 2026. Frankfurt a. M.: Fischer, 126–129.
- Meiksins Wood, Ellen (2010): Demokratie contra Kapitalismus. Beiträge zur Erneuerung des historischen Materialismus. Köln: Neuer ISP.
- Pühl, Katharina/Sauer, Birgit (Hrsg.) (2018): Kapitalismuskritische Gesellschaftsanalyse. Queer-feministische Positionen. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Prokla. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft 215 (2024): Demokratische Planwirtschaft in Zeiten von Digitalisierung und Klimakrise. Bd. 54 Nr. 2.
- Regier, Sascha (2022): Den Staat aus der Gesellschaft denken. Ein kritischer Ansatz der Politischen Bildung. Bielefeld: transcript. <https://www.transcript-verlag.de/978-3-8376-6437-9/den-staat-aus-der-gesellschaft-denken/?number=978-3-8394-6437-3>
- Sauer, Birgit (2001): Die Asche des Souveräns. Staat und Demokratie in der Geschlechterdebatte. Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Schmidt, Christopher (2023): Vergesellschaftung – Sozialisierung – Gemeinwirtschaft. Transformationspfade in eine andere Gesellschaft. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Suhr, Malte (2024): Adultismus als Herrschaftsverhältnis, in: Rodrian-Pfennig, Margit/Oppenhäuser, Holger/Gläser, Georg/Dannemann, Udo (Hrsg.): Dirty Capitalism. Politische Ökonomie (in) der politischen Bildung. Münster: Westfälisches Dampfboot, 170–187.

Friedemann Affolderbach

Zur Bedeutung des Dialogischen für politisches Handeln und politische Bildung – Gedanken zum Dialog bei Martin Buber

Ich gehe davon aus, dass kritisches Verstehen und Handeln zusammenkommen müssen, wenn Menschen ihre gesellschaftliche Lage begreifen und verändern wollen. Beides sind untrennbare Teile eines Prozesses, den Oskar Negt als „Herstellung von Zusammenhängen“ bezeichnet hat (Negt 2010). Vor diesem Hintergrund möchte ich die Bedeutung des Dialogs und des Dialogischen betonen und unterstreichen, dass Dialog sich nicht auf einen formelhaften Austausch von Worten reduzieren lässt.

In der politischen Bildung (auch in ihrer kritischen Ausprägung) ist mir Dialog immer wieder als ritualisierter Wortwechsel oder als methodische Rahmung begegnet. Solche Situationen habe ich häufig passiv und leer verlassen: Ich konnte meine Gedanken nicht wirklich teilen und auch keine Formen gemeinsamen Handelns entwickeln. Damit deute ich an, dass Bildungsprozesse mitunter als Nacheinander verstanden werden – erst Einsicht und Verstehen, dann Handeln – und dass Dialog in diesem Rahmen auf ein Mittel des wörtlichen Austauschs zur Inhaltsvermittlung schrumpft. So werden Dialog und das Dialogische ihrer Lebendigkeit und Möglichkeiten beraubt; ihre eigene Kraft kann in Bildungsprozessen nicht voll zur Entfaltung kommen.

Paulo Freire hat das zugespitzt formuliert: „Das Wort ist aber mehr als bloß ein Instrument, das den Dialog ermöglicht. [...] Es gibt kein wirkliches Wort, das nicht gleichzeitig Praxis wäre. Ein wirkliches Wort sagen heißt daher, die Welt zu verändern“ (Freire 1973, 71). Freires Verständnis unterstreicht die politische Bedeutung des Dialogs: Bildung und Handeln bedingen einander. Diesem Gedanken lässt sich vertiefend mit der „lebendigen Gegenseitigkeit“ des Dialogischen von Martin Buber nachspüren und zeigen, warum der Dialog wichtige Impulse für kritische politische Bildungsprozesse bereithält (vgl. Buber 2006, 166 ff.).

Der Dialog und das Dialogische stehen nicht im luftleeren Raum, sondern mitten in der Gesellschaft. Das Dialogische entfaltet sich vor dem Hintergrund der bürgerlichen Gesellschaft. Die bürgerliche Gesellschaft vereinzelt die Subjek-

te. Dies ist ein Umstand, den auch Martin Buber gesehen hat und beispielsweise in seinem Buch „Pfade in Utopia“ reflektiert. Kritisch sagt er dort:

„Die Voraussetzungen einer echten Gesellschaft lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Sie kann nicht ein Aggregat von innerlich zusammenhanglosen Individuen sein, denn ein solches würde doch wieder nur durch ein ‘politisches’, ein Herrschafts- und Zwangsprinzip zusammengehalten werden können, sondern sie muss sich in kleinen Gesellschaften auf der Grundlage gemeinschaftlichen Lebens und in den Verbänden dieser Gesellschaften aufbauen, und die Beziehungen sowohl der Mitglieder jener dieser Gesellschaften zueinander als die der Gesellschaften und Verbände zueinander müssen in einem so weitergehenden Maße als möglich von dem gesellschaftlichen Prinzip, dem des inneren Zusammenhangs, des Zusammenwirkens und der gegenseitigen Förderung, bestimmt sein“ (Buber 1950, 137).

Das dialogische Prinzip von Martin Buber ist ein Gegenentwurf zur Vereinzelung. Der Dialog bindet die Einzelnen in Beziehungen ein. Das Du unterbricht das Weiter-so der Vereinzelung: Die Einzelnen treten aus der Vereinzelung in das Gemeinsame des Dialogischen (und bilden im Sinne Bubers Gemeinschaft, vgl. Schapira 1985, 415 ff.).

Grundlagen des Dialogs bei Martin Buber: zwei Zugänge zur Wirklichkeit – der Ort des „Zwischen“ und das Dialogische

Zunächst möchte ich einige Worte zur Vorstellung des Dialogs bei Martin Buber sagen. Ich beziehe mich dabei hauptsächlich auf sein Buch: „Das Dialogische Prinzip“. Allgemein sieht Buber im Dialog die Grundlage menschlicher Existenz begründet, die vor allem durch zwei Grundworte getragen wird: Ich-Du und Ich-Es (vgl. Buber 2006, 7, Friedman 1963, 155 und Schwendemann 2017). Ich-Du und Ich-Es bilden jeweils einen spezifischen Zugang des Ichs zur Welt, der allen Menschen eigen ist.

In diesem Zusammenhang könne Bubers „Ich“ nicht als „autonom“ für sich selbst stehend begriffen werden. Vielmehr bilde es sich erst „durch ein Gegenüber: Das Ich trifft die Entscheidung, auf welche Weise es sich – Du oder Es sprechend – definiert“ (Heinze 2011 ebd., 92). Entsprechend ist das Ich bei Buber für Emmanuel Levinas „ein Verhältnis, es kann nur als Ich existieren, das sich an ein Du wendet, oder wie ein Ich, das ein Es begreift“ (Levinas 1963, 122).

Ich-Du verweist dabei auf die „dialogische Beziehung zu anderen Menschen“, während Ich-Es einen „reflektierten Zugang“ zur Welt meint und damit die Zusammenhänge vergegenständlichter „Erfahrung“ im Blick hat (vgl. Schwendemann 2017, 146). In meiner Lesart heißt dies auch, dass mit dem Ich-Es die

Gesellschaft und die mit ihr verknüpften Strukturbedingungen gemeint sind, die den Raum des alltäglichen Lebens formen und so in die Begegnung von Ich-Du mit hineingetragen werden. Deswegen steht der Dialog mitten im Leben.

Buber selbst spricht so darüber: „Grundworte bedeuten nicht Dinge, sondern Verhältnisse. Grundworte sagen nicht etwas aus, was außer ihnen bestünde, sondern gesprochen stiften sie einen Bestand“ (2006, 9). Im Grunde heißt dies, Ich-Du und Ich-Es stehen mitten im alltäglichen Leben und vor allem Ich-Du muss sich dort als Lebendigkeit beweisen oder, wie Martin Buber sagt: „Das Grundwort Ich-Du stiftet die Welt der Beziehung“ (ebd., 10).

Wichtig ist, was zwischen Ich und Du passiert: die Begegnung selbst, in der die/der Andere als Du sichtbar wird. Diese Wechselseitigkeit von Ich und Du verwirklicht sich im Zwischen (vgl. Buber 2006, 16), also in dem Bezug, in dem Sinn im Prozess entsteht. Zugleich sagt Buber, „dass jedes Du in unsrer Welt zum Es werden muss“ (ebd., 20). Damit wird Sinn tragbar, auch über die Begegnung hinaus. In der Begegnung liegen die Möglichkeiten der Veränderung des Ich und des Du; es verändert sich auch das Zwischen von Ich und Du. Die (Ziel-)Richtung der Veränderung ist offen, kann sich aber im Konkreten vertiefen:

„Es ist für mich von höchster Wichtigkeit, dass der Dialog einen Gehalt habe; nur dass dieser Gehalt umso wichtiger ist, je konkreter, je konkretisierender er ist, je mehr er dem Einmaligen, dem sich Ereignenden, dem Gestalthaften gerecht wird und auch das Geistige ihm einverleiben vermag, nicht metaphorisch, sondern realiter, weil der Geist den Leib sucht und sich von der Sprache helfen lässt ihn zu finden“ (Buber 1963, 595 f.).

Es geht beim Dialog also nicht um eine formlose Innerlichkeit. Im Dialog werden konkrete Dinge ausgetauscht. Je konkreter, umso wichtiger, und je konkretisierender, desto bedeutender sind die Gehalte des Dialogs. Buber weist auch darauf hin, dass sich im Dialog der Geist quasi verkörpert und damit die Dinge zum Ausdruck bringt, die gesagt werden können und müssen, oder dort den Ort findet, wo sie überhaupt erst reif werden und gesagt werden können.

Ich und Du bilden also den Rahmen, in dem Sinngebung und Entwicklung überhaupt erst möglich werden, oder wie Buber sagt: „Die Situation liefert die Interpretation“ (1969, 596). Insofern ist die Begegnung von Ich und Du nicht ahistorisch, im Gegenteil: Im Dialog treten unterschiedliche Weltzugänge zutage – Erleben kommt zur Sprache, verschiedene mitgebrachte Erfahrungen und Perspektiven werden sichtbar. Für Erfahrungen heißt dies auch: Sie sind vergegenständlichte Vergangenheit, somit Teil des Es. Sie werden vom Du in den Dialog mit- und zur Sprache gebracht. Sie treten damit aus dem Es in die Begegnung von Ich und Du, werden (ver-)lebendig(t) und so wieder dialogisch

vermittelt. Entsprechend stellt sich erst im Dialog selbst heraus, welchen Dingen die Beteiligten eine Bedeutung beimessen und in welche Richtung sich die Sinnggebung entwickelt.

Damit wird deutlich: Im Dialog geht es zum einen um eine lebendige Begegnung, die in ihrem Ausgang offenbleibt. Außerdem wird deutlich, dass die Begegnung von Ich und Du die Möglichkeiten in sich trägt, unterschiedliche Weltzugänge zu vermitteln und im wechselseitigen Austausch auch zu verstehen. Buber deutet an, dass diese Intention noch einen Schritt weiter gehen kann, wenn er die Möglichkeiten des Dialogs als „bildend, denkend, handelnd“ charakterisiert (vgl. 2006, 10).

Ich unterscheide zwischen dem Dialog und dem Dialogischen. Mit Dialog meine ich die konkrete Form des Austauschs: Gespräch, Mitteilung, ein sichtbares Miteinander-Sprechen (oder auch Schweigen im Rahmen einer Situation). Buber unterscheidet das Dialogische von der Gesprächsform: Es ist „nicht auf den Verkehr [...] miteinander beschränkt, sondern ein Verhalten zueinander, das sich im Verkehr nur darstellt“ (2006, 149). Entsprechend sehe ich das Dialogische als einen Grundmodus aus Zuwendung und Gegenseitigkeit, der sich im Dialog als wechselseitiges Hören und Antworten zeigen kann. Für mich reicht dieser Grundmodus über Worte hinaus: Er schließt das Handeln ein – als bewusste Bewegung zueinander und miteinander, als aktiven Austausch und Antworten im gemeinsamen Tun.

Im Folgenden möchte ich einige Besonderheiten des Dialogischen hervorheben.

Besonderheiten des Dialogischen: Gegenseitigkeit/ Wechselwirkung, Zweckfreiheit und Hinein- und Hinaustreten

a) Gegenseitigkeit/Wechselwirkung

Wie ich schon angedeutet habe, wird der Wechselseitigkeit im Dialogischen eine große Bedeutung beigemessen. Buber beschreibt dies so: „wirkliche Beziehung ist es [...] sie wirkt an mir wie ich an ihr wirke“ (vgl. ebd., 14). Und gleichzeitig: „Stehe ich einem Menschen als meinem Du gegenüber [...] ist er kein Ding unter Dingen [...]. Sondern nachbarnlos und fugenlos ist er Du und füllt den Himmelkreis. Nicht als ob nichts andres wäre als er: aber alles andre lebt in seinem Licht“ (ebd., 12). Es ist nicht immer einfach, die Sprache von Buber in greifbare Vorstellungen zu übersetzen. Für mich bedeutet das Zitat: Das Gegenüber ist kein Objekt. In seiner Lebendigkeit entzieht sich das Gegenüber der Festlegung als Objekt und ist gerade deshalb in der Begegnung unersetzbar, weil das Gegenüber eigensinnig

antwortet. Unterstreichen möchte ich die Eigenständigkeit und Eigensinnigkeit des Gegenübers, die auch die Unterschiedlichkeit von Ich und Du hervorhebt. Diese Unterschiedlichkeit in der Gegenseitigkeit ist der Eintrag und Impuls dafür, was in die Begegnung von Ich und Du als Möglichkeit(en) mitgebracht wird und die Begegnung in Bewegung setzt. Unterschiedlichkeit ist kein spaltendes Moment, sondern getragen von der Gemeinsamkeit, Mensch zu sein und sich im Dialogischen als Ich und Du verbinden zu können.

Es ist zu betonen, dass das Dialogische keine harmonistische Angelegenheit ist. Streit, Kritik und schwierige Positionen sind Bestandteil des Dialogischen. Entscheidend scheint mir in diesem Zusammenhang die Offenheit, dass die Unterschiedlichkeiten oder Gegensätzlichkeiten der Positionen zum Vorschein kommen können und nicht zu einer Herabwürdigung oder Objektivierung des Gegenübers führen.

„Und wirkliche Beziehung ist es, darin ich zu ihr stehe: sie wirkt an mir wie ich an ihr wirke“ (Buber 2006, 14). Grundlegend ist die Anerkennung einer Wechselwirkung von Ich und Du. Ich und Du kommen aus unterschiedlichen Situationen und bringen jeweils unterschiedliche Erfahrungen in die Begegnung mit. Oder anders ausgedrückt: Der Einfluss aufeinander ist unterschiedlich, nicht gleich und auch durch unterschiedliche Machtverhältnisse geprägt. Ich und Du wirken beide aus unterschiedlichen Positionen. Außerdem wird das Du von Buber als eigensinnige Eigenständigkeit ausgewiesen, die sich eben durch diese Eigenständigkeit vom Anderen unterscheidet. Gerade weil beide aus unterschiedlichen Positionen wirken, ist die Begegnung nicht neutral. In der Begegnung entsteht etwas Neues: Ich und Du verändern sich, indem sie durch die Andersheit des Gegenübers ihre eigenen Perspektiven in Frage stellen müssen und dadurch erweitern können – ohne ihre Eigenständigkeiten aufgeben zu müssen.

Damit wird Dialogisches als Existenzweise selbstbestimmten Handelns fassbar: als Aufhebung eigener Absicherung und als Gegenseitigkeit im Sich-Ansprechen-Lassen und Antworten. Das Dialogische bestimmt sich aus diesem Blickwinkel als Teilen der Unterschiedlichkeiten von Ich und Du sowie der damit verknüpften Möglichkeit, etwas Drittes hervorzubringen und so eine über Ich und Du „hinausgreifende Sphäre“ zu begründen (vgl. Schapira 1985, 441). In Bubers Blickwinkel ist dies die Heraus-Bildung einer (religiös) sozialistischen genossenschaftlichen Gemeinschaftlichkeit (ebd. 442 ff., Buber 1967, 267 ff.), deren Kern von Bewegung und Begegnung zwischen Ich und Du getragen wird. Diese Perspektive möchte den „Raum der politischen Macht des Menschen über den Menschen“ (Buber 1950, 141) und damit die Prozesse der Vereinzelung und Verdinglichung in der bürgerlichen Gesellschaft oder, wie Buber sagt, der

„unablässig wachsenden Eswelt“ (2006, 49) durch das soziale Prinzip des Ich und Du ablösen (vgl. auch Buber 1967).

b) Zweckfreiheit

Im Dialogischen können Entwicklungen entstehen – als geteiltes Erleben und als geteilte Bezüge, auch in Gegensätzen. In diesem Sinne setzt die Begegnung im Dialogischen eine Offenheit voraus, die Gegensätze zulässt, ohne sie vorschnell auflösen zu müssen. Gleichzeitig sagt Buber: „Zwischen Ich und Du steht kein Zweck [...] Alles Mittel ist Hindernis. Nur wo alles Mittel zerfallen ist, geschieht Begegnung“ (2006, 15 f.).

Darüber hinaus sehe ich in der Überlegung Bubers eine Kritik an einer Mittel-Zweck-Instrumentalität, die im Dialog ausgeschlossen wird. Entsprechend kann gesagt werden: Das Dialogische ist zweckfrei, aber nicht ziellos. Das Dialogische entzieht sich der instrumentellen Verfügung. Das heißt: Sobald der Dialog von einem festgelegten Resultat her bestimmt wird, gewinnt die Ver zweckung die Oberhand, und er verliert seinen Charakter als Begegnung – er wird zu einem formalen Vollzug (vgl. hierzu Theunissen 1977, 263). „Zweckfrei“ bei Buber interpretiere ich daher als Kritik des instrumentellen Gebrauchs menschlicher Begegnungen, denen das Dialogische als vergemeinschaftende Bewegung von Ich und Du entgegensteht. Der Dialog ist dabei nicht ohne Ziel: „Ich werde am Du [...] Alles wirkliche Leben ist Begegnung“ (Buber 2006, 15). Das heißt, dass sich im konkreten Vollzug der Begegnung kritischer Sinn als Kritik an den bestehenden, verdinglichenden Verhältnissen herausbildet und im gemeinsamen Handeln als alternative Gemeinschaft realisieren kann.

c) Hinein-/Hinaustreten

Das Dialogische entfaltet sich im Prozess des Hineintretens und Hinaustretens – Buber spricht von „in das Wort eintreten“ und „daraus treten“ (ebd., 8, 13) – immer wieder neu. Buber: „Den Menschen, zu dem ich Du sage, erfahre ich nicht. Aber ich stehe in der Beziehung zu ihm, im heiligen Grundwort. Erst wenn ich daraus trete, erfahre ich ihn wieder. Erfahrung ist Du-Ferne.“ (Buber 2006, 13) – Das „Heraustreten“ verstehe ich dabei nicht als Abbruch, sondern als notwendigen Übergang: Erst wenn ich aus der Unmittelbarkeit der Beziehung heraustrete, kann das Begegnete als Erfahrung erscheinen – also als etwas, das ich erinnern, beschreiben, vergleichen, begründen oder kritisieren kann. Dieses Moment hat Buber als „noetische Bewegung“ bezeichnet, bei der „von einer

personenhaften Bewegung her zu einer sachlichen Erkenntnisstruktur hin eine Bewegung, in der beide Grundworte zusammenwirken“, Ich-Du und Ich-Es, sich gegenseitig anrühren und dazu führen, Zusammenhänge zu erkennen und herzustellen (1963, 591). In diesem Sinne gehören für mich Bildung und Handeln zusammen. Beides ist im Dialogischen möglich. An dieser Stelle hat das Hineintreten und Hinaustreten einen Anknüpfungspunkt an kritische Bildung: als das Erkennen von Widersprüchen, die Herstellung von Zusammenhängen sowie die Herausforderung, in Widersprüchen gemeinsam zu handeln.

Dialogisches als kritische Praxis: Handlungsfähigkeit und Bildung

Die von mir angedeuteten Momente des Dialogischen, wie Sinnbildung im Prozess, Wechselseitigkeit, das Zwischen als intersubjektiver Raum, Zweckfreiheit und Kritik der Verdinglichung, lassen sich als Bedingungen zur Herausbildung von Handlungsfähigkeit verstehen. Handlungsfähigkeit als gemeinschaftliche Form kann sich instrumenteller Verfügung erwehren. Handlungsfähigkeit ist prozesshaft. Sie muss immer wieder neu errungen werden. Gemeinschaftliche Handlungsfähigkeit ist wechselseitig, kooperativ und intersubjektiv. Gemeinschaftliche Handlungsfähigkeit ist konkret, sie kann kritisch sein und auf Veränderung drängen.

Mit dem Dialogischen entsteht ein Ort, an dem Erfahrungen von Unterdrückung, Ausbeutung oder Marginalisierung zur Sprache kommen können. Diese Erfahrungen treten aus dem Es (als vergegenständlichte Vergangenheit) in die Begegnung, werden lebendig und so wieder dialogisch vermittelt. So können sich die Subjekte gemeinsam zur Gesellschaft positionieren: erkennend, kritisierend, handelnd. Das Dialogische ist damit eine Bedingung für Bewegungen der Befreiung. Verstehe ich dabei Handeln als eigenaktives Einwirken der Menschen auf ihre Lebensverhältnisse (vgl. auch Held 2001, 1163), so kann sich im Dialogischen diese Eigenaktivität als intersubjektives Ereignis, genauer, als Handlungsfähigkeit herausbilden.

Jan Rehmann entwickelt in Anlehnung an Spinoza einen Begriff von Handlungsmacht, den ich für die Bestimmung von Handlungsfähigkeit nutze. Handlungsmacht bewegt sich – so Rehmann – im Spannungsverhältnis zwischen dem „Vermögen, das die Menschen übereinstimmen lässt“ und dem „Unvermögen und passiven Erleiden“ der gesellschaftlichen Umstände (Rehmann 2014, 221). Aus diesem Spannungsverhältnis lasse sich eine Handlungsfähigkeit ableiten, die „auf Verallgemeinerung angelegt“ sei: „indem man das Gut, das man für sich begehrt, auch den übrigen Menschen wünscht“ (ebd., 222). Vor diesem Hintergrund

möchte ich zwischen eingeschränkter und erweiterter Handlungsfähigkeit unterscheiden (ähnlich wie Holzkamp 1985), wobei die eingeschränkte Handlungsfähigkeit die beschränkten Möglichkeiten der Subjekte meint, innerhalb bestehender gesellschaftlicher Machtverhältnisse zu handeln, und in denen sie leiden. Mit „erweiterter Handlungsfähigkeit“ bezeichne ich in Anlehnung an Rehmann die „kooperative Handlungsmacht von unten“, ein Handlungsvermögen, das die Fähigkeit meint, die gesellschaftlichen Strukturen selbst als gemeinschaftlich veränderbar zu begreifen und gemeinsames Handeln genau auf die Veränderbarkeit auszurichten (vgl. Rehmann 2014 und Haug 2010). Letztere muss sich durch die gesellschaftlichen Widersprüche bewegen, oder wie Buber sagt: „Vor der Unmittelbarkeit der Beziehung wird alles Mittelbare unerheblich. [...] Denn die eigentliche Grenze [...] führt weder zwischen Erfahrung und Nichterfahrung [...] sondern quer durch alle Bezirke zwischen Ich und Es: zwischen Gegenwart und Gegenstand“ (2006, 16). Mit Paulo Freire kann man weiterführend sagen: „In Grenzsituationen ist die Existenz von Menschen mitgesetzt“ (Freire 1973, 85). Von Bedeutung für kritische Bildungsprozesse sind also Grenzsituationen, die nicht nur Fragen aufwerfen, sondern quer durch das alltägliche Leben hindurch zum konkreten Handeln herausfordern, um die Grenze zu überwinden.

Paulo Freire hat diese Dimension des Dialogischen in seiner „Pädagogik der Unterdrückten“ weitergedacht. Er spricht von „Grenzsituationen“, die im Dialog sichtbar werden können: „Einmal vom Menschen als Schranken begriffen, als Hindernis ihrer Befreiung, stehen diese Situationen reliefartig aus dem Hintergrund heraus und offenbaren ihr eigentliches Wesen als konkrete historische Dimension einer gegebenen Wirklichkeit“ (Freire 1973, 82). Im Dialogischen können solche Grenzsituationen erkannt werden – als das, was uns trennt und zugleich zwanghaft verbindet, als das, was kritisierbar wird und verändert werden muss. Verknüpft sich das Dialogische mit dieser Erkenntnis, so drängt es auf die Verwirklichung im konkreten Handeln. Dies macht die kritische Kraft des Dialogischen aus.

Literatur

- Buber, Martin (1950): *Pfade in Utopia*. Heidelberg.
- (1963): Antwort, in: Schilpp, Paul Arthur/Friedman, Maurice (Hrsg.): *Martin Buber*. Stuttgart, 589–635.
 - (1967): *Der utopische Sozialismus*. Köln.
 - (2006): *Das dialogische Prinzip*. Gütersloh.
- Friedman, Maurice (1963): Die Grundlagen von Martin Bubers Ethik, in: Schilpp, Paul Arthur/Friedman, Maurice (Hrsg.): *Martin Buber*. Stuttgart.

- Freire, Paulo (1973): *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Befreiung*. Stuttgart.
- Haug, Wolfgang Fritz (2010): Über Gewalt und Hegemonie, in: *Das Argument* 288, 44–68.
- Heinze, Eva-Maria (2011): *Einführung in das dialogische Denken*. Freiburg i. Br.
- Held, Josef (2001): Handlung, in: Haug, Wolfgang Fritz (Hrsg.): *Historisch-Kritisches Wörterbuch des Marxismus*, Band 6/I. Hamburg, 1159–1166.
- Holzkamp, Klaus (1985): *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt a. M./New York.
- Levinas, Emmanuel (1963): Martin Buber und die Erkenntnistheorie, in: Schilpp, Paul Arthur/Friedman, Maurice (Hrsg.): *Martin Buber*. Stuttgart.
- Negt, Oskar (2010): *Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform*. Göttingen.
- Rehmann, Jan (2014): Spinoza und Nietzsche. Wider die Verwechslung von Handlungsfähigkeit und Herrschaftsmacht, in: *Das Argument* 305, 220–229.
- Schapira, Abraham (1985): Werdende Gemeinschaft und die Vollendung der Welt. Martin Bubers sozialer Utopismus, in: Buber, Martin: *Pfade in Utopia. Über Gemeinschaft und deren Verwirklichung*. Darmstadt, 415–452.
- Schwendemann, Wilhelm (2017): „Ich habe keine Lehre, aber ich führe ein Gespräch“ Einführung in „Ich und Du“ von Martin Buber. https://ub01.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/173728/Schwendemann_295.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Theunissen, Michael (1977): *Der Andere*. Berlin/New York.

Norman Böttcher

Politische Bildung und politisches Handeln in der konfliktorientierten Sozialpädagogik Diskursfragmente der Jugendarbeitsdebatte in den 1960er- und 70er-Jahren

Hinführung

Im Wissenschaftsbetrieb der Sozialen Arbeit wird (mehr noch als in ihrer Praxis) wiederkehrend betont, dass diese immanent politisch sei. Gerade in letzter Zeit stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, was dies für das Verhältnis zur Disziplin der politischen Bildung bedeute (Kachel u. a. 2026). Beide proklamieren längst den Status einer je eigenen wissenschaftlichen Disziplin. Während die politische Bildung dabei auf Fragen des Politischen (Handelns) verwiesen ist, fällt beim Blick in die Geschichte der Sozialen Arbeit auf, dass von Seiten kritischer Fachvertreter:innen immer wieder Klage über ihre Entpolitisierung erhoben wird. Aus diesem Grund kommt es in der Sozialen Arbeit spätestens seit den 1960er-Jahren stets aufs Neue zur Rekonstruktion historischer Ereignisse, die den Wechsel von Politisierungs- und Entpolitisierungsepisoden anzeigen (Seithe 2012, 397ff.). Seitdem wird von Fachvertreter:innen mit kritischem Selbstverständnis der (immanent) politische Gehalt Sozialer Arbeit bis in die Schriften der Gründer:innen zurückverfolgt, spätestens seit den Akademisierungsbestrebungen immer stärker expliziert (Cremer-Schäfer/Steinert 2014 [1998], 19). In diesen Aufbruchsjahren der kritischen Sozialen Arbeit waren die Bewältigung sozialpädagogischer Probleme, (sozial)politisches Handeln (v. a. sozialer Bewegungen) und politische Bildung als aufs Innigste vermittelt gedacht und konzipiert – und zwar arbeits- bzw. handlungsfeldübergreifend.

Im Folgenden möchte ich dem Erfahrungsgehalt und den Strategien der 1960er- und 70er-Jahre nachgehen: *Wie* wurde in dieser Epoche politischer und ökonomischer Krisen (Schüler- und Studierendenproteste, Ölkrise, Zunahme staatlicher Repression im sog. „deutschen Herbst“ u. v. m.) in der Sozialen Arbeit versucht, die multiplen Formen sozialer Ausschließung, wie Bewältigung von Armut, Gentrifizierung, sexistische, transfeindliche und rassistische Diskrimi-

nierung, antisemitisches Ressentiment, nicht nur für die betroffenen Subjekte individuell zu überwinden, sondern sie sogleich als gesellschaftliche Widersprüche *politisch* zu bearbeiten? Ich möchte dabei an eine zentrale Theorieperspektive dieser kritischen Sozialen Arbeit der 1960er- und 70er-Jahre erinnern, die damals als ein dezidiert aus diesen Widersprüchen heraus entwickelter Ansatz konzipiert wurde: die Konfliktorientierung. Sie sollte aus sozialpädagogischer Arbeit heraus politische Bildung und zugleich politisches Handeln ermöglichen.

Ausgehend von den 'klassischen' Feldern Sozialer Arbeit (nämlich der Sozial-, Jugend- und Familienfürsorge) machten sich kritische Protagonist:innen des Fachs zunächst Gedanken über den sog. „institutionalisierte[n] Konflikt“ (Kunstreich 1975, vgl. F. Müller 2012) und dabei über die eigenen Verflechtungen in Herrschaftsinstitutionen und resultierende Rollenverständnisse (z. B. als Helfende *und zugleich* Kontrollierende). Von dort aus traten sukzessive auch bis dahin weniger beachtete Handlungsfelder ins Blickfeld, die als besonders geeignet für entsprechende Politisierungsbestrebungen galten: Vor allem die Gemeinwesenarbeit und die (außerschulische) Jugendbildungsarbeit. Während erstere v. a. dank theoretisch-konzeptioneller Weiterentwicklungen durch Maria Bitzans und Tilo Klöcks „Konfliktorientierung als sozialpolitische Handlungskompetenz“ (1992, 66) in aktuellen Debatten ein Stück weit erhalten geblieben ist, sind die damaligen konfliktorientierten Ansätze der Jugendarbeit heute leider weitestgehend in Vergessenheit geraten (Böttcher 2026a). Das ist insofern verwunderlich, weil schon für Klaus Mollenhauer (1928–1998), *spiritus rector* moderner Sozialpädagogik, das Handlungsfeld der Jugendarbeit nur deshalb „zum praktischen Prototyp moderner *Sozialpädagogik* aufrücken“ konnte, weil hier „zwischen Politik und Pädagogik [...] ein lehrbarer Zusammenhang“ (Mollenhauer 2006, 151) entstand. Dieser Faden des „lehrbaren Zusammenhang[s]“ von (sozial)pädagogischem und (sozial)politischem Handeln wurde bei Bitzan und Klöck (1992, 77) als „Lernbedeutung des Konflikts“ zwar kurz erwähnt, aber nicht systematisch in ihre eigene Repolitisierung der Konfliktorientierung aufgenommen.

Mich interessiert dieser nahezu verloren gegangene '*sozialpädagogische* Faden' und dabei die Frage, *wie* genau ausgehend von den gesellschaftlichen wie fachlichen Konflikten und Kritikformen der 1960er- und 70er-Jahre in der Jugendarbeit das Verhältnis von politischer Bildung und politischem Handeln konzipiert und umgesetzt wurde. Dabei verfolge ich in diesem Beitrag zwei Ziele: Einerseits will ich an einige bedeutsame konfliktorientierte Jugendarbeitskonzeptionen erinnern. Andererseits soll der in diesem Band aufgeworfenen Frage nach dem Verhältnis von politischem Handeln und politischer Bildung als einer der *Sozialpädagogik* nachgegangen werden.

Zeit- und fachhistorischer Kontext

Lange vor jener Protestwelle, die heutzutage mit dem Jahr 1968 verbunden wird, hatte die Frage nach dem politischen Selbstverständnis der Jugendarbeit im Zuge der sog. Reeducation-Politik eine hervorgehobene Bedeutung. Die Reeducation wurde von den US-amerikanischen Behörden während der Besatzungszeit nach 1945 eingeführt und in der frühen Bundesrepublik fortgesetzt. Sie sollte nach den Erfahrungen der politischen „Verführung“ der Jugend im Nationalsozialismus die Bedingungen für einen demokratischen Neuanfang schaffen – symbolisiert in der „Stunde Null“ (Böttcher 2026c). In den 1950er-Jahren war das Jugendbild (resp. die Jugendarbeit) zunächst durch Helmut Schelskys Studie „Die skeptische Generation“ (1957) geprägt, welche dieser übermäßiges Anpassungsverhalten und politische Indifferenz attestierte. Bereits in den frühen 1960er-Jahren kritisierten Jugendarbeiter:innen dieses simplifizierende und schematische Generationenbild. Zwar hätten sie dabei auf die frühe Kritik des *Instituts für Sozialforschung* (IfS) an Schelsky aufbauen können. Doch die Kritik des IfS war aufgrund des negativen Bildes, das von der postnazistischen Jugend in Deutschland gezeichnet wurde (Becker 2025, 176 ff.), auch für die politische Jugendbildungsarbeit viel zu pessimistisch. Allerdings führte der pädagogische Optimismus auf Seiten der Jugendpädagog:innen zu einer zunehmend ausdifferenzierten Debatte über den politischen Gehalt von Jugendarbeit und zu einer entsprechenden Vielfalt sozialpädagogischer Konzepte, die allesamt einen eigenen Umgang mit den gesellschaftspolitischen und damit auch fachlich relevanten Konflikten suchten.

Diese inhaltlichen und direkt aus der Praxis hervorgegangenen Auseinandersetzungen um „progressive“, „emanzipatorische“ und „antikapitalistische“ Jugendarbeit ab Mitte der 1960er-Jahre schlugen allmählich auf die Fachpolitik zurück. So konstatierte Martin Faltermaier als Redakteur der Zeitschrift *Deutsche Jugend des Deutschen Bundesjugendrings* (DBJR), wo nahezu alle wichtigen Debatten geführt wurden, im Jahr 1970: „[D]ie organisierte Jugendhilfe, ursprünglich gesehen als ein Medium, das geeignet ist, die Konflikte ihrer Klienten zu lösen, [ist] nun selbst zum Konfliktfeld geworden“ (Faltermaier 1970, 241). Damit war nicht nur gemeint, dass mit der *Sozialistischen Aktionsgruppe Jugendhilfetag* nun ein (fach-)politischer Akteur auftrat, der die sonst übliche Verständigungsorientierung der weltanschaulich unterschiedlichen Träger irritierte. Mit Mollenhauer habe sich auch eine kritische Sozialwissenschaft etabliert, die sich von der sonst üblichen Festredenmentalität deutlich unterschied (ebd., 241 f.). Die politischen Konflikte steigerten sich letztlich so weit, dass der 1974 für Hamburg angesetzte 5. *Deutsche Jugendhilfetag* abgesagt werden musste und sich linke

Gruppierungen selbstständig organisierten (Widersprüche 2025). Es verwundert also kaum, dass sich in diesen bewegten Jahren der Konflikt zu einem Leitbegriff der Jugendarbeitsdebatte entwickelte, an dem sich auch das jugendpädagogische Selbstverständnis im Spannungsfeld von politischer Bildung und politischem Handeln rekonstruieren lässt.

Die sozialpädagogische Skepsis des Klaus Mollenhauer

Nur wenige der maßgeblichen Protagonist:innen der deutschen Jugendarbeitsdiskussion dieser Jahre nahmen das Problem des Postnazismus als ideologische, institutionelle und kulturelle Nachwirkungen des Nationalsozialismus ausreichend ernst. Die allermeisten projizierten auf die politisierte Jugend, das Allheilmittel für die Überwindung der verkrusteten gesellschaftlichen Verhältnisse zu sein. Einer, der zumindest in seiner frühen Werksphase die gesellschaftlichen und kulturellen Gefahren auch als jugendpädagogisches Problem erkannte, war Mollenhauer. In seiner „Einführung in die Sozialpädagogik“ (Mollenhauer 1991 [1964]) erkannte er einen „Sonderfall des Umlernens“ (ebd., 76) in „der sogenannten ‘Umerziehung’ (Reeducation) in Deutschland nach dem zweiten Weltkrieg“ (ebd.), weil hier nun nicht mehr – wie sonst üblich – die junge von der alten Generation erzogen werden konnte, „sondern auch in der erziehenden Generation ein Bewußtsein, neue Fähigkeiten und Fertigkeiten, überhaupt eine bestimmte *kulturell-charakterliche Disposition* zu gründen [war], die einem demokratischen Gemeinwesen entspricht.“ (ebd.) Durch ein die gesamte deutsche Gesellschaft umfassendes Umlernen müssten überhaupt erst generationenübergreifend die Bedingungen politischer Handlungsfähigkeit hergestellt werden. Mollenhauer versuchte daher unter Rückgriff auf den jüdischen Emigranten Kurt Lewin (1953) die postnazistische Situation als Konfliktgeschehen aus Perspektive einer (kulturellen) Minderheitenposition wahrzunehmen. Über den repressiven Charakter der deutschen Kultur kam er so auf das *Problem des autoritären Charakters* zu sprechen. Die postnazistische Gefahr der 1960er-Jahre hierbei noch unmittelbar vor Augen, bedeute das für die Sozialpädagogik, „daß das Umlernen pädagogisch nur sinnvoll genannt werden kann, wenn die Fähigkeit der Aufklärung über sich selbst und die Bedingungen der eigenen Existenz, die Fähigkeit der Kritik [...] durch den Umlernprozeß hervorgebracht, aktiviert und gesteigert wird.“ (Mollenhauer 1991 [1964], 82) Mollenhauer war mit der frühen Kritischen Theorie in dieser letztlich psychoanalytisch-sozialpsychologischen Frage verbunden: Welche Gefahren (autoritärer Charakter, gesellschaftliche Aggressionen etc.) schlummern noch immer im Unbewussten dieser postnazistischen Jugend und können sie

(sozial)pädagogisch abgewendet werden? Wie Konflikte in den Erziehungsgang hineingenommen werden sollen, ist für Mollenhauer daher die entscheidende Frage der Erziehung. Sie haben für ihn aber selbst einen durchweg ambivalenten Charakter, weil sie sowohl fruchtbare als auch tiefgreifend gefährdende Momente enthalten: „Diese Gefährdungen treten vor allem dann auf, wenn Konflikte nicht ausgetragen, sondern unterdrückt werden [...]; die Unterdrückung bedeutet eine Intensivierung, die bis zur Aggression ansteigen kann“ (Mollenhauer 1991 [1964], 87 f.).

Im Gegensatz zu zahlreichen anderen Protagonist:innen der konfliktorientierten Jugendarbeitsdiskussion in dieser Epoche sah Mollenhauer in der deutschen Jugend eben auch jenes beschädigte Subjekt, das mittels Sozialpädagogik überhaupt erst in den Zustand politischer Handlungsfähigkeit gesetzt werden müsse (ebd., 26). Eben weil das *politische* Denken und Handeln von ihm dabei nicht *per se* positiv gesetzt wird, sondern *sozialpädagogisch* die subjektiven Bedingungen erst erzeugt werden müssen, werden Konfliktphänomene dahingehend relevant, „daß in ihnen und ihrer Bewältigung einerseits sich erzieherisches Gelingen oder Mißlingen dokumentiert, und daß andererseits Konflikte nie nur einen psychologisch isolierbaren, sondern immer auch einen die Veränderung der Person betreffenden, also einen Bildungssinn haben.“ (ebd., 83) Indem Konflikte sich „immer an Gesellschaftlichem entzünden“, haben sie notwendigerweise einen sozialen Charakter, der auf das Ganze verweist. Sie treten auf, weil gesellschaftliche Anforderungen und individuelle Bedürfnisse nicht in Einklang zu bringen sind. Aber die Dynamiken *sozialer Konflikte* können dem einzelnen Jugendlichen dabei nicht einsichtig werden. Während der gesellschaftliche Gehalt sozialer Konflikte bei den Jugendlichen eher im Hintergrund wirkt, werden sie erst zu einem *sozialpädagogischen* Problem, wenn sie als *personaler Konflikt* auftreten. Und zwar, „in dem die verschiedenen Verhaltenstendenzen im Individuum selbst miteinander konkurrieren [...]. Damit ist nichts anderes gesagt, als daß personale Konflikte häufig die subjektive Entsprechung der objektiven sozialen Pluralität der Gesellschaft sind.“ (ebd., 85) So kann etwa die subjektive Erfahrung des Arbeitszwangs trotz enormen materiellen Reichtums oder sozialer Ausschließung trotz proklamierter politischer Gleichheit bei den Jugendlichen als Aggressionen auftreten. Diese teils tief im Subjekt sedimentierten, gesellschaftlich produzierten Aggressionen tauchten aufgrund der Integrationskraft demokratischer Vermittlungsformen (politische Partizipation, durch Gewerkschaften mit erzeugte Befriedungen etc.) kaum noch als offene soziale Konflikte auf und können „als unbewältigter Unruheherd die Bildung stören oder verhindern“. (Mollenhauer 1991 [1964], 88) Die Regelung *sozialer Konflikte* statt ihrer Unterdrückung sei

ein fundamentaler Bestandteil demokratischer Gesellschaften und v. a. in der außerschulischen Jugendarbeit in sog. Häusern der offenen Tür erlernbar, weil dort die Vielfalt von Konflikten erfahren wird. „Eine konfliktreiche und eine Vielzahl von Konfliktregelungen ermöglichende Einrichtung der Erziehung ist daher gerade zu wünschen.“ (ebd., 90)

Viel komplizierter scheint Mollenhauer der Umgang mit besagten *personalen Konflikten* als „Reproduktion gesellschaftlicher Konfliktlagen im Subjekt“ (ebd., 90). Diese bezeichnet er daher sogar als eigentlichen „Kern des pädagogischen Problems“ (ebd.), weil hier „sich die Gefährlichkeit sowohl wie auch die Fruchtbarkeit von Konflikten grundsätzlich zu erweisen, ihr Bildungssinn sich zu konstituieren“ habe. Konflikte, „die objektiv eine Überforderung des jungen Menschen bedeuten, die wegen des Versagens der Erzieher latent blieben und chronisch wurden, zu Schädigungen führen“ (ebd., 91), machten eine Neuorganisation ihrer erzieherischen Hilfe notwendig. „Die Aufgabe des Sozialpädagogen ist es dann, die Konfliktfähigkeit wieder oder allererst herzustellen [...]. In solchen Situationen kann es sich freilich nicht darum handeln, Konfliktsituationen zu schaffen als Übung und Bewährungsprobe, sondern nur darum, die verborgenen Konfliktmassen zu heben“ (ebd., 91). Zunächst müssten also die tieferliegenden und entstellten Gehalte von Konflikten ins Bewusstsein der gesellschaftlich beschädigten Subjekte gebracht werden, bevor sie als basisdemokratisch-politisches Handeln in sozialen Konflikten bearbeitbar sind.

Mollenhauers konflikttheoretischer Zugang zur Sozialpädagogik dieser Jahre ist auch für aktuelle politische Jugendbildung bedeutsam: Nicht nur, weil hierdurch die Breite lebensweltlicher Konfliktlagen (Armut, psychosoziale Belastungen, soziale Ausschließungserfahrungen etc.), welche sonst nur für die Sozialpädagogik als relevant qualifiziert werden, ins Scheinwerferlicht gerät. Mehr noch dringt eine derart psychoanalytisch-konfliktorientierte Sozialpädagogik zu jenen emotionalen Tiefendimensionen (etwa zum psychodynamischen Zusammenhang von individuellen und gesellschaftlichen Aggressionen) vor, die bei der Frage nach der Verbindung von politischer Bildung und politischem Handeln (resp. Protest) leider allzu schnell aus dem Blick geraten. In Zeiten frei flottierender Ressentiments, wie sie aktuell wohl kaum deutlicher zutage treten als am antisemitischen, kann diese Bedeutung gar nicht hoch genug ermessen werden.

Die Didaktisierung des Konflikts bei Hermann Giesecke

Neben Mollenhauer nahmen auch einige andere Jugendpädagog:innen den Demokratisierungsauftrag politischer Bildung im Zuge der Reeducation-Po-

litik auf. Allen voran ist Hermann Giesecke (1932–2021) als einer der ersten Vordenker:innen „emanzipatorischer Jugendarbeit“ zu nennen. Auch er konzipierte bereits in seiner Dissertationsschrift des Jahres 1964, die er dem Untertitel zufolge als jugendpädagogischen „Beitrag zur Didaktik der außerschulischen Politischen Bildung“ (Giesecke 1964) verstanden wissen wollte, „[p]olitisches Wissen als ‘Konflikt-Wissen’“ (ebd., 124). Noch im selben Jahr brachte sich Giesecke zudem im Buch „Vier Versuche zu einer Theorie der Jugendarbeit“ (C. W. Müller u. a. 1986 [1964]) mit einem solch konfliktorientierten Ansatz ein und betonte darin die sozialpädagogische Bedeutung der „*Auseinandersetzung mit individuellen und kollektiven Konflikten*. [...] Die herkömmlichen Erziehungsfelder [gemeint sind Familie und Schule; Anm. N. B.] führen nicht oder nicht genügend in die politische und kulturelle Wirklichkeit ein“ (Giesecke 1986 [1964], 155). Jugendarbeit habe „nicht zuletzt deswegen eine so große Bedeutung gewonnen, weil sie an Konflikten orientierte Einstiege sowohl für Lebensfragen wie für politische und kulturelle Diskussionen“ (ebd., 156) biete. Als nur ein Jahr später ein Teil seiner Dissertation unter dem Titel „Didaktik der politischen Bildung“ (Giesecke 1976 [1965]) publiziert wird, ist dieses ebenfalls zum Klassiker gewordene Werk nicht nur eine der Ursprungsszenen der konfliktorientierten Wissenschaftsgeschichte politischer Bildung, sondern m. E. sogleich auch eine ihrer Entzweigung von der Sozialen Arbeit (Böttcher 2026a). Neben dieser politikdidaktischen Schrift hat Giesecke den primär ‘sozialpädagogischen’ Teil seiner Dissertation im Jahr 1966 unter dem Titel „Politische Bildung in der Jugendarbeit“ (Giesecke 1966) veröffentlicht. In seiner mehrfach überarbeiteten „Didaktik der politischen Bildung“ geht Giesecke davon aus, dass ‘die’ Politik überhaupt erst in politischen Konflikten konkret wird, weshalb er „die Konfliktsituation als die eigentliche politische Handlungssituation bestimmt“ (Giesecke 1976 [1965], 143). Den Jugendlichen eröffne sich im zumeist kurzlebigen Ereignis aktueller politisch-medialer Konflikte der historisch-systematische Zusammenhang gesellschaftlicher Widersprüche. Giesecke interessieren ebenfalls die *latent* bleibenden Gehalte gesellschaftlicher Widersprüche, allerdings weniger die psychodynamischen Dimensionen, als die Folgen fehlenden Wissens über politisch-historische Zusammenhänge. Auch für ihn leitet sich der Erkenntnisprozess der Jugendlichen nicht unmittelbar aus den politischen Konflikten ab, weil deren Wesen (v. a. die Interessengegensätze) zumeist im Hintergrund bleibe. Daher muss nach Giesecke die Erkenntnis aus dem Konfliktgeschehen ebenfalls erst pädagogisch vorbereitet werden, im Gegensatz zu Mollenhauer allerdings so: Politisches Handeln bedarf zunächst der politischen Bildung, weil Ersterem sonst die Einsicht in gesellschaftliche Zusammenhänge fehle. Giesecke

plädiert daher u. a. im Sinne historisch-kritischer Bildung dafür, dass die für die pädagogische Situation (etwa als Planspiel) aufbereiteten „aktuellen Konflikte auf ihren geschichtlichen Ursprung zurückverfolgt“ (ebd., 154) und diese Ereignisse sogleich in einen größeren, strukturgeschichtlichen Zusammenhang der modernen Industriegesellschaft eingebettet werden.

Bis in die Professionalisierungsdebatten Sozialer Arbeit der 1980er-Jahre hinein entwickelte Giesecke seinen konfliktorientierten Ansatz v. a. anhand der Jugendarbeit und der dortigen Auseinandersetzungen um antikapitalistische Jugendarbeit (Liebel 1970) sukzessive weiter. So ging er bspw. im ebenfalls zum Standardwerk avancierten Buch „Die Jugendarbeit“ davon aus, dass zwar alle Jugendlichen mit den gesellschaftlichen Widersprüchen konfrontiert sind, diese von ihnen aber „individuell verschieden erfahren und bearbeitet werden. Rein formal können wir also definieren: Aufgabe der Jugendarbeit ist, den Jugendlichen *planmäßige Lernhilfen für die erfolgreiche Bearbeitung solcher Konflikte im Sinne der Emanzipation* anzubieten.“ (Giesecke 1971, 154; vgl. 151 & 159; Herv. N. B.) Wie Mollenhauer sah auch Giesecke noch in den späten 1960er-Jahren die pädagogischen Voraussetzungen für ein breitenwirksames politisch-emanzipatorisches Handeln der deutschen Jugend keinesfalls als gegeben an. Dadurch war er ähnlich wie der Kreis um Adorno in seinem pädagogischen Optimismus gegenüber der deutschen Jugend deutlich gedämpfter als die marxistischen Fraktionen dieser Jugendarbeitsdiskussionen. Wenngleich letztlich alle zumindest an einer Resthoffnung auf gesellschaftliche Transformation in dieser Jugend festhielten, verkärten letztere sie teilweise gar zur „Produktivkraft Jugend“ (Liebel 1976).

Kritiken in der Jugendarbeitsdebatte ab Anfang der 1970er-Jahre

Im Zuge der Jugendarbeitsdebatten in den 1960er- und 70er-Jahren wurden sowohl die undogmatisch neo-marxistischen Kritiken an Gieseckes Beiträgen als auch an der marxistischen Orthodoxie zunehmend differenzierter. Es lohnt eine genauere Betrachtung dieser Ansätze mit Blick auf die hier gestellte Frage nach dem Verhältnis von politischem Handeln und politischer Bildung (Liebel 1974a). Sie beinhalteten einerseits bis ‘hinunter’ auf die Handlungsebene sehr konkrete Vorschläge, wie politisches Handeln sozialpädagogisch aufgegriffen oder gar initiiert werden kann, und waren andererseits letztlich Resultate einer intensiven Reflexion politischer (resp. fachlicher) Konflikte in dieser bewegten Phase. An diesen realen Konflikten musste die eigene professionelle Praxis stets neu justiert werden. Die zunehmend akademischer geführten Diskussionen über konfliktorientierte Jugendarbeit hatten in den 1980er-Jahren ihren Zenit bereits

überschritten. Sie geriet im Zuge der sog. Professionalisierungsdebatte (F. Müller 2012) zunehmend ins Hintertreffen – bis die Konzepte weitestgehend dem Vergessen anheimfielen.

Schon damals fand sich die marxistische Orthodoxie in der *Deutschen Kommunistischen Partei* (DKP) und ihren Vorfeldorganisationen, v. a. der *Sozialistische Deutsche Arbeiterjugend* (SDAJ), zusammen. Von ihnen wurde die Jugendarbeit dabei als Rekrutierungsformat für die eigene Parteipolitik und damit lediglich als vorpolitischer Raum begriffen, während die undogmatischen, neo-marxistischen Fraktionen nicht selten in ihrem spontaneistischen und insurrektionalistischen Denken, das den Aufstand an sich glorifiziert, allzu (vor)schnell jedes politische (Kampf)Handeln als politische Bildung verklärten (Böttcher/Katzenmaier 2023, 42 ff. & 56 ff.). Die Kritiken dieser neo-marxistischen Positionen an der zunächst „progressiv“ und später „emanzipatorisch“ gelabelten, konfliktorientierten Jugendarbeitskonzeption von Giesecke (exemplarisch: Belardi 1975, 118 f.) ließen letzteren schon Mitte der 1970er-Jahre konstatieren, es bestünde nun keine Notwendigkeit mehr, eine Anhänger:innenschaft

„für die ‘konfliktorientierten’ Grundsätze meines didaktischen Konzeptes zu gewinnen. Inzwischen haben sich konfliktorientierte Vorstellungen – nicht zuletzt *unter dem Eindruck der Protestbewegung seit 1967* – in einem solchen Maße durchgesetzt, daß *nun eine systematische und geradlinige Entwicklung des didaktischen Konzeptes ohne jenen Umweg möglich* und auch nötig ist. Eher ist *heute* die Lage so, daß man *gegen* bestimmte, vor allem *pädagogisch inszenierte Konfliktansätze* Stellung beziehen muß, weil sie *mehr zu vordergründigem Aktivismus als zur Aufklärung taugen*“ (Giesecke 1976 [1965], 11; Herv. N. B.).

Nicht nur haben die politischen Bewegungen die (sozial)pädagogischen Reflexionen gewissermaßen vor sich hergetrieben, so dass damals politische Bildung und sich als kritisch verstehende Sozialpädagogik v. a. im Feld der Jugendarbeit sukzessive verschmolzen. Giesecke grenzt sich hier dezidiert von solchen Jugendarbeitskonzepten ab, die politische Bildung geradewegs in politisches Handeln (Aktivismus) aufzulösen trachteten. Daher entwickelte Giesecke seine „Didaktik der politischen Bildung“ als „Kritik der Kritik“ (Giesecke 1968 [1965], 211 ff.; vgl. ders. 1976 [1965], 229 ff.) genauso stetig weiter wie „Die Jugendarbeit“. Hier ging Giesecke – mit teils harten Bandagen – gegen seinen zentralen Kritiker Manfred Liebel (1970) und dessen antikapitalistische Jugendarbeit vor:

„Zu lernen aus der Entwicklung der antikapitalistischen Jugendarbeit wäre wohl vor allem – *wieder einmal!* – folgendes: Man kann *auf pädagogische Kommunikation verzichten* und wie Lessing/Liebel (1974) *an deren Stelle die politische Kampfgemeinschaft setzen*. Dann aber bekommt diese Art von Kommunikation ihre eigentümli-

chen ‘Regeln’: es geht um Werbung, um Agitation, um Überredung und Täuschung, um Machtbildung und Machterhaltung in der eigenen Gruppe, um Taktik, Kalkül und Disziplin.“ (Giesecke 1980 [1971], 125; Herv. N. B.)

Diese Kritik des politischen Primats gegenüber dem pädagogischen ist nur halb gerechtfertigt: Einige maßgebliche Vertreter:innen antikapitalistischer Jugendarbeit verfolgten mit der Politisierung von Alltagskonflikten durchaus sozialpädagogische Ambitionen (Böttcher, 2026a). Auch sie haben die politische Handlungsfähigkeit der deutschen Jugend nämlich nicht einfach vorausgesetzt, sondern stets versucht, aus ihren sozialen, ökonomischen und auch institutionellen Begrenzungen (v. a. im Alltag und in den sozialpädagogischen Einrichtungen) den Blick für politische Kämpfe zu schärfen. Jedoch trifft – zumindest in Hinblick auf den jugendpädagogischen Konfliktbegriff – m. E. Gieseckes Kritik zu, wonach es Liebel „nie gelungen [sei], seine Vorstellungen pädagogisch zu konkretisieren, was ihm seine Kritiker aus den eigenen Reihen (z. B. Belardi) vorgehalten haben“ (ebd., 119; vgl. Belardi 1975, 137 f.). Mit der Grundhaltung eines solidarischen Beraters, der die eigentliche (Klassen-)Politik letztlich doch erst außerhalb des pädagogischen Bereichs (nämlich in der Konfrontation mit Staat und Kapital) verortete, erklärte Liebel die proletarische Jugend letztlich zum revolutionären Subjekt (Liebel 1976).

Die Vorwürfe gegenüber Liebel, den vermeintlich objektiven Interessen der Arbeiterjugendlichen ihre subjektiven untergeordnet zu haben (Belardi u. a. 1980, 156 f.), verkennen, dass er sich bspw. in der Jugendzentrumsbewegung stets in solidarischer Haltung eingebracht und diese – im Gegensatz zu den orthodoxen Marxist:innen – nicht nur als politisches Vorfeld begriffen hatte. Liebels späteres „Plädoyer für offene Jugendarbeit“ verstand er dabei selbst als „eine den veränderten Umständen entsprechende [...] Weiterentwicklung der Anfang der siebziger Jahre formulierten theoretischen Konzeption antikapitalistischer Jugendarbeit“ (Liebel 1978). Hier nun ging er, resultierend aus eigenen Praxiserfahrungen in einem Westberliner Jugendhaus, auf den Vorwurf des „pädagogischen Defizits“ seines Ansatzes ein und entwickelte das Modell des solidarischen Beraters weiter, das Jugendliche *in ihren eigenen* Politisierungsbestrebungen zu unterstützen habe (Liebel 1974b; vgl. Böttcher 2026a). Letztlich bekräftigte er dabei jedoch – und zwar als der Zenit der Jugendzentrumsbewegung schon allmählich überschritten war (Templin 2015, 587) – sein altes Plädoyer für politische Selbstorganisationsformen von Jugendlichen anstelle pädagogischer Bevormundung. Das Problem des ‘blinden’ Aktivismus und der psychodynamischen Voraussetzungen gesellschaftlicher Aufklärung der Jugendlichen blieb dabei jedoch genauso ausgespart wie jenes ihrer politischen Handlungsmacht, die sozialpädagogisch erst

herzustellen ist. Liebel reflektierte dies Ende der 1980er-Jahre und stellte fest, dass die streitbaren Gedanken

„immer für andere und ganz allgemein, eben in dem Gestus sakrosankter Objektivität, formuliert [wurden]. Ob wir von Selbstorganisation, von Antipädagogik oder antikapitalistischer Jugendarbeit redeten, die darin angelegten Handlungsperspektiven kamen meistens in eigenartig erstarrten Formen daher. Wir gaben uns damit zufrieden, wenn die Formen ein gewisses Eigenleben entwickelten, mit uns selbst hatten sie nicht mehr viel zu tun.“ (Liebel 1987, 32)

Die antikapitalistische Jugendarbeit hatte den o. g. „institutionalisierten Konflikt“ (Kunstreich 1975) Sozialer Arbeit in sehr sinnvoller Weise auf dieses Handlungsfeld übertragen. Durch ihre Politisierungsbestrebungen wurden die sozialpolitische Dimension und die kritische Selbstreflexion der Professionellen hinsichtlich ihrer eigenen institutionellen Begrenzungen fokussiert. Im sozialpädagogischen Feld der Jugendarbeit sollten die Jugendlichen vor allem begreifen, dass ihre zumeist schlechten Lebensbedingungen keine reine Privatsache sind, sondern etwas mit den politischen und ökonomischen Verhältnissen zu tun haben. Jedoch geriet dabei die tiefenpsychologische Analyse der Subjektkonstitution proletarischer Jugend (bzw. ihrer ambivalent-konflikthaften Bewusstseinsinformation) weitestgehend aus dem Blick, so dass die 'eigentliche' politische Bildung weiterhin in der Bearbeitung des Klassenkonflikts verortet wurde. Sie war hintergründig die primäre Reflexionsfolie.

Letztlich blieb dabei diese sozialpolitisch-antikapitalistische Strömung der Neo-Marxist:innen doch jenem Haupt-Neben-Widerspruchs-Denken und Arbeitsfetischismus der marxistischen Orthodoxie verhaftet, die ursprünglich Ausgangspunkt ihrer eigenen Kritik war. Liebel und einige seiner Genoss:innen reflektierten auch dies Ende der 1980er-Jahre, als sie ihren Arbeitsbegriff und ihre professionelle Haltung vor dem Hintergrund der neoliberalen Wende auf den Prüfstand stellten:

„Und langsam, langsam wird klar: mit unserem eigenen Arbeitsbegriff, in dem Arbeit als Dreh- und Angelpunkt der Identitätsentwicklung und -festigung gilt, stimmt etwas nicht, denn bei denen, die diese Haltung von uns annehmen sollen, scheitern wir damit. Mehr noch – wir merken, daß wir uns in die Kette jener (Personen und Instanzen) einreihen, die auf wachsende Gleichgültigkeit von Jugendlichen [...] mit verschärftem moralischen und pädagogischen Druck reagieren. Dahinter entdecken wir unsere Angst, die Jugendlichen könnten die Bereitschaft verlieren [...] 'mitzumachen', wenn sich die Lage mal bessern sollte [...]. Mit anderen Worten: wir halten gegen alle Erfahrung die Illusion aufrecht, daß der geforderte Einsatz sich lohnen könnte [...]. Warum hinken wir mit solchen Einsichten so sehr hinter der Zeit? Weil unser eigenes, primär über den klassischen Arbeitsbegriff definiertes Weltbild und

Selbstbild nicht mehr stimmt und es so schwer ist, mit dem Eingeständnis solcher Verunsicherung selbst und den Jugendlichen gegenüber im Alltag klarzukommen.“ (Homuth u. a. 1987, 266)

Im Zuge des Neoliberalismus löste sich die Mär des Fordismus, dass Arbeit und Leistung Wohlstand garantieren, allmählich auf. Diese individuelle wie kollektive Ohnmachtserfahrung wurde in der Jugendarbeitsdebatte kaum weiter reflektiert.

Diese beiden konfliktorientierten Traditionslinien der Jugendarbeit, die sozialpädagogisch-emanzipatorische (nach Giesecke) wie die sozialpolitisch-antikapitalistische (nach Liebel), verstanden ihre politische Bildung im sozialpädagogischen Feld letztlich als Hebel, um auf eine politische Transformation der Gesellschaft hinzuwirken. Für erstere verblieb die politische Bildung innerhalb des pädagogischen Bereichs und sollte politisches Handeln *vorbereiten*. Für letztere spielten die sozialpädagogischen Fragen des *Konfliktlernens* nur eine nachgeordnete Rolle. In kritischer Auseinandersetzung mit diesen Ansätzen entstanden fruchtbare Weiterentwicklungen, die heute ebenfalls in Vergessenheit geraten sind. So unternahm bspw. Diethelm Damm (1975) den Versuch, eine direkt an konkreten Bedürfnis- und Interessenkonflikten orientierte Theorie der Jugendarbeit zu entfalten („bedürfnisorientierte Jugendarbeit“). Ohne „bei den *subjektiven Interessen und Konflikten* der Jugendlichen stehen zu bleiben“, will er

„diese *erst* [...] *nehmen* und zum *Ausgangspunkt* eines Lernprozesses [...] *machen* [...]“. Dieses Prinzip kann weiterhin *nicht* bedeuten, die konkreten *Bedürfnisse und Konflikte* der Jugendlichen *lediglich als motivierenden Einstieg zu benutzen*, um daran die für wichtig gehaltene Theorie oder den vorgesehenen Lehrstoff ‘aufzuhängen’ und die *Probleme der Jugendlichen somit nur als methodisches Mittel zu verwenden*; denn die *Konflikte und Bedürfnisse der Jugendlichen sind nicht dafür da, damit an ihnen der Wahrheitsgehalt einer [...] Theorie verdeutlicht werden kann*, sondern eine emanzipatorische Theorie [...] ist dazu da, damit die Jugendlichen *ihre* Interessen und Bedürfnisse angemessen begreifen und realisieren können.“ (ebd., 154 f.; Herv. N. B.)

Demnach sollten die Alltagskonflikte der Jugendlichen auch nicht in Dienst genommen werden für politische (Bildungs-)Zwecke.

Damm geht von einer durchweg „widersprüchliche[n] Bedürfnisstruktur“ der Individuen aus, welche diese „bei der Produktion des täglichen Lebens, in der Auseinandersetzung mit einer von Widersprüchen gekennzeichneten Gesellschaft“ (ebd., 50) entwickeln. Vor allem unter Bezug auf sozialpsychologische Ansätze von Erich Fromm, Wilhelm Reich, Lucien Sève und Kurt Lenk verweist er darauf, dass für die Jugendarbeit „die Ebenen der psychischen Konstitution, die des Bewußtseins und die des Verhaltens“ (ebd., 131) in der Regel nicht im Einklang miteinander stehen. Etwa wenn Jugendliche „auch in einer autoritären Umgebung

[...] Dimensionen von Selbstbestimmung und Experiment“ (ebd., 133) entdecken oder wenn die Eltern „nicht ausschließlich versagend, sondern auch liebend“ (ebd., 134) erlebt werden. Einstellungs- und Verhaltensänderungen seien kaum linear, weil etwa das primär auf die kognitive Ebene bezogene Lernen mit konservativen Triebregungen verbunden sei: Jugendliche könnten bspw. das politische System und die Reproduktion von Klassen- und Ungleichheitsverhältnissen verstehen, zugleich aber aufgrund der tendenziell konservativen Triebstruktur solidarisches Verhalten verhindernde Neidgefühle oder auch sexistische Stereotype an den Tag legen. Solche Dispositionen sind „lebensgeschichtlich viel früher und unter höherem Druck geprägt bzw. anezogen worden [...]. Jede Einstellungs- und Verhaltensänderung, die die Mehrheitsverhältnisse zwischen progressiven und konservativen Elementen verschiebt, wird eine Identitätskrise bewirken, weil sich das Neue erst gegen den Widerstand des Alten stabilisieren muß.“ (ebd., 132 f.) Damm geht also vom konservativen Charakter der Triebregungen und vom regressiven Moment der Angst aus, was ihn – genau wie die frühe Kritische Theorie – hinsichtlich der gesellschaftstransformativen Projektion auf die Jugend deutlich skeptischer gestimmt hat als viele seiner Fachkolleg:innen.

Die Arbeiter:innen erfuhren einerseits zwar soziale Integration und sozialen Aufstieg im Zuge des allgemein gehobenen Lebensstandards, aber andererseits – die polit-ökonomischen Krisenerscheinungen von 1966/67 und 1973 ff. unmittelbar vor Augen – existenzielle Unsicherheit mitsamt enormer Abstiegsängste. So gelangte Damm zur Grundthese „eines ambivalenten gesellschaftlichen Bewußtseins der Arbeiter [...], das zwischen Affirmation und Kritik schwankt“ (Schumann u. a. zit. n. Damm 1975, 135). Damms eigene (empirische) Erfahrung aus der praktischen sozialpädagogischen Arbeit mit Jugendlichen in offenen Formaten zeigte ihm, dass gerade die proletarischen Jugendlichen ein geringeres Interesse an politischen Inhalten hatten (ebd., 106). Genau deswegen galt sein besonderes Interesse den psychischen Sedimentierungen von Konfliktsituationen und Handlungshemmnissen dieser Jugend. Erst im Kritikmodus der bestimmten Negation könne ihr anhand der unmittelbaren Interessen und Bedürfnisse überhaupt erst zu einem *klassenadäquaten* Verhalten verholfen werden. Und so nimmt Damm Oskar Negts Gedanken vom „situationsunabhängige[n] Klassenbewusstsein“ auf, das entgegen einer Fokussierung auf Aktionslernen „die Vermittlung der Klassenkonflikte zu langfristigen Bildungsprozessen“ (ebd., 160) priorisiert. Dadurch gelangte Damm – stärker als jede:r andere Protagonist:in in der damaligen Jugendarbeitsdiskussion – zu einer sozialpädagogischen Reflexion, die den von Mollenhauer Ende der 1960er-Jahre fallengelassenen, tiefenpsychologischen Faden wieder aufnahm.

Schlussbetrachtung mit Gegenwartsbezug

Nehmen wir diese sozialpädagogischen Reflexionen in ihrer Bedeutung für politische Bildung und politisches Handeln ernst, so stellt sich v. a. in Anbetracht dessen, was gegenwärtig (insbes. nach dem antisemitischen Pogrom am 7. Oktober 2023) alles unter politischem Protest(handeln) firmiert, für die Gegenwart folgende Frage: (Wie) Können vor dem Hintergrund des oben Dargelegten soziale Konflikte im Feld der Jugendarbeit für politische Bildungsprozesse nutzbar gemacht werden und welche Begrenzungen ergeben sich aus ihnen mit Blick auf politisches Handeln? Vom *frühen* Mollenhauer, der in Anbetracht der politischen Proteste Ende der 1960er-Jahre allmählich seine konflikttheoretischen Grundbestimmungen aufgab (und dabei zunehmend dem Konservatismus verfiel), über die Politisierung jugendlicher Alltagskonflikte bei den antikapitalistischen Fraktionen bis hin zu den wieder stärker sozialpädagogisch argumentierenden Protagonist:innen (hier v. a. Giesecke und Damm) ist die Suche nach Konflikten im Alltag der Jugendlichen der gemeinsame 'Königsweg'. Um für Jugendliche überhaupt einen sinnvollen Zusammenhang zwischen Alltags- und politischen Konflikten herstellen zu können, sollte sozialen Konflikten nicht automatisch ein Bildungssinn zugeschrieben werden. Vielmehr bedarf es einer genauen Analyse ihrer konkreten Blockierungen und Konfliktbewältigungsformen. Neben fachlichem Wissen über die gesellschaftlichen Zusammenhänge von Politik und Bildung (siehe Hirschfeld und Bürgin in diesem Band) ist eine solche Analyse aufgrund der vieldimensionalen Vermittlungen von Konflikten und entsprechender Angst- und Aggressionsdynamiken kaum ohne tiefenpsychologische Reflexion möglich. Politisches Handeln bildet demnach nur, wenn eine solch (selbst-)reflexive Analyse der konflikthafter Strukturbedingungen politischer Bildung vonseiten ihrer Akteur:innen vorgenommen wird. Die sukzessive Ernüchterung zum politischen Potential der Jugend im Zuge der ökonomischen Krisen seit 1973 und ihrer gesellschaftspolitischen Folgen (angestiegene Jugendarbeitslosigkeit, neue Steuerungslogiken im Bildungs- und Sozialbereich wie in den Subjektivierungsformen u. v. m.), die heute als Neoliberalismus firmieren, ließ diese Einsicht einkehren: Ohne das sozialpädagogische Verständnis der auch emotionalen Verarbeitung von Krisen bleibt die Hoffnung auf politische Bildung im umfassenden Sinne leider blind.

Literatur

- Becker, Michael (2025): *Soziologie und Postnationalsozialismus*, Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Belardi, Nando (1975): *Erfahrungsbezogene Jugendbildungsarbeit*, Lollar/Gießen: Achenbach.
- Bitzan, Maria/Klöck, Tilo (1992): „Wer streitet denn mit Aschenputtel“. Konfliktorientierung und Geschlechterdifferenz, München: AG-SPAK-Publik.
- Böttcher, Norman (2026a): Konfliktorientierte Jugendarbeit als 'vergessene' Methodik und immanenter Verweisungszusammenhang von Sozialer Arbeit und politischer Bildung, in: Kachel, Matthias/Kessler, Stefanie/Klöckner, Luisa/Ludwig, Marc D./Zillig, Sabrina (Hrsg.): *Soziale Arbeit und politische Bildung*, Frankfurt a. M.: Wochenschau (im Erscheinen).
- (2026b): Zwischen sozialpolitischem Handlungsprinzip und sozialpädagogischer Lernbefähigung, in: Amthor, Ralph-Christian/Kuhlmann, Carola/Walpuski, Volker (Hrsg.): *Historische Entwicklung professioneller Methoden und Handlungskonzepte der Sozialen Arbeit*, Weinheim: Beltz Juventa (i. E.).
- (2026c): Verführung, Stunde Null und Befreiung von den Befreiten in der Sozialen Arbeit, in: Amthor, Ralph-Christian/Steinacker, Sven (Hrsg.): *Online-Enzyklopädie Geschichte der Sozialen Arbeit: Soziale Arbeit im Nationalsozialismus* (i. E.).
- Böttcher, Norman/Katzenmaier, Daniel (2023): Die konfliktreiche Jugendphase des JUZ reloaded, in: Böttcher, Norman/Katzenmaier, Daniel/Temmer, Max (Hrsg.): *Selbstorganisierte politische Bildungsarbeit im Konflikt*, Frankfurt a. M.: Wochenschau, 33–74.
- Cremer-Schäfer, Helga/Steinert, Heinz (2014 [1998]): *Strafflust und Repression*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Damm, Diethelm (1975): *Politische Jugendarbeit*, München: Juventa.
- Faltermaier, Martin (1970): Konfliktfeld Jugendhilfe, in: *deutsche jugend*, H. 6/1970, 241f.
- Giesecke, Hermann (1986 [1964]): Versuch 4, in: Müller, Carl Wolfgang/Kentler, Helmut/Mollenhauer, Klaus/Giesecke, Hermann (Hrsg.): *Was ist Jugendarbeit?*, Weinheim; München: Juventa, 119–176.
- (1980 [1971]): *Die Jugendarbeit*, 5. erw. Aufl., München: Juventa.
- (1976 [1965]): *Didaktik der politischen Bildung*, 10. erw. Aufl., München: Juventa.
- (1968 [1965]): *Didaktik der politischen Bildung*, München: Juventa.
- (1966): *Politische Bildung in der Jugendarbeit*. München: Juventa.
- (1964): *Die Tagung als Stätte politischer Jugendbildung*, Kiel: Universität (Dissertations-schrift).
- Homuth, Karl/Kappeler, Manfred/Liebel, Manfred (1987): *Nachbemerkungen zur Ringvorlesung*, in: Schöningh, Bruno/Liebel, Manfred (Hrsg.): *Ist die Zukunft schon verbraucht?*, Berlin: TUB, 263–269.
- Kachel, Matthias/Kessler, Stefanie/Klöckner, Luisa/Ludwig, Marc D./Zillig, Sabrina (2026): *Soziale Arbeit und politische Bildung*, Frankfurt a. M.: Wochenschau (i. E.).
- Kunstreich, Timm (1975): *Der institutionalisierte Konflikt*, Offenbach: Verlag 2000.
- Lessing, Hellmut/Liebel, Manfred (1974): *Jugend in der Klassengesellschaft*, München: Juventa.

- Lewin, Kurt (1953): Die Lösung sozialer Konflikte. Bad Nauheim: Christian.
- Liebel, Manfred (1987): „Wird Zeit, daß wir leben.“, in: Schonig, Bruno/Liebel, Manfred (Hrsg.): Ist die Zukunft schon verbraucht?, Berlin: TUB, 29–32.
- (1978): Solidarität als pädagogisches Problem offener Jugendarbeit, in: deutsche jugend, H. 1/1978, 22–30.
- (1976): Produktivkraft Jugend. Aktuelle und historische Aspekte der Arbeiterjugendfrage im Kapitalismus, Frankfurt a. M.: Verlag Jugend und Politik.
- (1974a): Politische Bildung im Interesse der Arbeiterjugend?, in: Lessing, Hellmut/Liebel, Manfred (Hrsg.): Jugend in der Klassengesellschaft. Marxistische Jugendforschung und antikapitalistische Jugendarbeit, München: Juventa, 180–192.
- (1974b): Aufgaben und Probleme sozialistischer Pädagogen in selbstverwalteten Jugendzentren, in: Lessing, Hellmut/Liebel, Manfred (Hrsg.): Jugend in der Klassengesellschaft, München: Juventa, 241–254.
- (1970): Aufforderung zum Abschied von der sozialintegrativen Jugendarbeit, in: deutsche jugend, H. 1/1970, 28–34.
- Mollenhauer, Klaus (2006): Ego-Histoire: Sozialpädagogik 1948-1970, in: Brumlik, Micha/Ortmeyer, Benjamin (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Pädagogik in Frankfurt – eine Geschichte in Portraits, Frankfurt a. M.: Johann Wolfgang Goethe-Universität, 146–158.
- (1991 [1964]): Einführung in die Sozialpädagogik – Probleme und Begriffe der Jugendhilfe. Weinheim: Beltz.
- Müller, Carl Wolfgang/Kentler, Helmut/Mollenhauer, Klaus/Giesecke, Hermann (1986 [1964]): Was ist Jugendarbeit? Vier Versuche zu einer Theorie, München: Juventa.
- Müller, Falko (2012): Von der Kritik der Hilfe zur ‚Hilfreichen Kontrolle‘, in: Anhorn, Roland/Steher, Johannes (Hrsg.): Kritik der Sozialen Arbeit – kritische Soziale Arbeit, Wiesbaden: Springer VS, 123–146.
- Schelsky, Helmut (1957): Die skeptische Generation. Eine Soziologie der deutschen Jugend, Düsseldorf/Köln: Eugen Diederichs.
- Seithe, Mechtihld (2012): Schwarzbuch Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer VS.
- Templin, David (2015): Freizeit ohne Kontrollen. Die Jugendzentrumsbewegung in der Bundesrepublik der 1970er Jahre, Göttingen: Wallstein.
- Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich (2025): 50 Jahre Absage des 5. Deutschen Jugendhilfetages, H. 175.



Teil 3

Politische Rahmenbedingungen und Infrastrukturen

Jörg Reitzig

Reichtum rückverteilen – Ungleichheit als politisch-ökonomische Herausforderung eingreifender Bildungsarbeit

„Und wenn die Verhältnisse den Menschen bilden, so hilft nichts als die Verhältnisse menschlich zu bilden; es lebe die praktische Vernunft.“

Ernst Bloch (1968: 97)

Die zunehmende institutionelle Einhegung politischer Bildung und die künstliche Trennung vom politischen Handeln, die den Anstoß zu diesem Band gegeben haben, können im Zusammenhang mit Tendenzen der Refeudalisierung in der Gesellschaft betrachtet werden (vgl. Butterwegge 2025, 13). Diese finden ihren Ausdruck vor allem in der massiven Zunahme sozialer Ungleichheiten und ungleicher Teilhabechancen, die zudem die Grundlagen und Voraussetzungen sozialer Demokratie zu unterminieren drohen. Insbesondere die Konzentration von Vermögen stellt eine Herausforderung für zukunftsfähige gesellschaftliche Entwicklungspfade dar und ist daher eine Schlüsselfrage für politisches Handeln. Sie steht in engem Zusammenhang mit Eigentumsverhältnissen, berührt insofern grundlegende Aspekte der kapitalistischen Produktionsweise und ist auch aus diesem Grund ein politisch hart umkämpftes Feld. Im Folgenden werde ich erstens solche Kämpfe als Formen eingreifender Bildungsarbeit interpretieren. Daran anschließend skizziere ich zweitens aktuelle Dimensionen der Verteilungsfrage und versuche, damit verbundene politische Herausforderungen zu umreißen. Welche Perspektiven für emanzipatorisch-demokratisches Handeln daraus folgen könnten, um alternative Entwicklungspfade zu eröffnen, ist Gegenstand des dritten Abschnitts.

1. Verteilungsfrage in Bewegung

Obgleich die Menschheit heute über den leistungsfähigsten Produktionsapparat ihrer Gattungsgeschichte verfügt und erforderliche Transformationsprozesse etwa in Richtung sozial-ökologischer Nachhaltigkeit bewältigen könnte, schreitet die Verwüstung des Planeten voran. Die klimatischen Kippunkte rücken näher, die

Zahl der kriegerischen Konflikte ist so hoch wie seit Jahrzehnten nicht, ebenso der Anteil der Armen – selbst in den reichen Ländern der Erde (vgl. Dixon-Declève u. a. 2022, 9). Auf der anderen Seite ist die Zahl der Milliardäre auf der Welt in den zurückliegenden zwei Jahrzehnten um mehr als das Fünffache gestiegen, deren Gesamtvermögen sogar um mehr als den Faktor Sieben – die Summe der Güter und Dienstleistungen pro Kopf der Weltbevölkerung hingegen nur um das Zweifache (vgl. UNCTAD 2025). Gab es im Jahr 2005 weltweit 587 Dollar-Milliardär*innen, mit einem Gesamtvermögen von 2,2 Billionen, so sind es heute mehr als 3.000 „mit einem gemeinsamen Vermögen von 16,1 Billionen US-Dollar“ (FAZ.NET 2025). Und sie verbuchen 2024 pro Person einen Vermögenszuwachs von durchschnittlich rund 2 Millionen US-Dollar täglich (vgl. Schmitt 2025, 27). Wenn man sich vergegenwärtigt, dass mit jeder zusätzlichen Million (mindestens) dieselbe Renditeerwartung verbunden ist, wie mit den Investments, die sie hervorgebracht haben, wird deutlich, dass absehbar immer weniger vom gesellschaftlichen Reichtum für Zwecke kollektiver Existenzsicherung und Wohlstandsmehrung übrig bleibt – eine schaurige Dystopie, wenn sich nichts ändert.

Immer wieder werden die Zusammenhänge von wachsendem Reichtum, steigender Armut und Eigentumsverhältnissen daher auch zum Gegenstand und Anlass politischer Interventionen durch kollektive soziale Bewegungen. Legt man die Konzeption praktischer Vernunft im vorangestellten Zitat des Philosophen Ernst Bloch zugrunde, sind soziale Bewegungen immer auch Aneignungs- und (Selbstbildungs-)Bewegungen (siehe den Beitrag von Julia Lingenfelder in diesem Band). Bildung beschreibt in diesem Sinne die tätige Auseinandersetzung (Handeln) des Menschen mit den gesellschaftlichen Möglichkeiten (Verhältnissen) menschlicher Emanzipation. Soziale Verhältnisse bestehen ja überhaupt nur, weil die Menschen sie herstellen, reproduzieren – ggf. transformieren. Insofern ist menschliches Handeln keine bloße Ableitung zuvor erworbenen Wissens, sondern vielmehr „die erste Voraussetzung einer wissenschaftlichen Erkenntnis der sozialen Welt“ (Bourdieu 1998, 9), die wiederum transformative Wirkung entfalten kann, wenn sie politisches Handeln motiviert. Unter politischem Handeln verstehe ich dabei „jede gesellschaftliche Aktivität (...), die die Struktur der Gesellschaft (und also die Machtverteilung der sozialen Gruppen in der Gesellschaft) sei es verändern, sei es durch Machtgebrauch stabilisieren will“ (Abendroth 1968, 9). Politische Bildung ist insofern keine Angelegenheit, die sich in der Innenwelt der Subjekte manifestiert, sondern sie verwirklicht sich in sozialer Interaktion und „lebt von der Begeisterung am gemeinsamen Diskutieren, Beratschlagen, Streiten und Handeln, sie ist an praktisch gelebte Erfahrungen gebunden“ (Lösch/Eis 2018, 503). In diesem Sinne liegt dem Gedanken eingrei-

fender politischer Bildungsarbeit ein dialektisches Verständnis des Verhältnisses zwischen politischem Handeln und politischer Bildung zugrunde (vgl. Mayo 2006, 35 sowie der Beitrag von Uwe Hirschfeld in diesem Band).

Die Auseinandersetzung mit der Verteilung des gesellschaftlichen Reichtums verweist dabei nicht nur auf die andere Seite der Armut. Reichtum ist ebenso Ausdruck gesellschaftlicher Machtverhältnisse. Diese schlagen sich auch in öffentlichen Debatten nieder, indem Forderungen nach Umverteilung des Reichtums häufig als Neiddebatten oder ökonomischer Unfug abgetan werden. Beides ist falsch und die Auseinandersetzung mit Verteilungsfragen ist mehr als geboten. Damit emanzipatorische Perspektiven am Niveau des Möglichen ausgerichtet werden, ist es hilfreich, die Größe des zu verteilenden Kuchens (sprich: des gesellschaftlichen Reichtums) nicht aus dem Blick zu verlieren und die beim Anschneiden herabfallenden Krümel von der tatsächlich verfügbaren Verteilungsmasse unterscheiden zu können. Allerdings haben ökonomische Kennziffern und historische Zeitreihen, wie sie bei Fragen der Verteilung oft angewandt werden, zumeist kein hohes Mobilisierungspotenzial. Sie brauchen eine Übersetzung in konkrete Interessenlagen und die Vermittlung von Handlungsfähigkeit durch operative Konzepte. Soziale Bewegungen, die sich dieser Aufgabe annehmen, stehen vor der doppelten Herausforderung, einerseits Bewusstsein über gemeinsame Interessen zu bilden und andererseits dafür Komplexität analytisch zu reduzieren sowie exemplarische Zugänge zur Thematik zu entwickeln.

In der Kampagne *Deutsche Wohnen & Co enteignen* beispielsweise kämpfen Menschen in Berlin seit 2018 für eine bedarfsgerechte Verteilung von Wohnraum und für eine Umsetzung des Volksentscheids von 2021. Bei diesem votierten fast 60 Prozent der Berliner*Innen für eine Vergesellschaftung privater Wohnungskonzerne, die aus Wohnraummangel Profit schlagen – ein beachtliches Votum an einer Schnittstelle von Eigentums- und Verteilungsverhältnissen. Das Ergebnis ist allerdings kein Zufall, sondern Resultat erheblicher Mobilisierung und des Bemühens der politischen Aktivist*innen, dabei „kollektiv zu lernen und sich neue Formen der sozialen Praxis anzueignen“ (Kunkel 2022, 233). Die Europäische Bürgerinitiative *Tax the Rich* formuliert die Eigentumsfrage in Gestalt der Forderung nach „Einführung einer Vermögenssteuer zur Finanzierung des ökologischen und sozialen Wandels“ (EU 2023). Zwar konnte diese Initiative ihr Ziel von 1 Mio. Unterschriften nicht erreichen, um die Europäische Kommission zu zwingen, einen konkreten Umsetzungsvorschlag zu machen. Sie trug aber dazu bei, Forderungen nach höherer Besteuerung Vermögender wieder auf die politische Tagesordnung zu setzen. So musste sich aufgrund außerparlamentarischen Drucks inzwischen immerhin der Petitionsausschuss des Deutschen Bundestags

mit dem Thema befassen (vgl. Koss 2025). Im Herbst 2025 starteten zudem mehr als zwei Dutzend Gewerkschaften, Umweltorganisationen und Sozialverbände in Deutschland die Initiative „*Superreiche gerecht besteuern – für Gerechtigkeit, Demokratie, Klimaschutz und eine zukunftsfähige Wirtschaft in Deutschland und weltweit*“ (vgl. DGB 2025). Während die Wirtschaft stagniert und zugleich die Anzahl der Milliardäre wächst, so heißt es in der gemeinsamen Erklärung, „geraten Infrastruktur, Bildungs- und Gesundheitssystem infolge fehlender Investitionen und knapper Kassen zunehmend unter Druck. Die Lage vieler Kommunen spitzt sich weiter zu, der Klimaschutz stockt, und bei Entwicklungszusammenarbeit sowie humanitärer Hilfe werden Mittel radikal gekürzt“ (ebd.).

An potenziellen gesellschaftlichen Mehrheiten für einen Kurswechsel mangelt es nicht. Umfragen zufolge sprachen sich innerhalb der G20-Länder 2024 rund 68 Prozent der Befragten dafür aus, große Vermögen höher zu besteuern (vgl. Menzel 2024). In Deutschland stimmten über 60 Prozent der Bevölkerung der Aussage zu, „dass der Staat zu wenig dafür tut, soziale Ungleichheiten zu bekämpfen, lediglich 15,2 Prozent lehnen diese Aussage teilweise oder ganz ab“ (WSI 2025, 9). Sogar aus der Sicht einer Reihe von Vermögenden¹ ist eine stärkere Beteiligung hoher Vermögen an der Finanzierung des Gemeinwesens und gemeinschaftlicher Zukunftsaufgaben ein dringendes Gebot der Stunde (vgl. Linartas 2025, 192 ff.; Schreiner/Eicker-Wolf 2025, 27 f.). Wie aber konnte sich der private Überreichtum überhaupt derartig stark entwickeln? Was treibt die Entwicklung an? Wer die Verhältnisse ändern will, braucht Antworten auf diese Fragen – einen Bildungsprozess aus der Motivation politischen Handelns.

2. Dimensionen des Überreichtums und die Folgen

Historisch war das Vermögen in der Gesellschaft sehr ungleich verteilt. Den wenigen Besitzenden standen die vielen Besitzlosen gegenüber. Karl Marx (1980, 753) sprach mit Blick auf seine Zeit gar von einer „Identität zwischen Nationalreichtum und Volksarmut“. Erst im Verlauf des 20. Jahrhunderts sank die Ungleichheit bei Einkommen und Vermögen infolge sozialer und politischer Kämpfe. Insbesondere dem Sozialstaat kam nach 1945 in den westlichen Industrieländern die Aufgabe zu, „Strukturen einer ‘guten Gesellschaft’ (Infrastruktur, Bildung, Gesundheitswesen etc.) zu fördern, um gesellschaftliche Spaltungen und daraus resultierende Kämpfe zu neutralisieren“ (Deppe 2025, 11). Im Ergebnis dessen

1 Ein Beispiel dafür ist die Initiative www.taxmenow.eu, mit der sich Vermögende für mehr Steuergerechtigkeit einsetzen.

nahm die soziale Ungleichheit deutlich ab. So konnte die Mittelschicht ihren Anteil am Gesamtvermögen in Deutschland von 10 Prozent zum Beginn des 20. Jahrhunderts auf ca. 40 Prozent in den 1980er-Jahren steigern (vgl. Buggeln 2022, 921). Diese Entwicklung ging einher mit einer Ausweitung von Bildungschancen, steigenden Löhnen, der Stärkung von Gewerkschaftsrechten sowie der Etablierung und dem Ausbau sozialer Infrastrukturen auf der Grundlage eines progressiv gestalteten Steuersystems (vgl. ebd., 918). Doch seitdem verkehrt sich dieser Trend zu mehr Gleichheit ins Gegenteil (vgl. Piketty 2022, 45; Buggeln 2022, 918). Global gesehen verfügt das reichste Prozent der Weltbevölkerung aktuell über fast 45 Prozent des weltweiten Vermögens. In Deutschland besitzt das reichste Prozent inzwischen über 35 Prozent des Gesamtvermögens, die reichsten zehn Prozent besitzen über zwei Drittel – Tendenz steigend (vgl. Linartas 2025, 27 f.). Mit 249 überreichen Personen belegt Deutschland allerdings ‘nur’ den vierten Platz weltweit. Einen traurigen Spitzenplatz hält es hingegen „unter den Demokratien mit der extremsten Vermögensungleichheit“ (Linartas 2025, 29). So besitzen hierzulande allein „vier Familien – nämlich Boehringer/von Baumbach (Boehringer Ingelheim), Quandt/Klatten (BMW), Schwarz (Lidl, Kaufland) und Kühne (u. a. Hapag-Lloyd, Kühne&Nagel) – so viel wie die ärmere Hälfte der Bevölkerung. Die Gewinne aus ihren Beteiligungen summieren sich aktuell auf etwa 15 Milliarden Euro pro Jahr – das entspricht rund 500 Euro pro Sekunde“ (Netzwerk-Steurgerechtigkeit 2025, 13). Von 2001 bis 2025 sind die Milliardenvermögen hierzulande um mehr als das Vierfache angewachsen (vgl. ebd., 12). Kein Wunder also, dass das Deutsche Institut für Wirtschaftsforschung in seiner Reichenstudie in Bezug auf deutsche Verhältnisse zu dem Schluss kommt, diese Personengruppe sei „überdurchschnittlich zufrieden mit ihrem Leben“ (DIW 2020, 518).

Eine klare Definition, ab welchem Schwellenwert Individuen als hochvermögend oder gar ultra-hochvermögend gelten, gibt es indes nicht. Der Sache nach handelt es sich – so die Definition im 5. Armuts- und Reichtumsbericht – um Milliardäre mit einem derart umfangreichen Vermögen, das „kaum oder gar nicht mehr zerstörbar ist, [...] und die damit verbundene Handlungsfreiheit und das gesellschaftliche Gestaltungspotential auch durch ökonomische Krisen kaum angreifbar sind“ (Bundesregierung 2017, 104). Mit Arbeit allein lässt sich eine solche soziale Position allerdings nicht erreichen. Wer in Deutschland einen durchschnittlichen Lohn bei Vollzeitbeschäftigung von ca. 4.100 EUR brutto erhält, bräuchte mehr als 20.000 Jahre, um 1 Milliarde anzuhäufen – allerdings nur, wenn davon gar nichts für Lebensmittel, Miete o.Ä. ausgegeben würde (vgl. Schreiner/Eicker-Wolf 2023, 19). Tatsächlich können 40 Prozent der Familien in Deutschland aber nicht einmal finanzielle Rücklagen bilden, etwa für den Fall,

dass „die Waschmaschine kaputtgeht, Winterschuhe hinüber sind oder wenn die Preise in die Höhe schnellen. Diese Menschen, Zigmillionen an der Zahl, müssen sich jede Extraanschaffung im wahrsten Sinne des Wortes vom Munde absapen“ (Linartas 2025, 28).

Infolge dieser Scherenentwicklung, so der Frankfurter Staatstheoretiker Joachim Hirsch (2024), nimmt der Kapitalismus heute zunehmend wieder feudale Züge an. In Anlehnung an Max Horkheimer konstatiert er eine neue „Macht der Rackets“. Der Begriff stammt aus der amerikanischen Bezeichnung für Erpresser (*Racketeer*) und umschreibt einen Modus kapitalistischer Herrschaft, bei dem „kriminelle Personen oder Gruppen mittels der Verbindung von ökonomischer und politischer Macht dominant werden und damit dem kapitalistischen Klassenverhältnis eine neue Gestalt geben. Wesentlich dabei ist, dass sie in der Lage sind, den Staat zu ihrer unmittelbaren Beute zu machen“ (Hirsch 2024, ausführlich Lindemann 2021). Mit Hans-Jürgen Krysmanski (2007, 1000) ließe sich dies auch als eine Beutegemeinschaft teilweise konkurrierender, teilweise kooperierender Eliten charakterisieren, die durch einen *Geldmachtapparat* verbunden sind (vgl. ebd.). Dieser bringt „unternehmerische Eigentumsoperationen, die Generierung von Einkommen aus allen möglichen Quellen (insbesondere den Finanzmärkten), die Vererbung und auch den Raub in einen abgestimmten und vermachteten, netzwerkartigen Zusammenhang“ (ebd., 1001). Sie haben gelernt, „aus den übrigen Bürgern in einer Weise Geld herauszupressen, dass diese es kaum bemerken – darin besteht ihre eigentliche Innovation“, so beschreibt der Ökonom Joseph E. Stiglitz (2012, 64) die Strategie des sogenannten *Rent-Seekings*, also der gezielten Einflussnahme auf die Politik zugunsten der eigenen Vermögensmehrung.

Donald Trump gelang es beispielsweise, sein Vermögen binnen eines Jahres um mehr als eine Milliarde auf fünf Milliarden US-Dollar zu steigern. Der US-Präsident, so titelte die Süddeutsche Zeitung wenige Wochen nach seinem zweiten Amtsantritt, „macht sein Amt zu Geld“ (Fellmann 2025). Zwar ist Friedrich Merz kein Trump² und Dieter Schwarz kein Peter Thiel, aber auch hierzulande wächst die „Lust, nach unten zu treten“, wie die Wochenzeitung *der Freitag* vom 24. Juli 2025 titelt. So heizte der CDU-Generalsekretär im Herbst 2024 die Stimmung gegen Empfänger*innen von Sozialleistungen mit der Aussage an: „Wer Sozialleistungen erhält und arbeiten kann, der kann nicht erwarten, dass das

2 Friedrich Merz ist allerdings der erste deutsche Bundeskanzler, der bereits bei Amtsantritt mehrfacher Millionär war (vgl. Wolf 2025). Seinen vier direkten Amtsvorgängern bzw. der einen Vorgängerin gelang das erst im Zuge ihrer Amtsausübung. Allen fünf Kanzlern davor hingegen gar nicht.

Leute für ihn bezahlen, die jeden Tag arbeiten gehen“ (Linnemann 2024). Und aus der Echokammer des Sachverständigenrats Wirtschaft der Bundesregierung hallt drohend der Ruf nach Leistungskürzungen bei Rente, Pflege und anderen Sozialversicherungen. In der Politik brauche es, so das Ratsmitglied Veronika Grimm, „mehr Ehrlichkeit darüber, welche Leistungen wir uns wirklich leisten können und welche nicht“ (vgl. DIE ZEIT 2025). Gespart werden soll vor allem am Sozialen. Entsprechend erklärte Kanzler Merz im Sommer 2025: „Der Sozialstaat, wie wir ihn heute haben, ist mit dem, was wir volkswirtschaftlich leisten, nicht mehr finanzierbar“ (ARD 2025).

Tatsächlich liegt die Ursache knapper öffentlicher Kassen aber nicht darin, dass eine Mehrheit über ihre Verhältnisse lebt. Vielmehr steht die Idee von Gerechtigkeit, wie sie einst John Rawls formulierte, wonach die Gesellschaft dafür Sorge tragen sollte, „dass die am schlechtesten Gestellten vom großen Reichtum einiger weniger profitieren“ (Saez/Zucman 2020, 172), heute faktisch auf dem Kopf: Einige wenige Menschen profitieren von zunehmender Prekarität und Armut einer großen Zahl von Menschen. In dem Maße, wie die Steuerpolitik dem (globalen) ‘Standortwettbewerb’ untergeordnet und so faktisch Teile der politischen Souveränität an Konzernvorstände und wirtschaftliche Lobbyverbände abgetreten wurden, hat sich das gesellschaftliche Kräfteverhältnis zugunsten des Kapitals und zulasten lohnabhängiger Menschen verschoben (vgl. Butterwegge 2024, 44 f.; Buggeln 2022, 918). Und statt eines von den Neoliberalen versprochenen Trickle-down-Effekts, demzufolge die Entlastung der Wohlhabenden und der Unternehmen infolge steigender Investitionen und privater Wohltätigkeit letztlich auch den ärmeren Bevölkerungsteilen zugutekommen würde (vgl. Reitzig 2020, 66), hat ein Trickle-up-Effekt eingesetzt. „Oben werden die Kuchenstücke immer größer, unten kämpfen die Menschen um die Brosamen des globalen Wirtschaftswachstums“ (Schreiner/Eicker-Wolf 2023, 23). Es geht um Rückverteilung statt Umverteilung. Aber die derzeitige Bundesregierung entlastet die hohen Vermögen im Gegenteil noch weiter (vgl. Jirmann 2025, 9). Doch die weitere Zunahme extremer Ungleichheit gefährdet das Fundament der sozialen Demokratie, die wesentlich auf der Idee der Gleichheit beruht (siehe den Beitrag von Bettina Lösch in diesem Band). Diese Idee preiszugeben „und diejenigen, die sie einfordern, als Sozialneider zu denunzieren, legt die Axt an die Demokratie“ (Buggeln 2022, 916). So ist auch in Deutschland z. B. eine deutlich abnehmende Wahlbeteiligung bei ärmeren Teilen der Bevölkerung wahrnehmbar, mit teilweise unter 50 Prozent in einkommensschwachen Stadtteilen (vgl. Buggeln 2022, 916). Erforderlich ist stattdessen eine massive Erneuerung der Grundlagen sozialer Demokratie und sozialstaatlicher Infrastruktur.

3. Bildungsmobilisierung für ein verteilungspolitisches Umsteuern

Bis 1996 mussten Vermögende auch in Deutschland ihr Einkommen aus Gewinnen und Vermögen in der Summe noch mit bis zu 60 Prozent versteuern. Heute gibt es keine Steuer auf Vermögen mehr und auch die Steuern auf Gewinne von Unternehmen wurden schrittweise halbiert (vgl. Netzwerk-Steuererechtigkeit 2025, 10). Die effektive Steuerlast für Reiche sank in Deutschland in den vergangenen drei Jahrzehnten um über die Hälfte. Während normale Erwerbstätige nahezu die Hälfte ihres Verdienstes für Steuern und Sozialabgaben verwenden müssen, liegt die effektive Steuerbelastung für Hochvermögende nur bei 25 bis 30 Prozent (vgl. Jirmann 2025, 9). Infolgedessen zahlt die Erbin des Autokonzerns BMW, Susanne Klatten, im Verhältnis weniger Steuern als Durchschnittsbürger*innen (vgl. Ksienrzyk 2024). Diese Fehlentwicklung ist auch ein Ergebnis erfolgreicher politischer Lobbyarbeit. Denn wer über viel Geld verfügt, so warnte der US-Ökonom Paul Krugman bereits vor zwei Jahrzehnten, kann damit nicht nur Güter und Dienstleistungen kaufen, sondern es auch einsetzen, um die öffentliche Meinung zu beeinflussen. „Konservative Anschauungen“, so folgerte er, „die gegen Steuern für Reiche kämpfen, sind nicht zufällig so verbreitet“ (Krugman 2002, 28). Das dürfte unter den Bedingungen privatwirtschaftlich betriebener Social-Media-Plattformen heute umso mehr zutreffen. Die Nichtregierungsorganisation *Finanzwende* hat die wachsende Lobbymacht „im Auftrag des Geldes“ (Eberhardt 2022) und ihren Einfluss auf das politische System gut dokumentiert. 12.000 Lobbying-Organisationen mit rund 50.000 Beschäftigten bearbeiten auf Brüsseler EU-Ebene die politischen Entscheidungsträger und die öffentliche Meinung. Auf 100 solcher Organisationen, die Arbeitgeber- und Konzerninteressen vertreten, kommen im Verhältnis lediglich zwei, die die Belange von abhängig Beschäftigten vertreten. „Dieses Missverhältnis trägt maßgeblich dazu bei, dass es in Europa weiter Lohn- und Sozialdumping gibt, aber keinerlei Steuergerechtigkeit oder regulierte Finanzmärkte“ (Strobl/Mazohl 2024, 255).

Wenn soziale Bewegungen heute für die Wiedereinsetzung der Vermögensteuer streiten, so gibt es dafür also gute Gründe. Durchaus könnte eine Rückverteilung von Vermögen auch an anderen Stellschrauben ansetzen. Dazu gehören der Aus- statt Abbau der Steuerprogression (je höher das Einkommen, desto höher der Steuersatz) oder verstärkte Steuerprüfungen. Auch eine Reform der Erbschaftssteuer – insbesondere im Hinblick auf Betriebsvermögen – könnte einen relevanten Beitrag leisten. Schließlich gehen in Deutschland „80 Prozent der Milliardenvermögen (...) auf eine (teils tiefbraune) Erb-Geschichte zurück“ (Linartas 2025, 39). Die direkte Besteuerung von Vermögen ist jedoch ein In-

strument, das zielsicher die großen und stark angewachsenen Vermögen in den Fokus nimmt. Sie adressieren also exakt jene Personengruppen, die „viel Vermögen besitzen, aber wenig zu versteuerndes Einkommen beziehen“ (Saez/Zucman 2020, 191). Anders als häufig behauptet (vgl. z. B. DLF 2024b) wurde die Vermögensteuer in Deutschland auch nicht für verfassungswidrig erklärt oder abgeschafft.³ Lediglich die Bewertung von Grundvermögen (Häuser, Wohnungen etc.), das im Unterschied zu Barvermögen mit sogenannten Einheitswerten veranschlagt wurde, die u. U. erheblich unter den tatsächlichen (Verkehrs-)Werten liegen können, wurde 1995 als nicht verfassungskonform deklariert und die Erhebung der Vermögenssteuer aus diesem Grund ab 1997 ausgesetzt. Durch die 2022 erfolgte Neubewertung aller Grundstücke in Deutschland ist diese Kritik inzwischen hinfällig geworden (vgl. Butterwegge 2024, 201). Verfassungsrechtler*innen kommen vor diesem Hintergrund zu der Einschätzung, dass eine Vermögensteuer mit grundlegenden Rechtsnormen nun nicht nur vereinbar ist, sondern ihre Wiedereinführung zur Reduzierung des extrem angewachsenen Ausmaßes der Ungleichheit sogar geboten ist (vgl. Thiele 2023, 47).

An konkreten Konzepten zur Ausgestaltung einer erneuerten Vermögensteuer fehlt es dabei nicht. Der Deutsche Gewerkschaftsbund (DGB 2021) schlägt einen progressiven Steuertarif von einem Prozent ab einem Freibetrag von einer Million Euro bis zu zwei Prozent ab einem Vermögen von einer Milliarde Euro vor (vgl. DGB 2021, 25). Ähnlich plädiert die *Arbeitsgruppe Alternative Wirtschaftspolitik* (2025) dafür, Vermögen bis 20 Mio. EUR mit 1 bis 1,5 Prozent und ab 100 Mio. EUR mit 1,75 Prozent zu besteuern. Das könnte Einnahmen von jährlich ca. 30 Mrd. EUR erbringen. Eine Prognose, die sich mit Berechnungen des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung in etwa deckt (vgl. Schreiner/Eicker-Wolf 2023, 74). Julia Jirmann (2025, 10) vom *Netzwerk Steuergerechtigkeit* argumentiert, dass die Erhebung einer Steuer von 2 Prozent auf Vermögen über 50 oder 100 Millionen EUR die aktuelle steuerliche Privilegierung Hochvermögender ausgleichen und deren steuerlichen Beitrag ungefähr verdoppeln würde. Für das globalisierungskritische Netzwerk *Attac* schlagen Karl-Martin Hentschel und Alfred Eibel (2024, 111f.) ebenfalls einen Stufentarif vor, der mit einem Steuersatz von 1 % beginnt und bei 20 Mio. EUR 3 % erreicht, was dem durchschnittlichen Vermögenswachstum entspricht, und bis zum Spitzensteuersatz von 20 % für

3 Es mag der potenziellen eigenen Betroffenheit als Millionär geschuldet sein, dass auch Bundeskanzler Friedrich Merz in einem Fernsehinterview behauptete, es können in Deutschland gar keine Vermögensteuer erhoben werden, weil eine solche „gegen den Gleichheitsgrundsatz des Grundgesetzes verstößt“ (Rohwedder u. a. 2025).

Milliardäre steigt. So soll die weitere Vermögenskonzentration unterbunden und gleichzeitig Vermögen über 20 Mio. EUR abgebaut werden.

Was fehlt, ist der politische Wille (vgl. Jirmann 2025, 10). Zwar hatte die erste rot-grüne Bundesregierung 1998 in ihrem Koalitionsvertrag bereits erklärt, sie werde „die Grundlage für eine wirtschafts- und steuerpolitisch sinnvolle Vermögensbesteuerung schaffen“ (SPD/GRÜNE 1998, 11). Und noch in den Wahlprogrammen beider Parteien zur Bundestagswahl 2021 finden sich Absichtserklärungen, man wolle „die Vermögensteuer wieder in Kraft setzen“ (SPD 2021, 23) bzw. sehe darin ein „bevorzugtes Instrument [...] für die Finanzierung der wachsenden Bildungsaufgaben“ (BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN 2021, 92). Doch obgleich das Bundesfinanzministerium in rund der Hälfte der drei Jahrzehnte seit dem Aussetzen der Vermögenssteuer durch die SPD geführt wurde, gab es bislang keine ernsthaften politischen Initiativen, diese Steuer tatsächlich wieder in Kraft zu setzen. Und ohne außerparlamentarischen Druck werden solche wohl auch zukünftig ausbleiben.

Eingreifende politisch-ökonomische Bildung kann dazu beitragen, diesen Druck zu entfalten und Vorbehalte in der Bevölkerung gegen eine Vermögenssteuer abzubauen. Diese gehen zumeist auf das erfolgreiche Unterfangen zurück, „möglichst viele glauben zu lassen, sie gehörten nicht in die unteren Klassen, sondern zum sogenannten Mittelstand. Tatsächlich gibt es bei den Vermögen aber keinen Mittelstand – die Vermögen und damit die Machtverhältnisse sind dazu zu ungleich verteilt“ (Strobl/Matzohl 2024, 19). Der Glaube daran stützt die Macht des einen Prozents. „Daher muss der Ungleichheitsdiskurs um einen Gleichheitsdiskurs ergänzt werden.“ (Butterwegge 2024, 131). Dass der Staat mit einer am Gleichheitsziel orientierten Steuerpolitik Freiheit beschränken würde, ist zwar absolut zutreffend, jedoch würde diese Beschränkung vor allem das reichste Prozent der Bevölkerung betreffen und vor allem ihren Luxuskonsum. „Für 99 Prozent der Bevölkerung würde eine solche Politik hingegen die Reduktion ihrer Steuerlast, Lohnzugewinne und/oder Zugewinne an Lebensqualität durch den Ausbau der Infrastruktur, des Bildungs- und des Gesundheitssystems sowie durch eine weniger klimaschädliche Lebensweise mit sich bringen“ (Buggeln 2022, 922) – oder zumindest Voraussetzungen dafür schaffen. Die Vermögenssteuer würde vor allem den Bundesländern zugutekommen, wo sie eine beachtliche sozialinnovative und -integrative Wirkung entfalten könnte, da z. B. die Sozialhilfe oder das marode Bildungswesen Ländersache sind und zahlreiche Bundesländer zudem chronisch unterfinanziert sind (vgl. Reitzig 2023, 128 f.). Denn ungeachtet aller Pisa-Debatten dümpelt Deutschland z. B. bei den öffentlichen Bildungsausgaben mit einem Anteil von 4,0 bis 4,6 Prozent am

Bruttoinlandsprodukt seit Jahrzehnten im mäßigen europäischen Mittelfeld herum. In Großbritannien oder den skandinavischen Staaten liegt dieser Anteil bei 5,5 bis 6,5 Prozent (vgl. Destatis 2024).

Wird eine solche Besteuerung Fluchtbewegungen der Vermögenden auslösen, z. B. in Länder, in denen Steuern leicht umgehbar oder gering sind? Unwahrscheinlich. Denn erstens wären sie dann schon dort und zweitens stünde Deutschland mit der Besteuerung von Vermögen ja keineswegs allein da. Norwegen etwa nimmt auf diese Weise rund 2,6 Mrd. EUR ein und in der Schweiz trägt die Vermögensteuer rund sieben Prozent zum steuerlichen Gesamtaufkommen bei (vgl. Borchert 2024; Schmitt 2025, 28). Es gibt umgekehrt keine Evidenz, dass eine reichenfreundliche Steuerpolitik Auswanderungen bremst oder Rückwanderungen befördert. Nachdem z. B. auch Schweden 2007 die Vermögensteuer abgeschafft hatte, veränderte sich das Auswanderungsverhalten der Reichen kaum. Und die reichenfreundliche Reform der Kapitalertrags- und Vermögenssteuer 2017 in Frankreich motivierte Vermögende kaum zur Rückkehr (vgl. Westphalen 2025). Norwegen hingegen, das den maximalen Steuersatz der Vermögensteuer im Jahr 2022 von 0,85 auf 1,1 Prozent erhöhte, belegt – wie schon zuvor – noch immer einen Spitzenplatz im *Index der menschlichen Entwicklung* (HDI), mit dem die Vereinten Nationen das erreichte Level von Bildung, Gesundheit und Lebensstandard weltweit vergleichen. Deutschland liegt dort auf Platz fünf, hat also noch Luft nach oben (vgl. UNDP 2025, 274). Vermögenssteuern könnten dazu beitragen, dieses Potenzial zu verwirklichen. Auf Schweizer Niveau erhoben entsprächen sie umgerechnet „jährlichen Einnahmen von 73 Milliarden Euro“ (Schmitt 2025, 29). Das wäre mehr als das 500-Fache dessen, was der Staat aktuell durch die beschlossene Streichung der Grundsicherung für sogenannte Totalverweigerer – 0,4 Prozent aller Leistungsbezieher*innen mit einem Durchschnittsbezug von ca. 711 EUR im Monat (vgl. MDR 2025) – bei den Schwächsten einspart (vgl. DLF 2024a).

4. Fazit

Im Hinblick auf die Durchsetzung von Sozialstaatlichkeit und mehr Gleichheit im Kapitalismus „waren es massive soziale und politische Kämpfe, die den institutionellen Wandel möglich gemacht haben, und ohne eine starke soziale und kollektive Mobilisierung wird er sich auch nicht fortsetzen lassen“ (Piketty 2022, 45). Dabei geht es nicht nur darum, die Anhäufung von privatem Vermögen in die Zukunft zu begrenzen. Ein Ziel muss auch die Rückverteilung des Reichtums von oben nach unten sein, um die Zuspitzung von Krisen (Klima, Armut, Krieg)

zu bremsen und zukunftsfähige gesellschaftliche Veränderungen zu finanzieren. Eingreifende politische Bildung, etwa in Form von Kampagnen zur Wiedereinführung der Vermögensteuer, könnte dazu beitragen, die latent vorhandenen gesellschaftlichen Mehrheiten zu mobilisieren und dabei Zusammenhänge sowohl praktisch wie im Bewusstsein höchst diverser gesellschaftlicher Akteure zu stiften. Dafür wäre es hilfreich, wenn Verteilungsfragen und vorhandene Konzepte der Rückverteilung von Vermögen auch von Organisationen im Feld non-formaler politischer Bildung, wie Gewerkschaften, Wohlfahrtsverbänden, Jugendorganisationen oder NGOs und sozialen Bewegungen wieder stärker reflektiert werden. Zwar würden weder eine Vermögensteuer noch sonstige steuerliche Formen der Umverteilung eine Überwindung der kapitalistischen Krisenökonomie darstellen. Wenn es jedoch nicht gelingt, gegen Überreichtum bzw. für die Durchsetzung einer gerechten Steuerpolitik und den Ausbau sozialer Infrastruktur zu mobilisieren, dürfte es schwierig sein, in Sachen Eigentumsfrage, mehr als symbolische Kämpfe zu führen oder gar zu gewinnen.

Literatur

- Abendroth, Wolfgang (1968): *Antagonistische Gesellschaft und Politische Demokratie. Aufsätze zur politischen Soziologie.* Neuwied/Berlin: Luchterhand.
- Arbeitsgruppe Alternative Wirtschaftspolitik (2025): *Memorandum 2025, Mehr Demokratie – weniger Kapitalmacht!* Köln: PapyRossa.
- ARD (2025): Merz fordert Sozialreformen: „Wir können uns dieses System nicht mehr leisten“, in: Tagesschau vom 30.08.2025. <https://www.tagesschau.de/inland/merz-fordert-einsparungen-sozialsystem-100.html>
- Bloch, Ernst (1968): *Widerstand und Friede – Aufsätze zur Politik.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Borchert, Thomas (2024): Norwegens Superreiche flüchten vor der Vermögenssteuer – die es schon seit dem 19. Jahrhundert gibt, in: Frankfurter Rundschau vom 24.07.2024. <https://www.fr.de/wirtschaft/norwegens-superreiche-fluechten-vor-der-vermoegenssteuer-93194600.html>
- Bourdieu, Pierre (1998): *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Buggeln, Marc (2022): *Das Versprechen der Gleichheit, Steuern und soziale Ungleichheit in Deutschland von 1971 bis heute.* Berlin: Suhrkamp.
- Bundesregierung (2017): *Lebenslagen in Deutschland – Fünfter Armuts- und Reichtumsbericht,* Deutscher Bundestag, Drucksache 18/11980 vom 13.04.2017. <https://dserver.bundestag.de/btd/18/119/1811980.pdf>
- BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN (2021): *Deutschland – Alles ist drin, Bundestagswahlprogramm 2021,* Berlin. https://cms.gruene.de/uploads/assets/Wahlprogramm-DIE-GRUENEN-Bundestagswahl-2021_barrierefrei.pdf

- Butterwegge, Christoph (2025): Von der Ampel zu Merz: Das Ende der Solidarität, in: Blätter für deutsche und internationale Politik, Heft 3/2025, 70. Jg., 13–16.
- (2024): Umverteilung des Reichtums. Köln: PapyRossa.
- Dixon-Declevé, Sandrine u. a. (2022): Earth for All, Ein Survivalguide für unseren Planeten, Der neue Bericht an den Club of Rome, 50 Jahre nach „Die Grenzen des Wachstums“. München: oekom.
- Deppe, Frank (2025): Kampf gegen den Abstieg: Trumps autoritärer Etatismus, in: Z. Zeitschrift Marxistische Erneuerung, Nr. 141, März, 9–11.
- Destatis (2024): Bildungsausgaben der öffentlichen Haushalte (Grundmittel) 2023, Tabelle: csv-21711-17. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Bildungsfinanzen-Ausbildungsfoerderung/Publikationen/Downloads-Bildungsfinanzen/statistischer-bericht-bildungsfinanzbericht-tabellenteil-5217102239005.xlsx>
- DGB – Deutscher Gewerkschaftsbund (2021): Steuerpolitisches Gesamtkonzept, Berlin. https://www.dgb.de/fileadmin/download_center/Positionen_und_Thesen/Position_des_DGB_Steuerpolitisches_Gesamtkonzept.pdf
- (2025): Superreiche gerecht besteuern – für Gerechtigkeit, Demokratie, Klimaschutz und eine zukunftsfähige Wirtschaft in Deutschland und weltweit, PM 052 vom 08.10.2025. <https://www.dgb.de/presse/pressemitteilungen/pressemitteilung/superreiche-gerecht-besteuern-fuer-gerechtigkeit-demokratie-klimaschutz-und-eine-zukunftsfachige-wirtschaft-in-deutschland-und-weltweit>
- DIE ZEIT (2025): Wirtschaftsweise Grimm: „Werden Leistungen kürzen müssen“, 10.08.2025. <https://www.zeit.de/news/2025-08/10/wirtschaftsweise-grimm-werden-leistungen-kuerzen-muessen>
- DIW – Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (2020): MillionärInnen unter dem Mikroskop: Datenlücke bei sehr hohen Vermögen geschlossen – Konzentration höher als bisher ausgewiesen, in: DIW-Wochenbericht 29-2020, 87. Jg., 511–521.
- DLF – Deutschlandfunk (2024a): Politiker-Aussagen zum Bürgergeld – und was dahinter steckt, 26.10.2024. <https://www.deutschlandfunk.de/buergergeld-vorurteile-fakten-richtig-falsch-100.html>
- (2024b): Reichtum in Deutschland – Die Debatte über eine Vermögenssteuer, 26.05.2024. <https://www.deutschlandfunk.de/vermoegenssteuer-soziale-gerechtigkeit-100.html#Abschaffung>
- Eberhardt, Pia (2022): Finanzlobby: Im Auftrag des Geldes, Wie die Finanzlobby in Deutschland die Politik beeinflusst, Finanzwende Recherche, Berlin. https://www.finanzwende-recherche.de/wp-content/uploads/Finanzlobby_Im-Auftrag-des-Geldes.pdf
- EU – Europäische Union (2023): Europäische Bürgerinitiative: Einführung einer Vermögenssteuer zur Finanzierung des ökologischen und sozialen Wandels, Registrierungsnummer der Kommission: ECI(2023)000006.
- FAZ.NET (2025): Musk, Zuckerberg und Co., Das sind die reichsten Menschen der Welt, 03.04.2025. <https://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/mehr-wirtschaft/wer-sind-die-reichsten-menschen-der-welt-elon-musk-und-co-110397278.html>
- Fellmann, Fabian (2025): Trump macht sein Amt zu Geld, Süddeutsche Zeitung vom 25.05.2025. <https://www.sueddeutsche.de/politik/trump-kryptowachungen-korruption-usa-li.3258723>

- Hentschel, Karl-Martin/Eibel, Alfred (2024): Steuerrevolution. Ein Konzept zur Rückverteilung von Reichtum, zu mehr Gerechtigkeit und Klimaschutz. Hamburg: VSA.
- Hirsch, Joachim (2024): Trump oder die Macht der Rackets, in: links-netz.de, 28.11.2024. <http://wp.links-netz.de/?p=817>
- Jirmann, Julia (2025): »Weiter so« statt Gerechtigkeit: Die Steuerpläne der GroKo, in: Blätter für deutsche und internationale Politik, 70. Jg., Heft 5/2025, 9–12.
- Koss, Sarah-Yolanda (2025): Schere zwischen Arm und Reich schließen, Der Petitionsausschuss des Bundestags befasst sich mit Wiedereinführung der Vermögensteuer, in: nd der Tag, 02.12.2025, 7.
- Krugman, Paul (2002): Der amerikanische Albtraum, in: DIE ZEIT Nr. 46, vom 07.11.2002, 25–28.
- Krysmanski, Hans Jürgen (2007): Der stille Klassenkampf von oben, in: UTOPIE kreativ, H. 205, 999–1011.
- Ksienrzyk, Lisa (2024): Studie beweist: Superreiche zahlen weniger Steuern als der Mittelstand, in: Wirtschaftswoche vom 19.04.2024. <https://www.wiwo.de/finanzen/geldanlage/vermoegensverteilung-studie-beweist-superreiche-zahlen-weniger-steuern-als-der-mittelstand/29764214.html>
- Kunkel, Kalle (2022): Was hat „Deutsche Wohnen & Co enteignen“ zu dem gemacht, was es ist? In: sub|urban – zeitschrift für kritische stadtforschung, 2022, 10(1), 221–236. <https://zeitschrift-suburban.de/sys/index.php/suburban/article/download/756/1105>
- Linartas, Martyna (2025): Unverdiente Ungleichheit, Wie der Weg aus der Erbesgesellschaft gelingen kann. Hamburg: Rowohlt.
- Lindemann, Kai (2021): Zur Politik der Rackets. Zur Praxis der herrschenden Klassen. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Linnemann, Carsten (2024): Kurswechsel für Deutschland ist nötig. <https://www.cdu.de/aktuelles/cdu-deutschlands/kurswechsel-fuer-deutschland-ist-noetig>
- Lösch, Bettina/Eis, Andreas (2018): Politische Bildung, in: Bernhard, Armin u. a. (Hrsg.), Handbuch kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 502–517.
- Marx, Karl (1980): Das Kapital, Kritik der politischen Ökonomie; Erster Band, in: Marx, Karl/Engels, Friedrich, Werke (MEW), Band 23. Berlin: Dietz.
- Mayo, Peter (2006): Politische Bildung bei Antonio Gramsci und Paulo Freire, Perspektiven einer verändernden Praxis. Hamburg: Argument.
- MDR (2025): Bürgergeld-Zahlungen 2024 auf fast 47 Milliarden Euro gestiegen, 04.08.2025. <https://www.mdr.de/nachrichten/deutschland/gesellschaft/buergergeld-zahlungen-deutschland-gestiegen-102.html>
- Menzel, Bettina (2024): „Besteuert die Reichen“: Mehrheit der Deutschen für Vermögenssteuer, in: Frankfurter Rundschau, 27.06.2024. <https://www.fr.de/wirtschaft/umfrage-zu-klima-und-wirtschaft-mehrheit-fuer-reichensteuer-vermoegenssteuer-zr-93153589.html>
- Netzwerk-Steurgerechtigkeit (2025): Jahrbuch Steurgerechtigkeit, Sonderausgabe zur Bundestagswahl 2025, Berlin. <https://www.netzwerk-steurgerechtigkeit.de/jahrbuch2025/>
- Piketty, Thomas (2022): Mehr Gleichheit wagen! In: Blätter für deutsche und internationale Politik, Heft 10-22, 67. Jg., 45–56.

- Reitzig, Jörg (2023): Bildung–Macht–Verteilung – Legitimationsprobleme in der Wissensgesellschaft, in: Widersprüche, Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich, Heft 170, 43. Jg., Dezember 2023, 125–134.
- (2020): Kinderarmut und Gesellschaft – sozialpolitische Herausforderungen, in: Rahn, Peter/ Chassé, Karl August (Hrsg.), Handbuch Kinderarmut, Opladen: Barbara Budrich, 65–73.
- Rohwedder, Wulf u. a. (2025): Das Interview mit Merz im Faktencheck, in: Tagesschau.de, 13.07.2025. <https://www.tagesschau.de/faktenfinder/sommerinterview-merz-fakten-check-102.html>
- Saez, Emmanuel/Zucman, Gabriel (2020): Der Triumph der Ungerechtigkeit. Steuern und Ungleichheit im 21. Jahrhundert. Berlin: Suhrkamp.
- Schmitt, Manuel (2025): Vermögensteuer? Geht! In: Sozialismus.de, Heft 6, 27–29.
- Schreiner, Patrick/Eicker-Wolf, Kai (2023): Wirtschaftsmärchen, Hundertundeine Legende über Ökonomie, Arbeit und Soziales. Köln: PapyRossa.
- SPD (2021): Aus Respekt vor Deiner Zukunft – Das Zukunftsprogramm der SPD, o.O. <https://www.spd.de/fileadmin/Dokumente/Beschluesse/Programm/SPD-Zukunftsprogramm.pdf>
- SPD/GRÜNE (1998): Aufbruch und Erneuerung – Deutschlands Weg ins 21. Jahrhundert, Koalitionsvereinbarung zwischen der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands und Bündnis 90/Die GRÜNEN, Bonn, 20.10.1998. https://www.spd.de/fileadmin/Dokumente/Beschluesse/Bundesparteitag/koalitionsvertrag_bundesparteitag_bonn_1998.pdf
- Stiglitz, Joseph (2012): Der Preis der Ungleichheit, Wie die Spaltung der Gesellschaft unsere Zukunft bedroht. München: Siedler.
- Strobl, Natascha/ Mazohl, Michael (2024): Klassenkampf von oben, Angriffspunkte, Hintergründe und rhetorische Tricks, 2. erw. Aufl., Wien: ÖGB Verlag.
- Thiele, Alexander (2023): Der grundgesetzliche Rahmen für die Wiedereinführung einer Vermögensteuer. Kurzgutachten, Hans-Böckler-Stiftung, Working Paper Forschungsförderung, Nr. 266, Düsseldorf. https://www.boeckler.de/fpdf/HBS-008555/p_foe_WP_266_2023.pdf
- UNCTAD – United Nations Trade & Development (2025): Data Hub, Gross domestic product: Total and per capita, current and constant (2015). <https://unctadstat.unctad.org/datacentre/dataviewer/US.GDPTotal>
- UNDP – United Nations Development Programme (2025): A matter of choice: People and possibilities in the age of AI, New York. <https://hdr.undp.org/content/human-development-report-2025>
- Westphalen, Andreas von (2025): Vermögenssteuer: Der Mythos der Steuerflucht, in: Telepolis, 10.01.2025. <https://www.telepolis.de/article/Vermögenssteuer-Der-Mythos-der-Steuerflucht-10235073.html>
- Wolf, Agnes (2025): Vermögen von Friedrich Merz: Ist der Politiker Millionär? In: Focus-Online, 25.02.2025. https://www.focus.de/politik/top-verdiener-der-cdu-vermoe-gen-von-friedrich-merz-ist-der-politiker-millionaer_id_259664932.html
- WSI – Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut (2025): Weniger Umverteilung – warum der Sozialstaat schlechter vor Armut schützt. WSI Report Nr. 99. Düsseldorf. https://www.wsi.de/fpdf/HBS-009058/p_wsi_report_99_2025.pdf

Michel Raab & Hannah Wieland

Finanzierung, Institutionalisierung, Fake Über das Verhältnis von Bildungspraxis, Antragslyrik und Handlungsfähigkeit in bewegungsnahen Bildungskontexten

„Am Anfang war das mit der Finanzierung von Seminaren ein Bonus zu dem, was wir sowieso machen wollten – uns im Vorfeld eines politischen Großevents mit dem Thema beschäftigen. Dann gab es auf einmal Leute, die uns sogar Geld dafür gegeben haben. Und dazu gab es die klare Ansage: 'Dies und das müsst ihr in den Antrag schreiben. Was ihr dann macht, bleibt euch überlassen.'“

Das Zitat ist nicht wörtlich, aber sinngemäß als Beschreibung von Institutionalisierungsprozessen eines Bildungsträgers gefallen. Die dazu passende Haltung kennen viele, die in der politischen Bildung tätig sind. Das ist kein Zufall. Wo Menschen aus Sozialen Bewegungen heraus versuchen, den Gegenstand ihres Engagements gemeinsam zu begreifen, geschieht Bildung. Wo diese Bildung und die damit befassten Akteur*innen hinreichend kompatibel zu den Vorgaben von Mittelgeber*innen sind, ergeben sich Möglichkeiten der Finanzierung. Und wo die Ergebnisse dieses Zusammentreffens zu kontinuierlichen Bildungsprozessen führen, gründen sich Träger, ergeben sich Berufsbiografien. Das im letzten Satz des Zitats vorgebrachte Wissen über die Differenz zwischen Anträgen und Bildungspraxis ist im Feld wohl bekannt, aber wenig diskutiert. Die Gründe dafür sind offensichtlich: Es kann keine öffentliche Debatte zum Umgang mit der angesprochenen Differenz geben, weil diese den unausgesprochenen, aber weit geteilten Konsens, über diese Praxis Stillschweigen zu bewahren, brechen würde. So ergibt sich eine Ungleichheit zwischen denen, die Normkonformität („Compliance“) verteidigen, und denen, die sie brechen, um Bewegungsanliegen zu befördern: Erstere können strategische Debatten offen führen, letztere nicht. Diese Ungleichheit möchten wir mit diesem Text abschwächen, indem wir aus Bewegungsperspektive Institutionalisierungsprozesse reflektieren und auf dieser Grundlage vorsichtig Praxisvorschläge unterbreiten.

1 Die Differenz von Antragslyrik und Praxis besser begreifen

Fördermittelanträge stehen oft am Anfang von umfassenderen Institutionalisierungsprozessen. Deswegen versuchen wir im Folgenden, die Differenz von Antragstellung und Bildungspraxis in der bewegungsnahen politischen Bildung aus verschiedenen Perspektiven besser zu begreifen, bevor wir im Folgekapitel daraus Fragen für die strategische Ausrichtung ableiten, wie wir am Ende auf dieser Basis beantworten wollen.

1.1 *Antragslyrik, Fake, Hacking, Schummeln – Wie nennen Akteur*innen das, was sie tun?*

Der Begriff „Antragslyrik“ ist wohl allen, die mit Projektförderung¹ zu tun haben, bekannt. Geht man vom Wortsinn aus, geht es darum, dass in Anträgen eine künstlerisch bearbeitete Form der geplanten Vorhaben niedergeschrieben wird, eine, die in den Ohren der Empfänger*innen gut klingt. Praktiker*innen auf allen Ebenen ist bewusst, dass Anträge und Sachberichte niemals vollumfänglich das Geschehen abbilden, sondern vielmehr eine komprimierte und geschönte Version davon. Das brachte die Geschäftsführerin einer politischen Stiftung dazu, das, was hier vor sich geht, gegenüber einem Antragsteller schlicht als „Fake“ zu bezeichnen – was auch allen Beteiligten klar sei – und die Frage eröffne, wieso es keine strategischen Überlegungen zum Fake-Management gebe. Die Erziehungswissenschaftlerin Vanessa Andreotti spricht von „Hacking“ als einer Strategie, bei der innerhalb des Systems Räume geschaffen werden, indem das „Spiel“ der Institutionen mitgespielt und zugleich die Regeln gebeugt werden (vgl. Andreotti et al. 2015, 27). Im Hacker*innen-Jargon bedeutet der Begriff, Technologie zu nicht vorgesehenen Zwecken zu nutzen. Betrachtet man das Förderwesen als Sozialtechnologie zur Steuerung gesellschaftlicher Entwicklungen, ist die Bedeutung klar: Für Soziale Bewegungen geht es darum, die Zweckbindung politischer Bildung, heute oft im Sinne einer normierenden und gerade nicht ermöglichenden „Demokratieprogrammierung“ (Bürgin 2021, 52 ff.), zu unterlaufen und eigensinniger zu handeln, als es vom Mittelgeber vorgesehen ist.

Die AG Arbeitsunsinn, das Nachfolgeprojekt einer GRÜNEN Hochschulgruppe, spricht unter Rückgriff auf Barbara Ehrenreich² und David Graeber wiederum

1 Wir gehen hier nicht auf den Unterschied zwischen inhaltlich gebundener Projektförderung und fachlich autonom(er) institutioneller Förderung ein, weil letztere den kleinen, bewegungsnahen Trägern, über die wir hier schreiben, sowieso nicht offen steht.

2 Die Herleitung funktioniert bei der AG Arbeitsunsinn klassentheoretisch über die Figur der „Professional-Managerial Class“ (PMC) nach Ehrenreich: Die Angehörigen dieser

vom „Schummeln“: Die meisten Praktiker*innen in Bildung und Wissenschaft würden durchschauen, dass das Antragswesen, Grundlage der eigenen Tätigkeiten, nur durch „Bullshitten oder Schummeln“ (2024, 52) funktionieren würde. Die AG fordert deswegen, dass Schummeln müsse „kollektiviert werden [...] im dreifachen Sinne: Erstens auf der Ebene der Erkenntnis, dass das keine zufällige individuelle Erfahrung ist, sondern systematische Folge der irrationalen Einrichtung der gesellschaftlichen Verhältnisse. Zweitens auf der Ebene der Arbeitsvermeidung, die kollektiv sehr viel effizienter möglich ist. Und drittens auf der Ebene der freigesetzten Zeit“ (ebd.), die für Bewegungsanliegen genutzt werden kann.

Die Begriffe unterscheiden sich in Nuancen: Hacking betont die Legitimität und Kreativität, Fake ist seit der Corona-Pandemie ein prominenter Kampfbegriff gegen Verschwörungstheorien, Schummeln spielt das Geschehen herunter. Wissenschaftlicher mutet der Begriff „transversale Strategien“ an. Die Zeitschrift *Widersprüche* (1999) meint damit Verbindungen, die quer zu institutionalisierten Strukturen verlaufen, wodurch Ressourcen umgeleitet und Hierarchien unterminiert werden. Die „Dialektik der Institution“ (ebd.) gilt jedoch auch hier: Der Klüngel (wie man transversale Netzwerke im Feld nennt) entwickelt eine eigene Hierarchie, die formelle Führung relativieren, aber Akteur*innen ohne etablierte Netzwerke auch noch weiter entmächtigen kann. Unbenommen davon betont Timm Kunstreich (2009, 66 f.) den transformativen Charakter transversaler Praxen, „deren Ziel es ist, schon im Schoße des Alten das Neue experimentell zu entwickeln“ (ebd.).

Dass der kreative (oder produktive) Umgang mit institutionellen Vorgaben im sozialen Sektor geradezu nötig ist, um den eigentlichen Zielen nachzukommen, hat Michael Lipsky (2010) schon 1980 in einem viel beachteten Buch zeigen können. Deutlich wird hier, dass „Street-Level-Bureaucracy“ darin besteht, dass Praktiker*innen im öffentlichen Dienst oft keine Ressourcen haben, sich entsprechend der institutionellen Vorgaben zu verhalten, und deswegen nach Anpassungsstrategien suchen und Vereinfachungen vornehmen. Das geschieht unter anderem, um sich die Arbeit (auf Kosten der Klient*innen) zu erleichtern, aber auch, um zwischen den Anforderungen staatlicher Vorgaben, der Mittelknappheit und den vorliegenden Bedarfen vermitteln zu können (Ellis et al. 1999, 264; Lipsky 2010, xi ff.). Mittelgeber*innen wollen gerade das verhindern, zum Beispiel

Klasse bewegen sich als Psycholog*innen, Lehrer*innen, Anwält*innen, etc. dauerhaft auf der Ebene der Ideologiekonstruktion, weswegen die Linke, die sich zum Gutteil aus diesem Milieu rekrutiert, entsprechende Praxisformen übernimmt und ihr Hauptaugenmerk heute auf die Rechthaberei in Sozialen Medien (Aufmerksamkeitsökonomie) richtet, was bestens für eine Karriere in Partei- und Gewerkschaftsbürokratie qualifiziert.

durch Compliance-Verfahren zur „Überwachung rechtmäßigen Verhaltens und der Verhütung sowie der Entdeckung von Regelwidrigkeiten im Interesse der Allgemeinheit“ (Stober 2022, 39). Bemerkenswert ist die Ansicht, Compliance wäre unnötig, „wenn zwischen allen beteiligten Personen bzw. Stakeholdern ein stillschweigender Konsens darüber bestünde, dass zur Ermöglichung eines gedeihlichen und weitgehend konfliktfreien Zusammenlebens und Arbeitens bestimmte ungeschriebene Spielregeln bzw. Verhaltensweisen beachtet werden müssen“ (Stober/Ohrtmann 2022, 5) – die Autor*innen des zitierten Compliance-Handbuchs halten es offenbar für abwegig, dass gerade ein stillschweigender Konsens über eine *nicht* buchstabengetreue Beachtung der Regeln gedeihliches Arbeiten ermöglichen kann –, weil es teilweise nur so überhaupt möglich ist, neben Verwaltungstätigkeiten noch Zeit für Bildungspraxis zu finden.

Welche Bezeichnung man auch immer nutzt, deutlich wird, dass politische Bildner*innen ihre Ziele nicht selten eher trotz der oder sogar gegen die Vorgaben von Mittelgeber*innen verfolgen. Das Spannungsverhältnis von institutionellen Vorgaben und konkreter Bildungspraxis ist also in der Sphäre bewegungsnaher Bildungsarbeit allgemein bekannt. Während die Compliance-Literatur pauschal unlautere Ziele wie persönliche Bereicherung unterstellt (z. B. ebd., 17 f.), legt unser Einblick ins Feld der bewegungsnahen politischen Bildung eher nahe, dass es bei Fake-Management, Hacking und Schummeln oft darum geht, subjektorientierte und emanzipative Bildungsprozesse zu ermöglichen – wo nötig auch *gegen* institutionelle (und natürlich politisch motivierte) Einschränkungen. Und auch da, wo es nicht um solch hoch gesteckte Ziele geht, hat der allgegenwärtige Fake negative Konsequenzen: Mittelgeber*innen sind frustriert über Anträge, die immer die gleichen Worthülsen enthalten. Offene Aushandlungen über Bildungsziele und -inhalte werden von vornherein verhindert, weil die Beteiligten nicht offen miteinander sprechen.

1.2 *Bewegungsbildung als Prozess von Institutionalisierung aus der Perspektive sozialer Bewegungen*

Bildungsangebote, die sich aus Bewegungsdynamiken entwickeln und sich im Laufe der Zeit verstetigen, lassen sich als Institutionalisierungsprozess begreifen. Aus schwach formalisierten Praxen entwickeln sich „nicht mehr zu hinterfragende Strukturen und Schemata“ (Wolff 2020, 49) – und das in einem interaktiven Prozess, der, wenn er gelingen soll, nicht einfach die Wünsche einer beteiligten Stelle den anderen Beteiligten aufoktroyieren kann. Wichtiges Prinzip postindustrieller Gesellschaften ist, dass sie noch stärker als vorherige Formationen

darauf angewiesen ist, Zustimmung zu produzieren³, was nur funktioniert, wenn gewisse Zugeständnisse gemacht werden. Mit anderen Worten: Der Institutionalisierungsprozess ist nicht einfach eine Unterordnung von bewegungsnahen Bildner*innen unter Förderstrukturen, sondern ein interaktiver Prozess, der auch die Fördermittelgeber*innen in einem gewissen Maß verändern kann.

Etwas abstrakter gesagt: Der ambivalente Doppelcharakter von Institutionalisierung besteht aus Erwartungssicherheit und Normierung. Etablierte Institutionen versprechen Kontinuität und Verlässlichkeit, Verstetigung von Angeboten, Finanzierung eines aktivistischen Lebens – für den Preis einer Verengung von Handlungsoptionen durch Selbst- und Fremdregulation. Gegen die strukturkonservativen Momente dieser Entwicklung richten sich Bestrebungen, Institutionen (Fördermittelgeber*innen, Ministerien, das Rechtssystem, ...) „herauszufordern, zu untergraben oder umzugestalten“ (Hess/Schaepelynck 2013 zit. n. Casale/Kesslet al. 2025, 27). Die entscheidende Frage ist, wie diese Konflikte ausgehen – woraus man aus Bewegungssicht folgern kann, dass es nötig ist, zu begreifen, wie sich diese Ambivalenz jeweils ausgestaltet, um auf dieser Grundlage strategisch so zu agieren, dass die Freiheitsgrade betont werden und die herrschaftlichen Interessen gekontert werden.

Denn genau dieses Dilemma prägt die Erfahrungen von Bildner*innen und Bewegungsakteur*innen, die sich in die Finanzierungsfalle wagen: In einer kapitalistischen Gesellschaft kann man mit Geld das, was man tut, besser tun als ohne. Ein bewegungsnaher Bildner schildert die mit Fördermitteln verbundenen Hoffnungen so:

„wenn Bewegungen Dinge schaffen, wie zum Beispiel ein Verein, der Anträge stellen kann, worüber sich Leute finanzieren können, dann kann es sein, dass Menschen eben die Möglichkeit haben [...] davon zu leben und für soziale Bewegung auch noch erhalten bleiben, sowohl ihr Wissen als auch ihre Energie und Zeit und das geht glaube ich in Bildungsakteuren manchmal leichter als mit anderen [...] man kann darüber zumindest Anträge stellen und Projekte irgendwie sich zuschustern“.

Alle Strategien an Gelder zu kommen, bringen jedoch auch Fallstricke mit sich: Starke Mitgliederorganisationen wie Parteien und Gewerkschaften (die aus der

3 Ein Passungsverhältnis institutioneller Vorgaben und konkreter Praxis, wie es in Kontrollgesellschaften angestrebt war (Deleuze 1990), oder auch eine Entsprechung gesellschaftlicher Normen und individueller Handlungen wie bei Parsons (Joas/Knöbl 2004: 221ff.) hat sich auf Dauer als wenig praktikabel und profitabel erwiesen – wogegen man natürlich einwenden könnte, dass das Ersetzen von Kommandoregimes durch indirekte Steuerung (Boltanski/Chiapello 2003) sich nur in bestimmten Arbeitsmarktsegmenten durchgesetzt hat und immer umstritten war.

Institutionalisierung der Arbeiterbewegung entstanden sind) sind für bestimmte Interessen neuerer Sozialer Bewegungen aufgeschlossen, verfolgen aber auch immer ein institutionelles Eigeninteresse und befinden sich deswegen potentiell auch in einem Konkurrenzverhältnis zu diesen.⁴ Noch komplizierter wird die Lage dadurch, dass verschiedene Förderstrukturen inhaltlich in Konkurrenz zueinander stehen: Ministerien und andere staatliche Akteur*innen, linksliberale, sozialdemokratische und sozialistische Stiftungen, und sogar Unternehmensstiftungen (kritisch dazu Hirsch 2019) finanzieren politische Anliegen und verfolgen damit natürlich jeweils ein Eigeninteresse.

Es stellt Bewegungen vor eigene Probleme, Spenden zu akquirieren und Förderstrukturen aufzubauen: Damit Spenden steuerlich abzugsfähig sind, ist die Institutionalisierung als gemeinnützige Körperschaft notwendig. Diese müssen dann entscheiden, wie die Mittel in der Bewegung verteilt werden sollen, es entsteht also eine Bewegungsbürokratie. Es ist ungeklärt, ob Institutionalisierungsprozesse langfristig immer auf das Herausbilden starker Bürokratien hinauslaufen, wie es z. B. Robert Michels Konzept eines „ehernen Gesetz[es] der Oligarchie“ (1911, 362 ff. vgl. Emde in diesem Band) nahelegt. Armin Stickler (2011, 116 ff.) betont dagegen, dass bei bestimmten Sozialen Bewegungen, z. B. im Feld Internationalismus, ein dauerhaftes Nebeneinander von stark und weniger stark institutionalisierten Akteur*innen vorliegt – was zu einer ständigen Erneuerung des Feldes führt.

*1.3 Die Widersprüchlichkeit von Bildung und Antragslogik aus der Perspektive der Mittelgeber*innen*

Andersherum sind Stiftungen, Think-Tanks, aber auch noch direkter staatliche Institutionen wie Ministerien oder die Bundeszentrale für politische Bildung darauf angewiesen, dass irgendwer ihre Programme umsetzt. Gerade zu Beginn neuer Projektzyklen sind das selten gut bezahlte Festangestellte, sondern Auftragsnehmer*innen, die die strategischen Vorgaben in die Breite tragen – junge, idealistische Menschen, die nicht so genau nach Bezahlung und Urlaubsanspruch gucken, sondern sich freuen, dass sie Gutes tun (Menschen bilden, ihnen

⁴ In diesem Kontext auch relevant, aber bisher nicht untersucht, ist, dass ein kontinuierlicher Brain-Drain durch Abwanderung von leistungsfähigen Bewegungsakteur*innen hin zu Parteien und Gewerkschaften stattfindet. Die Förderung von sozialen Bewegungen durch Parteistiftungen und gewerkschaftsnahe Bildungsträger könnte in diesem Sinne auch als eine Art Äquivalent der seit den 1970er-Jahren von den Gewerkschaften geforderten Ausbildungsabgabe („Wer nicht ausbildet, muss zahlen“) betrachtet werden.

den Rassismus ausreden) und dafür auch noch Geld bekommen. Wir kennen das aus eigener Erfahrung: In diesem (unserem) Milieu ist es wenig vorstellbar, sich vom Mittelgeber an ein enges Band der Compliance nehmen zu lassen – das widerspräche sowohl dem Selbstverständnis der Bildner*innen als auch dem Anspruch auf Authentizität, der hier verbreitet ist. Analog zu Lipskys Analyse, dass der kreative Umgang mit institutionellen Vorgaben im sozialen Sektor notwendig ist, um den eigentlichen Zielen nachzukommen, lässt sich auch hier sagen, dass Bildung im eigentlichen Sinne nicht allein innerhalb der Logik der institutionellen Vorgaben denkbar ist. So geht Heydorn vom Doppelcharakter von Bildung aus: Sie hat einerseits die Funktion zu erfüllen, Menschen zu befähigen, an der gegenwärtigen Gesellschaft teilzunehmen und so zur Aufrechterhaltung und Stabilisierung des Bestehenden beizutragen. Zugleich wohnt ihr immer auch ein überschreitendes und emanzipatorisches Potenzial inne (vgl. z. B. Heydorn 1973, 12). In diesem Sinne lässt sich die Finanzierung von Bildungsangeboten über Projektförderung als Versuch begreifen, zur gesellschaftlichen Reproduktion notwendige Bildungsprozesse zu ermöglichen und dabei zugleich das emanzipatorische Potenzial möglichst einzuhegen.

Aus Sicht der Mittelgeber erlauben Fake, Hacking und Schummeln also, Menschen als Auftragnehmer*innen zu nutzen, die eine adaptierte Variante des Gewollten übernehmen. Vor allem diejenigen, die das aus Idealismus tun, können nicht allzu eng an die Kette der Vorgaben gelegt werden – ein Grund dafür, dass in der schulischen und außerschulischen Jugendbildung der gesamte Topos von Extremismusprävention und Deradikalisierung eine so große Rolle spielt: Beides zielt darauf, politische Positionen, die zu weit vom Common Sense abweichen (Forderungen nach offenen Grenzen, Vergesellschaftung, direkter Demokratie, ...), zu dämonisieren. Ist dies gelungen, verbietet es sich von selbst heraus, auf eine Weise zu faken, die radikal gegen die Interessen der (quasi)staatlichen Fördermittelgeber*innen geht. Außerdem kann man davon ausgehen, dass den Mittelgeber*innen Theorien der Institutionalisierung bekannt sind: Auch wenn durch eine anfänglich nur lose Steuerung mancher Unsinn (aus der Sicht der Fördermittelgeber*innen) bezahlt werden mag, so bleibt doch die Hoffnung auf einen gewissen und im Zeitverlauf steigenden Einfluss auf Soziale Bewegungen. Denn: Nach Möglichkeiten zu suchen, Bewegungsanliegen förderfähig zu beschreiben, bedeutet zu lernen, diese Anliegen herrschaftsförmig zu vermitteln. Kurz gesagt: Fördermittelgeber*innen *setzen* im Umgang mit Sozialen Bewegungen auf die einhegende Wirkung von Institutionalisierungsprozessen, weil das sozialen Wandel planbar machen soll. Die Förderung abseitiger und selbst antagonistischer Inhalte kann so auf Dauer durchaus im Sinne von Herrschaftssicherung

sein: Bewegungsinhalte werden „abgeschliffen“, sodass sie sinnhaft vermittelbar werden. Praktiker*innen bekommen eine Finanzierung. Hegemonie ist gestärkt durch geschickte Einbindung der dafür geeigneten Teile von Bewegung.

Uwe Hirschfeld schreibt (in diesem Band) über diesen Prozess, dass es darum geht, „Widersprüche [...] so einzubinden, dass sich auch die subalternen sozialen Gruppen im herrschenden Konzept wiederfinden, zumindest dazu keine Alternative erkennen können“. Die Aufgabe staatspolitischer Bildungspolitik ist also, Bewegungsakteur*innen in die Verhältnisse einzupassen, paradoxerweise indem diese ihre Interessen so artikulieren, dass sie im politischen System sinnhaft vorkommen können. Hegemonie, so Hirschfeld weiter, setzt sich also durch, indem die Subalternen lernen, ihre Interessen herrschaftsförmig zu artikulieren. Wir begreifen die Praxis, Antragstexte so zu formulieren, dass sie mit den Anforderungen der Mittelgeber*innen d'accord gehen (egal, ob wir das Fake, Hacking, Antragslyrik oder sonstwie nennen), genau so: Bewegungsakteur*innen lernen, ihre Ziele so zu formulieren, dass sie sowohl in die Weltanschauung als auch zu den strategischen Zielen der Herrschenden passen. Die Rahmung zielt also auf einen Prozess, den man durchaus Deradikalisierung nennen kann: eine Einpassung in die herrschenden Verkehrsformen. Ist dieser abgeschlossen (wenn also die Friktionen, die zwischen Bewegungszielen und staatspolitischen Zielen herrschen, nicht mehr entscheidend sind, weil ein Teil der Forderungen erfüllt wurde, andere fallengelassen wurden), ist die Institutionalisierung abgeschlossen.

Als aktuelleres Beispiel passt dazu die neuere Geschichte der Antifa (vgl. Raab 2023, 117; Meyerbeer 2024). Seit dem „Aufstand der Anständigen“ im Herbst 2000 hat die Bewegung die Möglichkeit genutzt, einen Teil ihrer Anliegen als mobile Beratung und Opferberatung zu institutionalisieren. Im folgenden Institutionalisierungsprozess wurde ausgehandelt, welche Inhalte in diesem Rahmen möglich sind. Der Teil der Bewegung, der willens und in der Lage war, Antifa als staatspolitisch sinnhaftes Anliegen zu reartikulieren (als Anti-Gewalt-Programm, Diversität, Stärkung von Demokratie), hat dies getan und ist nun hinreichend etabliert und von den spontaneistischen Bewegungsakteur*innen hinreichend distanziert, dass der nicht institutionalisierte Teil der Bewegung nun umso repressiver behandelt werden kann. Eben diese, eher mittel- und langfristig durchgesetzte Verschiebung des Feldes hat es ermöglicht, Jugendliche und junge Erwachsene, die sich verabredet haben sollen, um gemeinsam Nazis zu verprügeln, zu einer Terrororganisation hochzustilisieren, wie es im Beispiel des medial sehr präsenten Antifa-Ost-Verfahrens ohne größere Widerstände gelungen ist.

Das klingt bitter, gerade deswegen ist es wichtig, die Geländegewinne, die in diesen Institutionalisierungsprozessen errungen wurden, nicht zu vergessen. Im-

merhin wird die Beratung für Betroffene rechter, rassistischer und antisemitischer Gewalt (noch) finanziert. Annita Kalpaka und Efthimia Panagiotidis beschreiben (in diesem Band) am Beispiel antirassistischer Kämpfe, dass darüber hinaus auch das Erweitern von Möglichkeitsräumen gelingen kann: Die öffentliche Finanzierung antirassistischer Anliegen war bis in die 1990er-Jahre nur als „Ausländerarbeit“, „Integration“ oder „interkulturelle Begegnung“ möglich. Gerade durch die Träger, die wegen dieser defizitären und exotisierenden Perspektiven den Konflikt mit den Mittelgeber*innen gesucht haben (statt sie stillschweigend zu übernehmen, um die Finanzierung zu sichern), ist es gelungen, das Feld so zu verschieben, dass heute auch antirassistische und integrationskritische Anliegen förderfähig sind.

Es hilft also nicht weiter, die entsprechenden Prozesse entweder als Verrat an der Bewegung oder als heroischen Kampf gegen Anpassung abzutun. Zu fragen ist vielmehr, wie es aus Bewegungssicht gelingen kann, möglichst viele der eigenen Ziele trotz der und gegen die Dynamik der Institutionalisierung durchzusetzen, anders gesagt mit Armin Stickler (2011, 132): Wie kann es Bewegungen, die über den guten Willen einzelner Akteur*innen hinausgehen, gelingen, auf Dauer „gegenhegemoniale Diskurse zu formieren und Alternativen zum Prinzip formaler Organisation zu entwickeln“? Wir unterscheiden dafür im folgenden Abschnitt vier typische Strategien.

2 Vier Strategien von Institutionalisierung

2.1 Strategie 1: Entschieden schummeln

Bei dieser Strategie, um die es auch am Beginn des Textes ging, liegen Antragslyrik und Praxis quer zueinander. Es gibt eine unausgesprochene Übereinkunft zwischen Antragsteller*innen und Fördermittelgeber*innen, das nicht zu thematisieren. Von Vorteil ist, dass Bewegungsakteur*innen intern tun können, was ihnen beliebt, und das auch noch bezahlt. Auch für Einzelpersonen in finanzierenden Apparaten ist die Strategie bequem: Die Kennzahlen für beschlossene Maßnahmen kommen zusammen, ohne dass man die Sinnhaftigkeit für die Praxis diskutieren muss. Zur Untermalung des Gemeinten eine Anekdote aus der Geschichte der akzeptierenden Jugendarbeit mit rechten Jugendlichen Anfang der 1990er-Jahre: Ein Projektträger will Geld zurückgeben, weil die Beteiligten die geförderte Maßnahme schlichtweg nicht für sinnvoll halten. Ein Ministeriumsmitarbeiter sagt off-the-record offen, dass der Träger unbedingt das Geld nehmen und irgendwas damit machen soll.

Probleme treten auf, wenn die informelle Übereinkunft des Nicht-Hinguckens gebrochen wird. Hier liegt für Bewegungen klar ein Problem. Zur Erinnerung: In

Institutionalisierungsprozessen werden Ecken und Kanten – folgt man Michels „ehernem Gesetz der Oligarchie“ (1911, 362 ff.) – üblicherweise abgeschliffen. Dies ist sicherlich auch Hintergrund mancher sehr entgegenkommender Arrangements. Zeigt sich im Verlauf, dass die Ecken und Kanten bleiben – das Engagement eben zu stark oder zu sichtbar gegen hegemoniale Interessen verstößt –, dann kann das Agreement relativ einfach von den Mittelgeber*innen aufgehoben werden und muss nicht einmal politisch begründet werden: Es reicht der Verweis auf formale Probleme, die sich direkt aus dem Nebeneinander von Antragslyrik und Praxis ergeben. Man braucht wenig Phantasie, um sich auszumalen, wann es zu diesem Punkt kommt: Manchmal sind es Machtverschiebungen bei den Mittelgeber*innen oder in gesamtgesellschaftlichen Diskursen. Spätestens wird es dazu kommen, wenn Bewegungen der Hegemonie wirklich etwas Substanzielles entgegenzusetzen könnten.

Darüber hinaus ist die subjektivierende Wirkung der Fake-Praxis nicht zu unterschätzen. Natürlich denken gewitzte Projekte-Profis, dass sie den Schein der Antragstellung sauber von der sozialen Praxis trennen können – aber die Vorstellung, das ständige Operieren mit verkehrten, herrschaftsförmigen Begriffen und Konzepten würde nicht auf das eigene Handeln „abfärben [...], transportiert ein neoliberales Subjekt-Welt-Verhältnis“ (Kalpaka und Panagiotidis in diesem Band), das das Individuum neben den (oder außerhalb der) gesellschaftlichen Rahmenbedingungen entwirft. Anders betrachtet: Wenn Bildung darauf abzielt, dass Menschen ihre Möglichkeiten erweitern können, wirkt Fake gegenteilig: Bewegungsakteur*innen lernen, wie in Abschnitt 1.2 schon ausgeführt, ihre Interessen so zu artikulieren, dass es dabei eben nicht darum geht, kollektive Verfügungsgewalt über die gesellschaftlichen Verhältnisse zu erheischen (erweiterte Handlungsfähigkeit zu entwickeln), sondern im Gegenteil: Die Reartikulierung der eigenen Praxis macht sie kleiner, beschränkter und regierbarer. So schildert eine Kursleiterin:

„Ich muss eigentlich wirklich mindestens doppelt so viel Zeit mit meinen eigenen Überlegungen zum Konzept verbringen, die ich mit der Antragstellung verbringe, um mich von dieser Scheiß-Antragsliteratur da nicht versauen zu lassen, und ich mach das natürlich nicht. Ja, und das hat natürlich Auswirkungen. So, ich wehr mich dagegen, das einzusehen, aber ich glaub, das ist tatsächlich so.“

Die subjektiv sowieso schwierige Lage, sich weder von der eigenen Ohnmacht, noch von der Macht der Anderen dumm machen zu lassen, wird also durch die subjektivierenden Auswirkungen der Fake-Praxis noch schwieriger.

Teilweise versuchen Bildner*innen aus dem Kontext Sozialer Bewegungen, dem entgegenzuwirken, indem sie sich nur als Kollektiv in die Förderlogiken hineinbegeben, um füreinander ein Korrektiv darstellen zu können. Gleichzeitig

entstehen hier immer wieder Spannungsverhältnisse zwischen ehrenamtlich und bezahlt arbeitenden Kollektivmitgliedern, in denen sich oft genug auch Klassenverhältnisse reproduzieren – die Stellen bekommen am Ende die akademisch gebildeten Genoss*innen (Rapp und Lösch in diesem Band). Und gerade wenn die Finanzierung des eigenen Lebens gefährdet ist, stößt eine kollektive Antwort oft an Grenzen.

2.2 Strategie 2: Full Disclosure

Am anderen Ende der (empirisch immer in Mischformen vorkommenden) Skala der Offenlegung ist die schonungslose Offenheit: Statt zu faken, kann man politisch und bei Mittelgeber*innen darum kämpfen, dass die eigenen Interessen förderwürdig sind, und damit versuchen, Kräfteverhältnisse zu verschieben. „Tun, was man sagt, sagen, was man tut“, wie es im Aktionskonsens vieler Bewegungsakteur*innen (Ende Gelände, Castor Schottern, Block G8) steht – woraus sich andere Probleme ergeben, u. a. ein für die Beteiligten nicht immer ganz einfacher ständiger Kampf um Legitimität des Anliegens (vgl. Kalpaka/Panagiotidis in diesem Band). Notwendig für ein Gelingen ist hier, dass es bei Mittelgeber*innen Kräfte gibt, die damit etwas anfangen können – was unserer Erfahrung nach tatsächlich öfter der Fall ist als man denkt.

Die Frage ist allerdings, wie weit man ein antagonistisches Interesse (eines, das sich gegen die aktuelle Hegemonie richtet) gegen oder zumindest quer zu institutionellen Rahmenbedingungen verfolgen kann und wenn ja, wie. Das ist zunächst eine theoretische Frage: Ist es überhaupt denkbar, dass ein antagonistisches Interesse sich gegen eine hegemoniale Zielbestimmung durchsetzt? In einer vereinfachten Sichtweise, die heroisch kämpfende Bewegungen auf der einen und angepasste Herrschaftsinstitutionen auf der anderen Seite sieht, ist das nicht denkbar. Begreift man aber Bewegungen als *Beteiligte* am Ringen um Hegemonie, ergibt sich eine strategisch-politische Frage: Wie muss man agieren, um den Rahmen zu verändern?

Nähern wir uns der Frage mit einem Gedankenexperiment. Wenn Bildung in der Regel einen Anteil instrumentelles Bewältigungswissen und gleichzeitig „ein Lernangebot für subalterne Gruppen“ (Hirschfeld in diesem Band) enthält, so muss auch im vermachtetsten Kontext Emanzipation denkbar sein, andersherum argumentiert: Bildungsarbeit, die das von vornherein ausschließt, also nur Herrschaft und kein bisschen Verfügungsgewalt ermöglicht, wird dem Ziel von Bildung nicht gerecht und passt weder zu aktuellen Arbeitsmarktanforderungen noch zu der Art, wie heute Einbindung in die Verhältnisse – durch partielles Übernehmen von Interessen – funktioniert (vgl. Abschnitt 1.2).

Woraus folgt: Rein konzeptionell muss ein Anteil Subversion möglich bleiben, wenn Lernsettings überhaupt einen Anteil von Bildung enthalten sollen. Die Frage ist: Wie lässt sich dieser Anteil ausweiten, ohne irgendwann rigide gestoppt zu werden, wenn politische Bildung so erfolgreich ist, dass sie in der Lage ist, den Gesamtzusammenhang real in Frage zu stellen?

Man kann hoffen, dass man sukzessive die Hegemonie so verschieben kann, dass immer noch ein weiterer Schritt weg von der Herrschaftssicherung möglich ist. Oder man kann die Institutionalisierung innerhalb der Verhältnisse nutzen, um jetzt schon mal anzufangen, gleichzeitig aber versuchen, eigene Strukturen aufzubauen, die einspringen können, wenn die staatliche Förderung wegfällt – was zur dritten Strategie führt.

2.3 Strategie 3: Eigene Finanzierung und Institutionen

Eigenfinanzierte Bildung ist zum Teil das, was Parteien, Verbände und Gewerkschaften (vor dem ausufernden Projektewesen) gemacht haben, und was möglich wurde, weil deren Institutionalisierungsprozess schon im 19. Jahrhundert begann. Insofern kann ein Blick insbesondere auf die gewerkschaftliche Bildungsarbeit helfen, diese Strategie besser zu verstehen. Nach Julika Bürgins Darstellung der gesellschaftskritischen Bildung der IG Metall (Bürgin 2012) waren deren Bildungskonzepte eines exemplarischen Lernens mit dem Ziel einer „sozialrevolutionären Doppelstrategie, in der sich demokratische Veränderungen und Bewusstseinsbildungsprozesse mit der systemsprengenden Radikalität der Bedürfnisartikulation, der Theorieentwicklung und experimenteller Praxis verbinden“ (Negt 1978, 11 zit. n. Bürgin 2012, 72) durchaus erfolgreich. Organisierte Arbeiter*innen haben ihre Rolle im kapitalistischen System begriffen und begannen zunehmend, nicht mehr mitzuspielen, wodurch es kurz denkbar schien, „dass die Gewerkschaften mit ihrer Bildungsarbeit zu einer politisierenden, gesellschaftlich transformierenden Kraft werden könnten“ (Bürgin 2012, 70). Das unschöne Ende des Aufbegehrens war allerdings, dass sich in den DGB-Gewerkschaften die sozialpartnerschaftlich orientierten Kräfte durchsetzen konnten und die gesellschaftskritische Bildungsarbeit abgewickelt haben, ganz ähnlich wie es schon in den 1920er-Jahren bei den Falken geschehen ist (vgl. Herbst in diesem Band). Dies bedeutet wiederum nicht, dass jede strategische Orientierung an institutionalisierter Eigenfinanzierung scheitern muss, unterstreicht aber die Gefahr, die von einer hierarchisch strukturierten und in die hegemoniale Ordnung eingebundenen Organisation ausgeht.

Ein anderer aktueller Weg der Eigenfinanzierung ist beispielsweise die Gründung gemeinnütziger Vereine. Am aktuellen Beispiel von Attac zeigt sich, dass dies

zwar lange Zeit durch Spenden finanzierte progressive Bildungsarbeit ermöglicht hat, aber auch gemeinnützige Vereine angreifbar sind, etwa wenn staatliche Strukturen wie der Bundesrechnungshof die Gemeinnützigkeit aberkennen (vgl. z. B. Bürgin 2021, 107 ff.; Lösch/Lingenfelder 2024; Oppenhäuser in diesem Band). Bei kleineren Bildungskollektiven bedeutet Eigenfinanzierung zudem meist, dass die Bildungsarbeit zu einem prekären politischen Aktivismus wird. Denn entweder versuchen sich die Akteur*innen tatsächlich über die Bildungsarbeit zu finanzieren, müssen aber mit sehr wenig Geld auskommen, oder die Bildner*innen finanzieren ihr Leben durch anderweitige Lohnarbeit und es bleiben wenig Ressourcen für die Bildungsarbeit.

2.4 Strategie 4: Sich zusammenschließen

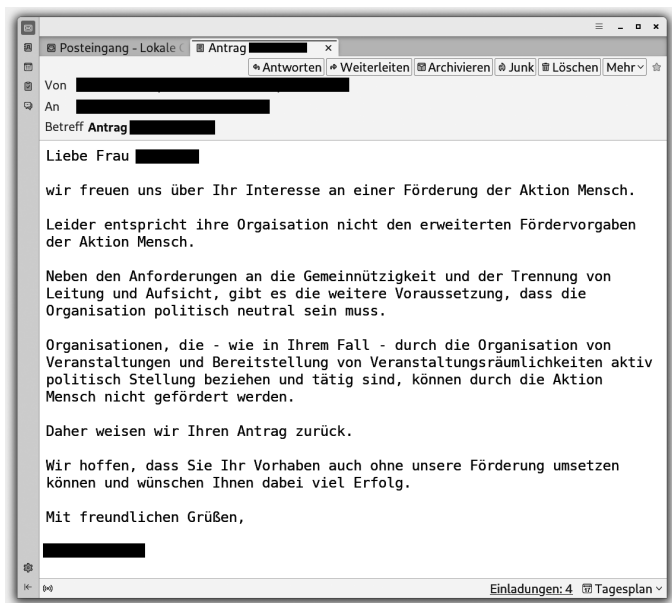
Eine Strategie, die darüber hinausgeht, sich als einzelne*r Akteur*in irgendwie durchzuwurschteln – mit allen oben beschriebenen Begrenzungen und Fallstricken –, besteht darin, sich zu einer Bildungsbewegung zusammenzuschließen und zu versuchen, gesellschaftliche Kräfteverhältnisse im Bildungsbereich zu verschieben (vgl. Lösch/Lingenfelder 2024). Hierzu gibt es bislang im deutschsprachigen Raum kaum Beispiele. Verschiedene Diskussionsstränge über die Institutionalisierung oder Organisation linker oder revolutionärer Bildung blieben bisher ohne konkretes Ergebnis. Dass diese Strategie durchaus vielversprechend sein kann, zeigt sich jedoch, wenn man sich anschaut, wie Soziale Bewegungen immer wieder auch (indirekt) auf Bildungsdiskurse eingewirkt haben. Im Klima- und Umweltbildungsbereich hat beispielsweise lange Zeit ein individualisiertes Verständnis von Handeln dominiert, das auch in den staatlich geförderten Programmen wie Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) verankert war. Kritische Stimmen blieben lange nahezu ungehört. Zahlreiche Akteur*innen haben sich individuell durchgeschummelt und dabei zwar im Kleinen durchaus emanzipatorische Bildungsarbeit ermöglicht, die entsprechenden Narrative jedoch eher legitimiert statt verändert. Demgegenüber ist es einer starken sozialen Bewegung wie Fridays for Future innerhalb kürzester Zeit gelungen, das gesellschaftliche Narrativ der individuellen Verantwortung durch Konsumverhaltensänderungen in Frage zu stellen – was dann zunehmend auch Einfluss auf Förderprogramme hatte und Spielräume erweitert hat.

3 Abschließende Überlegungen für eine strategische Orientierung

Vorab ist es angemessen, den Stellenwert der folgenden Überlegungen zu verdeutlichen: Sie sind nicht Ergebnis empirisch gesättigter Forschung über Bewe-

gungsstrategien. Wir formulieren an dieser Stelle deswegen weniger ein Ergebnis als ein Diskussionsangebot, das sich aus Erfahrungswissen und Gesprächen in Bewegungskontexten ergeben hat. Die Frage ist: Wie können wir (als bewegungsnahe Bildner*innen) besser gewährleisten, dass Bewegungsanliegen bei Institutionalisierungsprozessen möglichst wenig herrschaftsförmig reformuliert und dadurch beschnitten werden?

Um die Rückbindung von Genoss*innen, die im Zuge von Institutionalisierungsprozessen in machtvollen Positionen kommen, zu gewährleisten, wurde in verschiedenen Kontexten eine verbindliche Kontrolle durch Bewegung vereinbart: Angehörige von Studierendengremien, betriebliche Basisgruppe und Parteifunktionär*innen diskutieren ihr Agieren in Gremien kontinuierlich mit Basisgruppen und handeln so, wie letztere es vorgeben. Als Strategie ist diese Idee eines „imperativen Mandats“ gewissen Beschränkungen unterworfen: Außer mo-



Während der Entstehung dieses Textes erreichte uns über eine dritte Person dieses Ablehnungsschreiben für die Förderung eines barrierearmen Zugangs zu einem selbstverwalteten Zentrum. Barrierefreiheit ist anscheinend nur für unpolitische Anliegen anzustreben, was mehrere Fragen eröffnet: Ist Barrierefreiheit selbst ein unpolitisches oder politisch neutrales Anliegen? Ist es im Sinne von Barrierefreiheit, wenn Menschen im Rollstuhl nicht an politischen Veranstaltungen teilnehmen können? Und: Wo sind die Grenzen des Fake, wenn man noch nicht einmal Räume für politische Veranstaltungen zur Verfügung stellen darf, um förderfähig zu bleiben?

ralischem Druck gibt es kaum Möglichkeiten, Funktionsträger*innen darauf zu verpflichten. Informationshierarchien und der hohe Grad an Spezialisierung, die mit Mandaten verbunden sind, machen es zudem von allen Seiten her schwierig, Kommunikation auf Augenhöhe herzustellen. Dass diese Idee bei den GRÜNEN schon relativ früh gescheitert ist, liegt also vermutlich weniger am bösen Willen der Akteur*innen, sondern daran, dass gewisse Rahmenbedingungen nötig sind, um einen funktionierenden Umgang mit imperativen Mandaten möglich zu machen – verbindliche Absprachen und/oder klare Regelungen. Daraus ergibt sich ein Transformationsproblem: Die Sache ist langfristig wünschenswert, kurzfristig aber nur so lange praktikabel, wie Funktionsträger*innen bereit sind, auf die Basis zu hören bzw. die Basis so machtvoll agieren kann, dass Funktionsträger*innen gezwungen sind, darauf Rücksicht zu nehmen – was erneut auf ein Grundproblem verweist, die aktuelle Schwäche linker Bewegung(en).

Eine Rückversicherung gegen die stumme Macht der Verhältnisse, die sich aus den kontinuierlichen Zugzwängen institutioneller Gefüge ergibt, kann eine vorab festgehaltene Exit-Strategie sein. Konkret: Träger können sich darüber verständigen, wie weit sie absehbar problematischen Erwartungen nachgeben und verbindlich vereinbaren, Projekte ggf. auch aufzugeben (individuell: zu kündigen), wenn bestimmte Schwellen der Zumutbarkeit überschritten werden. Diese vorab festzuhalten scheint uns ein angemessener Umgang mit der subjektiven Wirkung der Perspektivverschiebungen, die mit Institutionalisierungsprozessen einhergeht.

Ganz konkret kann man klare Kriterien dazu vereinbaren, wann man eine Zusammenarbeit oder ein Projekt beendet. Eines davon sollte Handeln sein, dass die Bedingungen für die Bewegung, aus der man hervorgegangen ist, verschlechtern – Anti-Extremismus, Deradikalisierung, Delegitimierung von Bewegungsakteur*innen. Um mit progressiven Ideen wieder in die Offensive zu kommen, wäre es unserer Ansicht nach eher angebracht, sich gegenseitig gegen Angriffe von rechts zu verteidigen, also das Prinzip „Touch One, Touch All“ auch gegenüber randständigen Akteur*innen durchzuhalten.

Aus einer Bewegungsperspektive läuft das auf das hinaus, was Sticklers oben dargelegte Überlegungen nahelegen: Ein Nebeneinander von stark und weniger stark institutionalisierten Akteur*innen, bei dem die einen für Kontinuität zuständig sind, die anderen neue Impulse einbringen – idealerweise verbunden mit einem dauerhaften und ernsthaften Streit um Ziele und Inhalte. Wie bei der Frage des imperativen Mandats braucht es auch dafür Rahmenbedingungen: Damit wenig institutionalisierte Akteur*innen überhaupt in die Lage kommen, professionelle Strukturen auf einem angemessenen Niveau zu kritisieren, braucht es hier verbindliche Zusammenarbeit, inklusive der Umverteilung von Ressour-

cen. Stärker institutionalisierte Akteur*innen können sozialen Bewegungen beispielsweise eine höhere öffentlich-diskursive Legitimität verschaffen (und durchaus selbst davon profitieren, wenn etwa ihre Themen mehr Aufmerksamkeit erlangen). Die Gefahr besteht allerdings darin, dass sie weitergehende Anliegen untergraben, indem sie sich einbinden lassen.

Da eine gewichtige Ursache für die zunehmende Einflussnahme auf Bildungsziele und -inhalte in der Umstrukturierung von Finanzierung durch inhaltlich gebundene Programmförderung liegt, müssen auch hier Konflikte geführt werden – sowohl im kritischen Umgang mit den Verlockungen entsprechender Fördermittel als auch im politischen Gegensteuern⁵.

Wir argumentieren für ein Agieren auf mehreren Ebenen. Im Sinne von Nicos Poulantzas geht es um Kämpfe im, um und gegen den Staat, also darum, erkämpfte Errungenschaften zu verteidigen, vorliegende Missstände zu verändern und langfristig gesehen die Einhegung demokratischer Willensbildung durch die begrenzende Form des bürgerlichen Staates zu überwinden.

Literatur

- AG Arbeitsunsinn (2024): in der linken alles eher so mittel klasse, in: *Tsveyfl* 1/2024, 37–52.
- Andreotti, Vanessa de Oliveira/Stein, Sharon/Ahenakew, Cash/Hunt, Dallas (2015): Mapping interpretations of decolonization in the context of higher education, in: *Decolonization: Indigeneity, Education and Society*, 4/2015, 21–40.
- Boltanski, Luc/Chiapello, Ève (2003): *Der neue Geist des Kapitalismus*. Konstanz: UVK.
- Bürgin, Julika (2012): Oskar Negt, die soziologische Phantasie und das exemplarische Lernen in der Arbeiterbildung, in: Niggemann, Janek (Hrsg.): *Emanzipatorisch, sozialistisch, kritisch, links? Zum Verhältnis von (politischer) Bildung und Befreiung*, Berlin: Dietz, 68–78.
- (2021): *Extremismusprävention als polizeiliche Ordnung. Zur Politik der Demokratiebildung*. Weinheim: Juventa. https://www.beltz.de/fachmedien/sozialpaedagogik_soziale_arbeit/produkte/details/46045-extremismuspraevention-als-polizeiliche-ordnung.html
- Casale, Rita/Kessl, Fabian/Pfaff, Nicolle/Richter, Martina/Tervooren, Anja (2024): (De) Institutionalisation von Bildung und Erziehung – eine Einleitung, in: Casale, Rita/Kessl, Fabian/Pfaff, Nicolle/Richter, Martina/Tervooren, Anja, (De) Institutionalisation von Bildung und Erziehung, Frankfurt a. M./New York: Campus, 7–42.
- Deleuze, Gilles (1990): *Postskriptum über die Kontrollgesellschaften*.
- Ellis, Kathryn/Davis, Ann, Rummary, Kirstein (1999): Needs Assessment, Street-level Bureaucracy and the New Community Care, in: *Social Policy & Administration* 33/1999, 262–280.

5 In die richtige Richtung weist in dieser Hinsicht die am 15.12.2025 beschlossene Neufassung des Thüringer Erwachsenenbildungsgesetzes, das entgegen der allgemeinen Tendenz wieder stärker auf institutionelle Förderung (statt Programmförderung) setzt.

- Ende Gelände (2022): *We shut shit down*. Hamburg: Eigenverlag.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1973): Zum Widerspruch im Bildungsprozess, in: *Das Argument. Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften*, Nr. 80 (Sonderband Schule und Erziehung (V)), 1–12.
- Hirsch, Anja (2019): *Gemeinwohlorientiert und innovativ? Die Förderung politischer Jugendbildung durch unternehmensnahe Stiftungen*. Bielefeld: Transcript. <https://www.transcript-verlag.de/978-3-8376-4984-0/gemeinwohlorientiert-und-innovativ/>
- Joas, Hans/Knöbl, Wolfgang (2004): *Sozialtheorie. Zwanzig einführende Vorlesungen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kunstreich, Timm (2009): Gedanken zur Aktualität Martin Bubers, in: Hans-Ullrich Krause und Regina Rätz-Heinisch (Hrsg.): *Soziale Arbeit im Dialog gestalten. Theoretische Grundlagen und methodische Zugänge einer dialogischen Sozialen Arbeit*, Leverkusen: Budrich, 55–68.
- Lipsky, Michael (2010): *Street-level bureaucracy. Dilemmas of the individual in public services*. New York: Sage.
- Lösch, Bettina/Lingenfelder, Julia (2024): „Undoing Staatsraison“ – Warum braucht es radikale Kritik in der politischen Bildung und im politischen Handeln, in: Feldmann, Dominik/Pelzel, Steffen/Sämann, Jana (Hrsg.), *Kampffeld politische Bildung. Zur Analyse und Kritik aktueller Versuche von Einhegung, Einebnung und Begrenzung*, Münster: Westfälisches Dampfboot, 200–212.
- Meyerbeer, Karl (2024): Bündnisse und Zerwürfnisse. Antifaschistische Bündniskonstellationen in Thüringen gezählt und erzählt anhand von Plakaten, in: Projektgruppe „Druckmachen“ (Hrsg.), *Druckmachen, Linke Plakate in Thüringen seit 1990*, Berlin/Hamburg: Assoziation A, 233–240.
- Michels, Robert (1911): *Zur Soziologie des Parteiwesens in der modernen Demokratie. Untersuchung über die oligarchischen Tendenzen des Gruppenlebens*. Leipzig: Dr. Werner Klinkhardt.
- Raab, Michel (2023): Alles Gute kommt von Unten – Radikale Strömungen in der Geschichte Sozialer Arbeit, in: Institut für Radikalisierungsforschung beim Bildungskollektiv Biko (Hrsg.), *Radikalisiert euch! Beiträge zu radikaler Theorie und Praxis*, Münster: Unrast, 105–126.
- Stickler, Armin (2011): Organisation und soziale Bewegung. Zur Kritik der bewegungswissenschaftlichen Institutionalisierungsdebatte, in: Bruch, Michael (Hrsg.), *Organisation und Kritik*, Münster: Westfälisches Dampfboot, 105–136.
- Stober, Rolf (2022): Compliance-Grundlagen für die öffentliche Verwaltung und für öffentliche Unternehmen, in: Stober, Rolf/Ohrtmann, Nicola, *Compliance für die öffentliche Verwaltung. Mit Erläuterungen für öffentliche Unternehmen*, Stuttgart: Kohlhammer, 1–29.
- Widersprüche (1999): *Transversale Bildung – wider die Unbilden der Lerngesellschaft*. Editorial, in: *Widersprüche* 17/1999.
- Wolff, Stephan (2020): Die Ambivalenz der Institutionalisierung und De-Institutionalisierung in der Sozialen Arbeit in Geschichte und Gegenwart, in: *Widersprüche* 40/2020, 47–70.

Holger Oppenhäuser

Disziplinierung politischer Bildung durch Behörden und Finanzgerichte

Mit dem Entzug der Gemeinnützigkeit oder dem Streichen von Fördergeldern machen staatliche Institutionen zunehmend Druck auf Vereine, die politische Bildungsarbeit leisten. Ausgehend von einem aktuellen Fallbeispiel (1) wird im Folgenden das Gemeinnützigkeitsrecht und seine Auslegung durch den Bundesfinanzhof hinsichtlich politischer Bildung dargestellt (2) und mit Blick auf fachliche Kriterien der politischen Bildung kritisch eingeordnet (3). Abschließend wird gezeigt, wie rechte Akteure – zunächst vor allem die AfD und ihr Umfeld, zunehmend aber auch Teile der Union – die aktuelle Rechtslage nutzen, um missliebige Vereine unter Druck zu setzen (4). In diesem Zusammenhang stellt sich weniger die Frage, welchen Praxisbezug politische Bildung braucht, sondern welche politische Praxis die Möglichkeit der Politischen Bildung zukünftig sichert.

1. Und täglich grüßt das Finanzamt

Von 2014 an hat das globalisierungskritische Netzwerk Attac rund 10 Jahre lang Bildungsmaterialien unter dem Motto „Wirtschaft demokratisch gestalten lernen“ für Schule und außerschulische Bildung erarbeitet und kostenlos publiziert. Ebenfalls 2014 entzog das Finanzamt Frankfurt Attac die Gemeinnützigkeit, weil der Verein zu politisch agiere (s. u.). Es folgte eine bis heute andauernde juristische Auseinandersetzung. Solche Verfahren binden Ressourcen, sie kosten Kraft und Geld. Nicht zuletzt deswegen geriet Attac in eine finanziell schwierige Situation und die zuständigen Gremien entschieden Ende 2023, keine weiteren Bildungsmaterialien mehr zu produzieren. Die entsprechenden Ressourcen¹ sollten künftig in andere Projekte fließen, die unmittelbar öffentlichkeitswirksam sind und so dazu beitragen, Spenden einzuwerben.

Da die Bildungsmaterialien in ihrer Ausrichtung auf die demokratische Gestaltung ökonomischer Prozesse aber recht einmalig sind und in Fachkreisen viel

1 Dies umfasst auch meine Arbeitskraft als Bildungsreferent.

Anerkennung fanden, beschloss der ehemalige Attac-Arbeitszusammenhang, zusammen mit einigen neuen Mitstreiter*innen einen eigenen Verein zu gründen, um künftig auf rein ehrenamtlicher Basis weiterhin Materialien zu produzieren. Die entstehenden Kosten, etwa für das Layout, den Webauftritt oder Lizenzgebühren, müssen selbst finanziert oder über Drittmittel und Spenden gedeckt werden. Um dies zu erleichtern und im Falle von Drittmitteln teils überhaupt zu ermöglichen, muss die Gemeinnützigkeit beantragt werden. Die Satzung des neuen Vereins „Wirtschaft demokratisch gestalten lernen“ (WDGL) ist daher bewusst am Wortlaut der gesetzlich vorgesehenen gemeinnützigen Zwecke orientiert. An erster Stelle stehen die „Förderung der Erziehung und Volksbildung“ verbunden mit der „Förderung der Gleichberechtigung von Mann und Frau (...), des demokratischen Staatswesens, (...) des Umweltschutzes“ (WDGL 2024, § 2.I) und einige weitere Zwecke. Verwirklicht werden sollen die Zwecke durch die „Erstellung möglichst kostenfreier Bildungsmaterialien für die schulische und die außerschulische Bildung zu gesellschaftspolitischen und ökonomischen Themen“ sowie durch die „Veranstaltung von kostenlosen, barrierefreien und mehrsprachigen Projekttagen, Workshops und Fortbildungen“ (WDGL 2024, § 2.II). Diese Satzung wurde am Wohnsitz dreier Aktiver in Frankfurt, Marburg und Kassel bei den Finanzämtern zur Prüfung eingereicht, ob sie den rechtlichen Anforderungen für die Anerkennung als gemeinnützig genügt. Das sollte eigentlich kein Problem sein, so die allgemeine Annahme, denn anders als Attac hat der neue Verein ja gar nicht die Absicht, sich über die Erstellung von Bildungsmaterialien hinaus politisch einzubringen. Doch weit gefehlt. Von allen drei Finanzämtern kamen ähnliche Antworten. Exemplarisch ist folgende Rückmeldung aus Kassel, aus der die Problematik der aktuellen Rechtslage so gut hervorgeht, dass es sich lohnt, eine längere Passage daraus zu zitieren:

„Nach der bisherigen Darlegung der Zweckverwirklichung könnte der Verein eventuell die Volksbildung und das *allgemeinen* demokratische Staatswesen fördern. Allerdings müsste auch hierfür die Zweckverwirklichung konkreter ausformuliert werden, da eine politische Betätigung für gemeinnützige Vereine nicht zulässig ist und dies auf Grund der bisherigen Formulierungen nicht ausgeschlossen werden kann.

Politische Bildung ist nur dann zulässig, wenn sie auf eine allgemeine (breite) Information über die Grundlagen des Staates abzielt und es ihr auf der Grundlage der Normen und Vorstellungen einer rechtsstaatlichen Demokratie um die Schaffung und Förderung politischer Wahrnehmungsfähigkeit und politischen Verantwortungsbewusstseins geht. Nicht gemeinnützig ist hingegen eine einseitige oder unkritische Beeinflussung oder parteipolitisch motivierte Einflussnahme.

Eine steuerbegünstigte allgemeine Förderung des demokratischen Staatswesens ist nur dann gegeben, wenn sich die Körperschaft umfassend mit den demokratischen

Grundprinzipien befasst und diese objektiv und neutral würdigt.“ (Finanzamt Kassel 2024, Hervorh. u. Fehler i. Orig.)

Wer sich ehrenamtlich zusammenschließt, um Bildungsmaterial zu bestimmten gesellschaftlichen Problemlagen und Konflikten zu erstellen oder Veranstaltungen dazu zu organisieren, kann dies also nicht mehr mit dem Siegel der Gemeinnützigkeit tun, so die Rechtsauffassung des Finanzamtes Kassel. Vielmehr solle eine gemeinnützige politische Bildung

- sich auf allgemeine Information über die Grundlagen des Staates beschränken,
- demokratischen Grundprinzipien „objektiv und neutral“ würdigen (was auch immer das heißt) und
- eine unmittelbare politische Betätigung ausdrücklich ausschließen.

Einer weitergehenden Beschäftigung mit politischen Fragen im Rahmen von Bildungsprozessen wird demgegenüber – in aller Regel kontrafaktisch – unterstellt, eine Form einseitiger, unkritischer oder parteipolitischer Beeinflussung zu sein. Politische Bildung, wie sie jahrzehntelang von gemeinnützigen Vereinen in der Bundesrepublik betrieben wurde, ist nach dieser Rechtsauffassung nicht mehr möglich und bewegt sich dort, wo sie doch praktiziert wird, in einem juristischen Graubereich. Im Übrigen ist die allgemeine Behauptung, dass „eine politische Betätigung für gemeinnützige Vereine nicht zulässig“ sei, definitiv falsch, denn im Rahmen ihrer anerkannten Satzungszwecke (und vereinzelt auch darüber hinaus) dürfen gemeinnützige Vereine sehr wohl auch politisch aktiv werden. Ein ökologisch ausgerichteter Verein darf beispielsweise prinzipiell gegen aus einer Sicht problematische Bauvorhaben protestieren und – laut aktuellem Anwendungserrlass zur AO – auch einmal eine Demo gegen Rassismus unterstützen, auch wenn das nicht explizit in seiner Satzung steht.

2. Gemeinnützigkeitsrecht und das Attac-Urteil

Zwar müssen Vereine nicht die Gemeinnützigkeit beantragen, aber in der Regel tun sie es, weil dieser Status vieles erleichtert (zum Folgenden Bürgin 2021, 107ff.). So können Spender*innen ihre Beiträge von der Steuer absetzen und bei Großspenden entfällt die Schenkungssteuer. Zudem erschwert oder verhindert die fehlende Gemeinnützigkeit vielfach Kooperationen und den Zugang zu öffentlichen Räumen oder zu finanziellen Förderungen.

Gesetzlich geregelt ist die Gemeinnützigkeit in der Abgabenordnung (AO), die jährlich mit dem Jahressteuergesetz verabschiedet wird. Diese enthält eine Reihe von gemeinnützigen Zwecken, die im Laufe der Jahre immer wieder ergänzt wurden, darunter Kleingärtnerei und Sport einschließlich Schach sowie

die oben genannte Gleichstellung von Frauen und Männern, der Umweltschutz und eine Reihe weiterer Themen, deren politischer Charakter auf der Hand liegt. Aufgrund der gesellschaftlichen Dynamik ergeben sich allerdings stetig neue Zwecke, die (noch) nicht explizit in der Liste genannt werden. In solchen Fällen war es gängige – und von den Finanzämtern empfohlene – Praxis, sich nebst anderen halbwegs passenden Zwecken auf die in der AO genannte Förderung der „Volksbildung“ zu berufen. Diese Praxis wurde durch die Rechtsprechung im Fall Attac grundsätzlich infrage gestellt, mit weitreichenden Folgen für zahlreiche Vereine. Nicht zuletzt hat dieses Verfahren zu einer äußerst restriktiven und in letzter Konsequenz absurden juristischen Definition von politischer Bildung geführt.

Alles fing damit an, dass das zuständige Finanzamt Frankfurt Attac im Zuge einer regelmäßigen Überprüfung die zuvor erteilte Gemeinnützigkeit mit der Begründung aberkannte, dass der Verein sich – beispielsweise mit einer Kampagne für die Finanztransaktionssteuer – in die Tagespolitik einmische und damit nicht unmittelbar die in der Satzung genannten Zwecke verfolge. Attac zog dagegen vor das hessische Finanzgericht in Kassel. Dieses urteilte, die Aktivitäten von Attac seien sehr wohl gemeinnützig, und lieferte in seiner Begründung ein zeitgemäßes juristisches Verständnis von politischer Bildung in einer pluralen Zivilgesellschaft:

„Mit dem Demokratieprinzip korrespondiert der Zweck der Volksbildung. Unter Volksbildung fallen dabei insbesondere auch die politische Bildung und die weltanschauliche Bildung. [...] Die für eine Demokratie notwendige Ausgewogenheit der demokratischen Willensbildung setzt zwingend eine entsprechende Bildung und Kenntnisse von den bestehenden Zusammenhängen voraus. Politische Bildung muss dabei sachlich und möglichst umfassend informieren [...]. Dabei ist nicht nur die Darstellung des status quo erlaubt, sondern vielmehr ist es geboten, gesellschaftspolitische Themen aufzugreifen und auch Alternativen darzustellen. Hier taucht zwangsläufig wieder die politische Komponente auf. Auch besteht Bildung nicht nur in theoretischer Unterweisung, sondern kann auch durch den Aufruf zu konkreten Handlungen ergänzt werden“ (FG Kassel 4 K 179/16, Rn. 124).

Auf dieser Basis wäre die gängige Praxis politischer Bildung in zahlreichen Vereinen in ihrer Mischung aus sachlicher Information, Diskussion politischer Alternativen und gegebenenfalls kollektiver Praxis juristisch abgesichert gewesen. Allerdings wies der damalige CDU-Finanzminister Wolfgang Schäuble das Finanzamt an, dagegen vor den Bundesfinanzhof (BFH) zu ziehen. Dieses höchste Finanzgericht fällte dann eine sehr restriktive Entscheidung und drehte die entscheidenden Punkte des Kassler Urteils ins Gegenteil. Die wesentliche Passage lautet:

„Politische Bildung vollzieht sich in geistiger Offenheit. Sie ist nicht förderbar, wenn sie eingesetzt wird, um die politische Willensbildung und die öffentliche Meinung im Sinne eigener Auffassungen zu beeinflussen. [...] Die Volksbildung umfasst im Zusammenhang mit der Förderung des demokratischen Staatswesens in § 52 Abs. 2 Nr. 24 AO auch die sog. politische Bildung. Voraussetzung ist hierfür, dass es der Körperschaft auf der Grundlage der Normen und Vorstellungen einer rechtsstaatlichen Demokratie um die Schaffung und Förderung politischer Wahrnehmungsfähigkeit und politischen Verantwortungsbewusstseins dem Grunde nach geht. Befasst sich eine Körperschaft umfassend mit den demokratischen Grundprinzipien und würdigt sie diese objektiv und neutral, kann sie daher auch insoweit an tagespolitische Ereignisse anknüpfen.“ (BFH V R 60/17, Rn. 23-24)

Etwas weiter im Text wird noch einmal ausdrücklich betont, dass der Begriff der politischen Bildung im Sinne der Abgabenordnung „keinen eigenständigen steuerbegünstigten Zweck der Einflussnahme auf die politische Willensbildung und auf die Gestaltung der öffentlichen Meinung in beliebigen Politikbereichen im Sinne eines ‘allgemeinpolitischen Mandats’“ (BFH V R 60/17, Rn. 28) beinhalte.

Die zentralen Formulierungen aus diesem Urteil, insbesondere der Ausschluss der ‘Einflussnahme auf die politische Willensbildung’ beziehungsweise eines ‘allgemeinpolitischen Mandats’ und die ‘geistige Offenheit’ wurden 2022 vom Finanzministerium in den Anwendungserlass zur Abgabenordnung übernommen (BMF-Schreiben v. 12.01.2022), der die Arbeitsgrundlage der Finanzämter bildet. So schließt sich der Kreis zur eingangs zitierten Antwort des Finanzamts Kassel auf die Gemeinnützigkeitsanfrage.

Bemerkenswert ist, dass sich die derzeitige Rechtsauffassung in einem Wechselspiel von Verordnungen des Finanzministeriums und Urteilen des BFH herausgebildet hat. In der eigentlichen gesetzlichen Grundlage – der Abgabenordnung – war noch nie von politischer Bildung die Rede. In einem Urteil von 1999 hatte der BFH noch (ähnlich wie das Finanzgericht Kassel als erste Instanz im Fall Attac) geurteilt, dass sich aus dem Zusammenspiel von Volksbildung und Förderung des demokratischen Staatswesens die Gemeinnützigkeit politischer Bildung (unter dem berechtigten Ausschluss von Parteipolitik und Indoktrination) ergebe. Diese konnte „auch durch den Aufruf zu konkreter Handlung ergänzt werden“ (Bürgin 2021, 110), wie es im entsprechend geänderten Anwendungserlass zur Abgabenordnung seither hieß. Mit dem Attac-Urteil wollte der BFH dann aber „offenbar neues Recht setzen“ (Bürgin 2021, 110) und nahm seine ursprüngliche Deutung zurück.

3. Rückfall in Institutionenkunde, Partizipationsabstinenz und Neutralitätsmythos

Nach dieser Rechtsauffassung ist die „sog. politische Bildung“ (O-Ton BFH, s.o.) grundsätzlich suspekt. Sie steht im Verdacht, nicht 'geistig offen', sondern auf politische Beeinflussung im Sinne von Indoktrination ausgelegt zu sein. Tagespolitische Ereignisse kann sie allenfalls im Rahmen einer 'neutralen' Würdigung demokratischer Grundprinzipien aufgreifen und sie ist strikt von politischer Praxis getrennt. Heribert Prantl (2025) hat dies in der Süddeutschen Zeitung treffend kommentiert:

„Politische Bildung endet [...] nach Meinung der Finanzrichter dort, wo die blanke Information aufhört. Das ist eklatant falsch. [...] Politische Bildung und politische Kultur fangen dort erst richtig an, wo die blanke Information aufhört. Dieser Anfang verdient Förderung, soweit er nicht verfassungsfeindlich ist.“

In der Tat beginnt die *politische* Willensbildung erst mit der Frage, wie mit einer bestimmten Faktenlage gesellschaftlich umgegangen werden soll, und sie wäre letztlich sinnlos, wenn sie nicht auf entsprechende Formen politischer Praxis zielen würde. Eine Politische Bildung, die nicht auf Willensbildung und Partizipation bezogen ist, wäre absurd.

Allerdings ist die Auffassung des BFH genau so zu verstehen. Zugespißt gesagt, soll sich gemeinnützige politische Bildung darauf beschränken, das Grundgesetz vorzulesen und es somit 'objektiv und neutral' zu würdigen (zum Folgenden die Beiträge in Wohnig/Zorn 2022; Sämann 2021, 40 ff; Bürgin 2025). Das ist ein Rückfall in die Institutionenkunde, bei der selbst die schulbezogene Fachdidaktik der politischen Bildung die Hände über dem Kopf zusammenschlagen müsste, obwohl deren Standards aus guten Gründen gar nicht auf den zivilgesellschaftlichen Bereich anwendbar sind. Denn dort organisieren sich Menschen – anders als in der Schule – ja freiwillig auf der Basis einer bestimmten normativen Grundhaltung oder einer bestimmten Interessenslage, die sie selbstverständlich stark machen. Wieso sollte ein gewerkschaftlicher Bildungsträger die Profitinteressen der Arbeitgeberseite gleichermaßen gewichten wie das gegenläufige Interesse der Lohnabhängigen, wieso sollte ein religiös geprägter Verein regelmäßig atheistische Positionen in seine Bildungsarbeit einbeziehen oder warum sollte ein antifaschistischer Verein Neonazis zu Veranstaltungen einladen? Gute politische Bildungsarbeit setzt sich mit Gegenpositionen auseinander, aber sie tut dies zwangsläufig in einer bestimmten Perspektive. Neutralität in politischen Fragen ist ein Mythos.

Das gilt auch für die Verfassung. Das Grundgesetz ist keineswegs 'neutral', sondern – glücklicherweise – mit Artikel 1 und den nachfolgenden Grundrechten

sowie den Prinzipien des demokratischen und sozialen Rechtsstaates in Artikel 20 normativ gebunden (Cremer 2019). Zudem ist es hinsichtlich der Wirtschaftsform nicht festgelegt, sondern ausdrücklich offen für politisch auszugestaltende Formen der Gemeinwirtschaft (Artikel 14 und 15). Der Verein „Wirtschaft demokratisch gestalten lernen“ kann sich also auf die Verwirklichung einer in der Verfassung ausdrücklich vorgesehenen Möglichkeit berufen und wenn es die entsprechenden Artikel nicht gäbe, könnte er sich für ihre Einführung stark machen, so wie sich umgekehrt die FDP für die Streichung von Artikel 15 einsetzt². Schließlich lässt sich das Grundgesetz mit entsprechenden politischen Mehrheiten ändern.

Letztlich braucht es dafür parteipolitische Mehrheiten und „Parteien wirken“, wie es in Artikel 21 GG heißt, „bei der politischen Willensbildung des Volkes mit“, aber sie haben kein Monopol darauf (Lösch 2025). Anders als in autokratischen Systemen hat sich in den vergangenen Jahrzehnten in der Bundesrepublik und vergleichbaren Staaten eine aktive Zivilgesellschaft herausgebildet, die ebenfalls wesentlich zur politischen Willensbildung beiträgt. Dies lässt sich unter hegemonietheoretischen Gesichtspunkten kritisch diskutieren (vgl. Bürgin 2021, 92ff). Dennoch werden diese breiten gesellschaftlichen Willensbildungsprozesse wesentlich durch Vereine getragen, für die sich in Deutschland die Gemeinnützigkeit als ein wichtiger Faktor historisch herausgebildet hat.

Selbstverständlich wollen diese Vereine die demokratische Willensbildung im Sinne ihres jeweiligen Schwerpunktes beeinflussen. Attac hat sich beispielsweise im Zuge einer breiten gesellschaftlichen Debatte um einen vermeintlich naturwüchsig ablaufenden ökonomischen Globalisierungsprozess mit schwerwiegenden sozialen und ökologischen Folgen gegründet und von Beginn an vielfältige Bildungsmaterialien und Veranstaltungen organisiert, die oft, aber keineswegs immer im Zusammenhang mit der Mobilisierung von politischem Protest standen (Allmendinger 2024). Insofern war es zwar einerseits eine Notlösung, wenn sich Attac und andere Vereine ohne ‘passenden Zweck’ in der Abgabenordnung auf die ‘Volksbildung’ im Sinne der politischen Bildung beriefen, aber andererseits war es auch inhaltlich gerechtfertigt. Denn die Praxis von Bürger*innen-Initiativen und sozialen Bewegungsgruppen besteht generell ganz wesentlich aus der Organisation von Bildungsprozessen, in denen die Aktiven sich und andere zu ihren jeweiligen Schwerpunktthemen informieren und weiterbilden, was mitunter in kollektive politische Praxen mündet (Trumann 2017; Eis/Frauenlob 2020).

Dies bestätigt auch der folgende Befund von Steve Kenner, der die Praxis politisch aktiver Jugendgruppen untersucht hat:

2 <https://www.fdp.de/forderung/art-15-gg-streichen> (20.02.2026)

„Die interviewten politisch aktiven Jugendlichen bilden sich politisch, indem sie ihre Fähigkeiten in der Informationsrecherche und -aufbereitung kontinuierlich verbessern, sie lernen Kritik an bestehenden Macht- und Herrschaftsverhältnissen zu üben, sie lernen am Beispiel realer Problemfelder sich selbst zu positionieren und sich für ihre eigenen Interessen, aber auch für die Interessen anderer einzusetzen. Außerdem setzen sie sich mit Frustrations- und Ohnmachtserfahrungen auseinander.“ (Kenner 2021, 271).

In diesem Sinne heißt es in der Frankfurt Erklärung (2015): „Politische Bildung eröffnet Wege, die Gesellschaft individuell und kollektiv handelnd zu verändern“. Politikdidaktisch ist nach wie vor umstritten, wie das Verhältnis von politischer Bildung und politischer Aktion genau zu bestimmen wäre und was insbesondere im Rahmen der staatlichen Zwangsveranstaltung Schule zu beachten ist (Widmaier/Nonnenmacher 2011; Kenner 2021; Wohnig 2025). Aber es ist absurd, dem uneigennützigen, freiwilligen Engagement für bestimmte Zwecke im Rahmen von Vereinen den Charakter (gemeinnütziger) politischer Bildung abzusprechen, weil sich die Aktiven nicht damit begnügen, über die faktischen Grundlagen eines bestimmten Sachverhaltens aufzuklären, sondern es wagen (dazu aufzufordern), gemeinsam die Grundrechte wahrzunehmen, um diesen Sachverhalt politisch zu ändern. Insofern handelt es sich bei diesem Versuch, politische Bildung in der Zivilgesellschaft von politischer Praxis zu trennen, um eine Facette autoritärer Entdemokratisierung.

4. Rechtsunsicherheit und zunehmender Druck von rechts

Die durch den BFH gesetzten Einschränkungen der Gemeinnützigkeit wirken sich disziplinierend auf die Zivilgesellschaft aus, denn sie verbreiten Unsicherheit und führen zu Konformismus und Selbstzensur: Zu welchen Themen können wir arbeiten, dürfen wir auch demonstrieren gehen, mit wem können wir kooperieren etc.? Daher setzt sich die zivilgesellschaftliche „Allianz Rechtssicherheit für politische Willensbildung“ seit zehn Jahren für eine gesetzliche Neuregelung der Gemeinnützigkeit ein. In Anlehnung an einen Vorschlag der Gesellschaft für Freiheitsrechte (GFF) soll dabei nicht zuletzt klargestellt werden, dass politische Bildung gemeinnützig ist und selbstverständlich auch die Förderung von Partizipation, die Kritik der Wirtschaftsordnung oder bestimmter staatlicher Institutionen sowie von menschenfeindlichen Akteuren umfasst³. Seither hat dies

3 <https://www.zivilgesellschaft-ist-gemeinnuetzig.de/forderungen/klarstellungen-politische-bildung/> (20.02.2026)

jedoch noch keine Regierung in Angriff genommen. Zur allgemeinen Unübersichtlichkeit trägt außerdem bei, dass das Bundesverfassungsgericht seit nunmehr vier Jahren nicht über eine Verfassungsbeschwerde entscheidet, die Attac gegen das BFH-Urteil eingereicht hat. Laut einem Bericht der taz hatten sich die Finanzministerien des Bundes und der Länder 2020 immerhin darauf geeinigt, dass zunächst keinen weiteren Vereinen die Gemeinnützigkeit unter Berufung auf das Attac-Urteil entzogen werden soll. Tatsächlich kam es nicht zum massenhaften Entzug, der ansonsten erwartbar gewesen wäre. Eine offizielle Bestätigung dieser Praxis gibt es aber ausdrücklich nicht (Bundestag Drucksache 20/15101, 6) und zumindest neugegründete Vereine sehen sich mit den Maßstäben des BFH-Urteils konfrontiert, wie das Eingangsbeispiel zeigt. Zudem hat der BFH erst kürzlich in einer weiteren Entscheidung gegen die Gemeinnützigkeit der Petitionsplattform innn.it (BFH VR 28/23) auf seine selbst gesetzten Maßstäbe Bezug genommen und nicht zuletzt beziehen sich auch andere Behörden auf das Urteil. So beruft sich der Sächsische Rechnungshof (SRH) in einem auf eigene Initiative erstellten Sonderbericht zur Förderung von NGOs im Rahmen eines Programms zur 'Integration' von Migrant*innen auf die Unterscheidung von politischer Bildung in 'geistiger Offenheit' einerseits und politischer Willensbildung andererseits (SRH 2023, Rn. 604). In diesem Zusammenhang unterstellt der Rechnungshof Teilen der geförderten Organisationen aufgrund ihrer inhaltlichen Positionen eine mangelnde parteipolitische Neutralität (SRH 2023, Rn. 600 ff.; kritisch dazu Hufen 2024; Deyda 2023; generell zur Frage der parteipolitischen Neutralität in der politischen Bildung Hufen 2022; Cremer 2019, 20 f.). Dies ist, wie Jonas Deyda (2023) feststellt, „auch eine Frucht langjähriger rechtspolitischer Bemühungen der AfD, das Neutralitätsprinzip gegen missliebige Akteure scharfzustellen“. Es ist unstrittig, dass politische Bildung von parteipolitischer Betätigung zu unterscheiden ist (auch wenn in Parteien Bildungsarbeit stattfindet) und dass nach Artikel 21 GG ein parteipolitisches Neutralitätsgebot in dem Sinne besteht, dass die Regierung keine gezielten Maßnahmen gegen die Opposition durchführen oder finanzieren darf. Die AfD deutet das grundgesetzliche Neutralitätsgebot aber seit Jahren dahingehend um, dass gemeinnützige Vereine, Empfänger staatlicher Fördergelder, Träger der Jugendhilfe und Schulen sich nicht kritisch mit ihren menschen- und demokratiefeindlichen Positionen auseinandersetzen dürften (Sämann 2021). Dazu hat die Partei unzählige parlamentarische Anfragen auf unterschiedlichen Ebenen gestellt, in denen teils wiederum auf die fachlich unhaltbaren Ausführungen des BFH zu 'neutraler Bildung' Bezug genommen wird.

Anfang 2025 ist die CDU/CSU auf diesen Zug aufgesprungen. In einer parlamentarischen Anfrage mit 551 Fragen hat sie die Gemeinnützigkeit bezie-

hungsweise Förderfähigkeit zahlreicher Vereine ins Visier genommen (Oppenhäuser 2025) und dabei sogar die Regelung im Anwendungserlass zur AO infrage gestellt, wonach „eine [gemeinnützige] steuerbegünstigte Körperschaft außerhalb ihrer Satzungszwecke vereinzelt zu tagespolitischen Themen Stellung“ nehmen kann (Bundestag Drucksache 20/15035, Frage 4). Hintergrund waren Proteste gegen die erste gemeinsame Abstimmung von Union und AfD im Bundestag und eine zeitgleich anlaufende rechte Medienkampagne gegen unliebsame NGOs. Um deren Handlungsfähigkeit noch weiter einzuschränken, hat die AfD dann wiederum unter Bezug auf die Anfrage der Union einen Gesetzentwurf im Sinne ihres Verständnisses von parteipolitischer Neutralität eingebracht (Bundestag Drucksache 21/577). Wenn diese Dynamik nicht gestoppt wird, könnte das Verhältnis von Bildung und politischer Praxis bald noch einmal ganz anders relevant werden. Denn wenn die Demokratie – frei nach Oskar Negt (2004, 197) – die einzige Staatsform ist, die politische Bildung braucht, dann muss die Möglichkeit politischer Bildung im Zweifel auf den Barrikaden verteidigt werden.

Literatur

- Allmendinger, Björn (2024): *Demokratie von unten? Die globalisierungskritische Bewegung: Entwicklungslinien und politische Bildungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bürgin, Julika (2021): *Extremismusprävention als polizeiliche Ordnung. Zur Politik der Demokratiebildung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
https://www.beltz.de/fachmedien/sozialpaedagogik_soziale_arbeit/produkte/details/46045-extremismuspraevention-als-polizeiliche-ordnung.html
- (2025): „Gemeinnützig im Sinne der Abgabenordnung“. Wie Steuerpolitik politische Bildungsarbeit gefährdet, in: *Journal für politische Bildung* 3/2025, 12–17.
<https://www.journal-pb.de/blog/gemeinnuetzig-im-sinne-der-abgabenordnung>
- Cremer, Hendrik (2019): *Das Neutralitätsgebot in der Bildung. Neutral gegenüber rassistischen und rechtsextremen Positionen von Parteien?* Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Analyse_Studie/Analyse_Das_Neutralitaetsgebot_in_der_Bildung.pdf
- Deyda, Jonas (2023): *Weaponized Neutrality: Wie der Sächsische Rechnungshof versucht, die Zivilgesellschaft an die Kandare zu nehmen*, in: *Verfassungsblog* (14.12.2023).
<https://verfassungsblog.de/weaponized-neutrality/>
- Eis, Andreas/Frauenlob, Max (2020): *Lernen in Bewegung. Zur Bildung kollektiver Handlungsfähigkeit in sozial-ökologischen (Bildungs-)bewegungen*, in: Eicker, Jannis u. a. (Hrsg.), *Bildung Macht Zukunft. Lernen für die sozial-ökologische Transformation?* Frankfurt a. M.: Wochenschau, 229–238.
- Finanzamt Kassel (2024): *Antwortschreiben auf die Anfrage des Vereins „Wirtschaft demokratisch gestalten lernen“*.

- Frankfurter Erklärung (2015). Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung.
https://akg-online.org/sites/default/files/frankfurter_erklaerung.pdf
- Hufen, Friedhelm (2022): Vom Neutralitätsgebot über die Chancengleichheit zum Gebot der Sachlichkeit. Maßstäbe öffentlicher und öffentlich geförderter Bildungsarbeit, in: Wohnig, Alexander/Zorn, Peter (Hrsg.), *Neutralität ist keine Lösung. Politik, Bildung – politische Bildung*, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 102–118.
- (2024): Zur Bedeutung des sogenannten Neutralitätsgebots für zivilgesellschaftliche Vereine der Demokratie- und Jugendarbeit.
<https://kulturbuero-sachsen.de/wp/wp-content/uploads/2024/08/2024-07-25-Rechtsgutachten-zum-Neutralitaetsgebot-Prof.-Dr.-Hufen.pdf>
- Kenner, Steve (2021): *Politische Bildung in Aktion*. Wiesbaden: Springer VS.
<https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-35412-1>
- Lösch, Bettina (2025): Verordnetes Schweigen. Die Aufforderung zur Neutralität begrenzt Kritik und gefährdet demokratische Strukturen. https://www.grundrechtekomitee.de/fileadmin/user_upload/Neutralitaet_und_Grundrechte_Loesch.pdf
- Negt, Oskar (2004): Politische Bildung ist die Befreiung der Menschen, in: Hufer, Klaus-Peter, Kerstin Pohl und Imke Scheurich (Hrsg.): *Positionen der politischen Bildung 2*. Schwalbach i. Ts.: Wochenschau, 196–213.
- Oppenhäuser, Holger (2025): 551 fiese Fragen, in: *analyse & kritik*, 713.
<https://www.akweb.de/politik/551-fiese-fragen-die-kleine-anfrage-der-cdu-ist-ein-angriff-auf-gemeinnuetzigkeit-emanzipatorischer-vereine/>
- Prantl, Heribert (2025): Die Omas gegen rechts sind Omas im Recht.
<https://heribertprantl.de/artikel/die-omas-gegen-rechts-sind-omas-im-recht/>
- Sächsischer Rechnungshof (2023): Sonderbericht. Richtlinie Integrative Maßnahmen. <https://www.rechnungshof.sachsen.de/SonderberichtIntegrativeMassnahmen.pdf>
- Sämann, Jana (2021): Neutralitätspostulate als Delegitimationsstrategie. Eine Analyse von Einflussnahmeversuchen auf die außerschulische politische Jugendbildungsarbeit. Frankfurt a. M.: Wochenschau.
- Trumann, Jana (2017): *Lernen in Bewegung(en). Politische Partizipation und Bildung in Bürgerinitiativen*. Bielefeld: Transcript.
- WDGL (2024): Satzung des Vereins „Wirtschaft demokratisch gestalten lernen“ e. V.
- Widmaier, Benedikt/Nonnenmacher, Frank (Hrsg.) (2011): *Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung*, Schwalbach i. Ts.: Wochenschau.
- Wohnig, Alexander (2025): Zur Rolle politischer Bildung in einer demokratischen Gesellschaft in Zeiten gesellschaftlicher Transformation, in: *POLIS 2/2025*, 7–11.
- Wohnig, Alexander/Zorn, Peter (2022): *Neutralität ist keine Lösung. Politik, Bildung – politische Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Politische Begrenzungen als Begrenzungen des Politischen

Politische Bildung und Soziale Arbeit verbindet seit jeher, dass sie stark von äußeren Rahmenbedingungen beeinflusst und geprägt werden. Ihre Existenz ist in hohem Maße an umkämpfte Förderlogiken gebunden. Daraus ergeben sich Dynamiken wie Instrumentalisierungen, Adressierungslogiken oder Einschränkungen fachlicher Schwerpunkte, die entweder als Widerspruch sichtbar oder durch die eigene Praxis verdeckt werden.

Deutlich wird dies etwa an der Konjunktur von Begriffen wie Prävention und Demokratieförderung, die in den vergangenen Jahrzehnten zunehmend zur Legitimation und Finanzierung pädagogischer Praxis herangezogen wurden (Bürgin 2021; Widmaier 2022). Dies kann sowohl für die Adressat*innen als auch für das fachliche (Selbst-)Verständnis der Praxis gravierende Folgen haben.

Im Folgenden möchten wir – aus der Perspektive eines außerschulischen Trägers politischer Bildung im Feld der Kinder- und Jugendhilfe sowie Schule – unsere Erfahrungen mit politischen Begrenzungen reflektieren.¹ Dabei möchten wir rekonstruieren, warum wir diese politischen Begrenzungen als Begrenzungen des Politischen selbst begreifen und was damit eigentlich gemeint ist.

In einem (1) „Blick zurück“ möchten wir analysieren, wie die politische Bildung und Soziale Arbeit im Kontext gesellschaftlicher Machtverhältnisse stehen und ihre institutionellen Verflechtungen mit staatlicher Förderpolitik seit dem 20. Jahrhundert beleuchten. Ausgehend von Hermann Gieseckes Kritik an der strukturellen Abhängigkeit freier Träger möchten wir in einem (2) „Blick nach oben“ aufzeigen, wie sich in der Anrufung von Zivilgesellschaft als Instanz ge-

1 Unser Träger, *Spiegelbild – Politische Bildung aus Wiesbaden*, wurde Mitte der 2000er-Jahre als Jugendinitiative des *Aktiven Museums für deutsch-jüdische Geschichte Spiegelgasse* gegründet. Die Initiative ging maßgeblich auf Sozialarbeitende und Lehrende der Hochschule RheinMain zurück. In den folgenden Jahren professionalisierte sich Spiegelbild und entwickelte sich von einer Jugendinitiative zu einem Bildungsträger. Heute arbeiten wir mit einem interdisziplinären Team im Feld der politischen Bildung und sind als freier Träger der Kinder- und Jugendhilfe theoretisch, konzeptionell und methodisch in der Sozialen Arbeit verortet.

sellschaftlicher Konfliktlösungsstrategie zunehmend neoliberale und sicherheitspolitische Logiken in der politischen Bildung verfestigen. In einem (3) „Blick zur Seite“ kritisieren wir die Präventionspartnerschaft als gemeinsame Praxis von Sozialer Arbeit, politischer Bildung und Sicherheitsbehörden (vgl. Momper/Alting 2024, 113). Durch einen (4) „Blick in den Spiegel“ wollen wir durch die Reflexion unserer Irrtümer die Möglichkeiten einer anderen Praxis ausloten, um letztlich mit einem (5) „Blick nach unten“ uns mit den Auswirkungen einer Praxis zu konfrontieren, die keine Bildung mehr kennt, sondern Prävention betreiben will. Auf dieser Grundlage wollen wir abschließend erörtern, welche Folgen diese Praxis für Adressat*innen haben kann, und inwiefern das Politische von vornherein eingeeht und eingedämmt wird.

1. Ein Blick zurück – Die Entwicklung der Subventionssysteme

Politische Bildung findet immer in einem Kontext statt, der von Macht und Herrschaft durchdrungen ist. Von den preußischen Jugendpflegeerlassen über das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG) und den Bundesjugendplan bis zu den seit den 1990er-Jahren aufgelegten „extremismuspräventiven Demokratieförderprogrammen“ (Widmaier 2022) waren die Träger der politischen Jugendbildung von Förderstrukturen und den daran geknüpften gesellschaftlichen Entwicklungen und politischen Prioritäten abhängig. Hermann Giesecke analysierte 1971 die daraus resultierenden Spannungsfelder und beschrieb das „Subventionssystem“ der Jugendarbeit, in dem freie Träger zwischen Anpassung, strategischer Nutzung und Marginalisierung navigieren müssen. Er unterschied dabei drei Reaktionsweisen freier Träger: Erstens könne ein Träger sich vollständig mit der subventionierenden Exekutive identifizieren und werde damit „zu einer Art nachgeordneter Behörde, die im Grunde den Charakter der totalen staatlichen Jugendpflege nur verschleiert“ (Giesecke 1971, 53). Zweitens könne sich ein Träger partiell anpassen und die staatliche Förderung strategisch nutzen, um eigene Interessen innerhalb des förderpolitischen Rahmens zu verfolgen. Drittens könnten staatlichen Leitlinien konsequent abgelehnt werden, was jedoch zur Marginalisierung führe und von staatlicher Förderung ausschließe. Giesecke argumentierte, dass sich die pädagogische Begriffssprache stets an politische Vorgaben anpasse, was zu einer Entleerung pädagogischer Zielvorstellungen führe. Gleichzeitig erkannte er jedoch die Möglichkeit, staatliche Vorgaben umzudeuten und für emanzipatorische Ansätze zu nutzen. Dennoch blieb für ihn die Frage bestehen, ob die politische Bildung unter diesen strukturellen Bedingungen nicht zwangsläufig an ihre Grenzen stößt und ob nicht ein „po-

litisch reaktionäres Moment“ (ebd., 55) in der – durch die Träger errungenen – staatlichen Förderung selbst angelegt ist.

Seit den 1990er-Jahren hat die durchgesetzte Projektförderlogik die staatliche Einflussnahme zusätzlich verstärkt und die Autonomie freier Träger weiter eingeschränkt (Bürgin 2025, 139). Dies führte zu weitreichenden Umbrüchen: Die Trägerlandschaft veränderte sich im Zeichen des zivilgesellschaftlichen Paradigmas und sicherheitsbehördliche Perspektiven gewannen in der politischen Bildung an Bedeutung, während soziale Fragen zunehmend aus dem Fokus gerieten.

Benedikt Widmaier (2022) spricht mit Blick auf die veränderte Trägerstruktur von einer politisch gewollten, top-down gesteuerten Strukturveränderung der Kinder- und Jugendhilfe (ebd., 36).

2. Ein Blick nach oben – Zivilgesellschaft als Herrschaft?

Neben etablierten Akteur*innen sollten nun verstärkt neue „zivilgesellschaftliche“ Initiativen gefördert werden. Zivilgesellschaft wird hierbei als ein, mit dem Staat zwar verbundener, vermeintlich autonomer Raum erdacht, in dem Bürger*innen Selbstbestimmung und Partizipation verwirklichen könnten. Diese Vorstellung korrespondiert mit dem viel berufenen Subsidiaritätsprinzip, wonach freie Verbände für die Übernahme von Angeboten der Jugendhilfe durch den Staat gefördert werden.² Bereits Ende der 1990er-Jahre wurde die Förderung der Zivilgesellschaft allerdings auch als neoliberales Herrschaftsinstrument kritisiert. Verantwortung für soziale Missstände werde auf engagierte Einzelne oder Gruppen abgewälzt. Ob es darum gehe, Rechtsextremismus zu bekämpfen oder Armut durch private Initiativen wie Suppenküchen zu lindern: Wo staatliches

2 Dies gilt heutzutage gemeinhin als unhinterfragte Grundlage sozialstaatlicher Organisation; eine Einschätzung, die vor dem Hintergrund der autoritären Zentralisierung im Nationalsozialismus nachvollziehbar erscheint. Dabei gerät jedoch aus dem Blick, dass das mit dem RJWG eingeführte Subsidiaritätsprinzip die machtvolle Stellung der kirchlichen Verbände in der Kinder- und Jugendhilfe verteidigte und sich gegen die Forderungen der Arbeiter*innenverbände nach einer Entkonfessionalisierung und grundsätzlicher Kommunalisierung durchsetzte (Autorenkollektiv 1971, 52). Zudem kommen die massiven fachlichen Einschränkungen durch die Förderprogramme, sodass das Subsidiaritätsprinzip sich auch als Widerspruch in sich kritisieren ließe. „Zudem kommen die massiven fachlichen Einschränkungen durch die Förderprogramme, sodass das Subsidiaritätsprinzip sich auch als Widerspruch in sich kritisieren ließe. Denn die Programmlogik wirkt faktisch wie eine Auftragsvergabe und verstößt damit sogar gegen das Subsidiaritätsprinzip (und Steuerrecht).“

Handeln ausbleibe, solle die Zivilgesellschaft mit bürgerschaftlichem Engagement einspringen (Blank 2007, 334 f.).

Diese Kritik bleibt bis heute hochaktuell, wie ein Beispiel des gegenwärtig zentralen Förderprogramms Demokratie Leben (DL) offenbart. Die erste Periode von DL wurde unter dem Eindruck der Selbstenttarnung des NSU konzipiert. Die frühere Bundesfamilienministerin Franziska Giffey reflektierte diesen Entstehungsprozess einige Jahre später: „Es war klar: Wir müssen uns noch stärker um den sozialen Frieden und um unsere Demokratie kümmern. Und wir müssen dabei auf unsere wertvollste Ressource setzen: unsere Zivilgesellschaft“ (BMFSFJ 2020, 2).

Diese Verschiebung staatlicher Verantwortung verdeckt nicht nur strukturelle und institutionelle Diskriminierung, sondern ignoriert auch die soziale Selektivität politischer Teilhabe. Michael Hartmann etwa weist darauf hin, dass der Wille zur politischen Partizipation eng mit dem sozioökonomischen Status zusammenhängt. Anhand verschiedener Studien zeigt er, dass Arbeitslosigkeit, niedriger Bildungsabschluss und ausbleibendes bürgerschaftliches Engagement eng zusammenhängen. In diesem Zusammenhang lässt sich gar von einem „Rückzug der Verlierer“ (Hartmann 2015) sprechen. Die Schule fungiert dabei, so Hartmann, als „Selektions- und Allokationsmaschine“, die fortlaufend neue Generationen hervorbringt, die das Gefühl des Scheiterns verinnerlichen und sich von der Gesellschaft abgehängt fühlen (ebd.). Bereits Theodor W. Adorno stellte fest, dass Menschen, „je mehr objektiven Konstellationen sie ausgeliefert sind, über die sie nichts vermögen oder über die sie nichts zu vermögen glauben, umso mehr dies Unvermögen subjektivieren“ (2013, 140). Daher verwundert Winfried Thaas Kommentar nur wenig, dass die Zivilgesellschaft für „den prominenten Intellektuellen oder auch für die hochmotivierte, über Zeit und Medienzugang verfügende Bürgerinitiative“ ein attraktives Feld der politischen Intervention sei, dass jene zur Frage der Veränderbarkeit des kapitalistischen Wirtschaftssystems jedoch nur wenig beizutragen hätten (Thaa 2000, 17). Vor diesem Hintergrund könnte die viel berufene Stärkung der Zivilgesellschaft nur dann als demokratiefördernd gelten, wenn sie die politische Ökonomie und soziale Fragen im Zusammenhang mit politischer Teilhabe ernsthaft diskutiert und somit nach dem realen Befreiungsgehalt politischen Handelns und demokratischer Selbstorganisation fragt. Die Redaktion der Zeitschrift *Widersprüche* schlägt vor, hierbei vor allem die Selbstregulation der Subjekte auszugehen welche ihre Lebenszusammenhänge, Krisen und Probleme kollektiv und öffentlich bearbeiten und ändern wollen (Redaktion Widersprüche 2000, 4). Diese „Selbstproduktion sozialer Praktiken durch die Betroffenen“ (ebd.) bedarf dabei zu Teilen jener institutionellen (sowie professionellen) Unterstützung, der sich die Zivilgesellschaft verschreiben könnte.

Ein Blick in die Förderrichtlinien, Evaluationsberichte sowie auf die Themensetzungen der durch die zentralen Programme wie DL geförderten Projekte offenbart jedoch, dass dies nicht stattfindet. Solange die genannten Dimensionen (weitgehend) ausgeklammert bleiben, liegt die Hypothese nahe, dass die Programme vor allem von der Mittelschicht für die Mittelschicht gemacht sind, um die als Problemträger konstruierten Gruppen und Klassen zu 'bearbeiten'. Zivilgesellschaft wird dabei zum ideologisch überladenen Containerbegriff für staatliche Steuerung, die zur Absicherung bestehender gesellschaftlicher Verhältnisse beiträgt.

Hier zeigt sich der Widerspruch zwischen Idee und Praxis einer angeblich autonomen Zivilgesellschaft, die zur Verwirklichung von Demokratie beitragen soll einerseits und den realen Blockierungen im politischen Handeln andererseits. Dies fordert zu einer immanenten Kritik an diesem Konzept der Zivilgesellschaft heraus, wie sie in Anlehnung an Gramscis Hegemonietheorie von Uwe Hirschfeld (2024) formuliert wurde. In Gramscis Analyse zeigte sich, dass die Zivilgesellschaft nicht zwangsläufig ein Motor für Veränderung ist, sondern oft bestehende Machtverhältnisse stabilisiert. Das bedeutet: Mehr zivilgesellschaftliches Engagement heißt nicht automatisch, dass damit mehr Demokratie oder Emanzipation einhergeht. Die Zivilgesellschaft bildet vielmehr gemeinsam mit der politischen Gesellschaft den integralen Staat. Zivilgesellschaft ist also nicht abseits des Staates oder sein Gegenteil, sondern vielmehr eine Dimension von Herrschaft (Hirschfeld 2024, 79). Der Staat operiert mit Konsens und Zwang. Es geht um eine „gelungene Mischung von Zwang und moralischer Führung, von ökonomischer Struktur, politischer Machtverteilung (...) allgemeiner Ideologie, von Einbindung/Ausgrenzung subalternen Gruppen in die gesamtgesellschaftliche Produktion unter Leitung einer oder mehrerer Klassenfraktionen“ (Hirschfeld 2024, 80). Gerade so lässt sich die Vielfalt an gegenüberstehenden Positionen, Akteur*innen, Themen und Kämpfen in unterschiedlichen Arenen und Apparaten erklären (ebd.). Nicht bestimmte Positionen bringen die relative Stabilität hervor, sondern die spezifischen Anforderungen sowie Formen und Wege der Auseinandersetzungen um diese Positionen selbst (ebd., 81).

Träger der politischen Bildung und der Sozialen Arbeit stehen diesen Entwicklungen nicht passiv gegenüber – sie sind eingewoben in ein Verhältnis, das sie aktiv mitgestalten: „Bildungsarbeit ist nicht jenseits der politischen Auseinandersetzung sondern mittendrin“ (ebd.). Als politische Bildner*innen stehen wir in einem Feld bildungspolitischer Diskurse, die unsere eigenen Äußerungen kontextualisieren und zu denen wir uns verhalten, beziehungsweise ins Verhältnis setzen und sie so „bestätigen, verändern oder verschieben“ (ebd.). Gerade mit dem

Rekurs auf Geschichte kann Soziale Arbeit als „Arena hegemonialer Kämpfe“ begriffen werden (Steinacker 2006, 91 ff.). Die Entstehung Sozialer Arbeit ist eng mit den Kämpfen Sozialer Bewegungen verbunden, die ihrerseits verschiedenste Interpretationen samt dazu passender Lösungsstrategien für gesellschaftliche Konflikte anzubieten hatten und somit zur Konstruktion sozialer Probleme und deren Träger*innen – den Adressat*innen Sozialer Arbeit – beitrugen. Ähnliches lässt sich über die Entstehung der Sozialpädagogik oder auch der politischen Bildungsarbeit sagen. Gieseckes Frage, ob in der politischen Bildung ein „politisch reaktionäres Moment“ (1971, 55) enthalten sei, verweist vor allem auf das Kräfteverhältnis innerhalb dieser Kämpfe und den objektiven Zwangscharakter gesellschaftlicher Reproduktion, in dem auch diese Bewegungen und ihre Anliegen von staatlicher Macht absorbiert werden. Dies zeigt sich in aller Deutlichkeit in den sicherheitsbehördlichen Logiken, die in der politischen Bildung etabliert wurden, wie nachfolgend genauer dargestellt wird.

3. Ein Blick zur Seite – Sicherheitsdiskurse und politische Begrenzungen

Giesecke warnte bereits in den 1970er-Jahren davor, dass durch die förderpolitische Aufwertung politischer Bildung zunehmend beliebige Angebote unter diesem Etikett firmierten und der Begriff dadurch inhaltlich ausgehöhlt und unbestimmt geworden sei. Eine vergleichbare Entwicklung zeigt sich seit dem Boom der extremismuspräventiven Demokratieförderung ab den 2000er-Jahren mit Blick auf den Präventionsbegriff. So konstatierte Helga Cremer-Schäfer (2016, 87) die Etablierung eines „völlig entgrenzten Präventionsbegriffs“ in der politischen Bildung, in dem pädagogisches Handeln zunehmend mit präventivem Handeln gleichgesetzt wird (ebd., 103). Dies zeigt sich unter anderem in der Klassifikation einer Vielzahl höchst unterschiedlicher Angebote, von Museumspädagogik über Theaterpädagogik bis hin zu politischen Bildungsmaßnahmen im Strafvollzug als präventive Maßnahmen.

Im Unterschied zur Situation in den 1970er-Jahren ist die aktuelle Etikettierung jedoch untrennbar mit sicherheitsbehördlichen Logiken verbunden. Ein wichtiger Ausgangspunkt dieser Entwicklung waren die sozial- und bildungspolitischen Reaktionen auf die antisemitischen Ausschreitungen von 1959/1960. Mit der Mittelerhöhung änderten sich die „Aufgaben und Erwartungsmuster“ (Mambour 2007, 206) an die politische Bildung, der nun möglichst schnelle Lösungen für sicherheitspolitische Krisen abverlangt wurden (Belardi 1975, 19). Damals grenzten sich die Diskurse über Bildung/Soziales und Sicherheit, aber

vor allem die Praxis noch voneinander ab. Heute scheint es selbstverständlich für politische Bilder*innen zu sein, sich bei Fortbildungstagen in Schulen den Tagesablauf mit Polizist*innen zu teilen. Auch wenn wir es nicht für selbstverständlich halten, beschreibt das dennoch unseren Alltag. Bürgin (2021) beschreibt Extremismusprävention als eine Form „polizeilicher Ordnung“. Dass viele Träger und Praktiker*innen die damit einhergehende Versicherheitlichung ihrer Arbeit kaum reflektieren und diese oft sogar unkritisch mittragen, lässt sich unter anderem als Ausdruck eines fortschreitenden Deprofessionalisierungs- und eines Depolitisierungsprozesses verstehen.³ Dieser ist eng mit der Expansion neuer Trägerstrukturen und der Prekarisierung politischer Bildungsarbeit im Zuge der durchgesetzten Projektlogik verbunden.

So kritisierten etwa die Landeszentralen für politische Bildung, dass bei einer Reihe von Trägern, die im Rahmen extremismuspräventiver Programme gefördert wurden, die Qualitätsstandards nicht gewährleistet seien und dadurch zentrale Fachstandards der politischen Bildung systematisch unterlaufen würden (Bürgin 2021, 71). In einigen Fällen sind Träger in kurzer Zeit stark gewachsen, ohne dabei hinreichende Strukturen für fachliche Einarbeitung, Weiterbildung und Reflexion zu entwickeln, wie die Geschichte unseres eigenen Trägers illustriert. Die Logik kurzfristiger Projektförderung zwingt Träger dazu, sich an wechselnden Förderrichtlinien und engen Ergebnisvorgaben zu orientieren, was die inhaltliche Tiefe der Bildungsarbeit einschränkt. Zusätzlich verkleinern unsichere Beschäftigungsverhältnisse, geringe Mitbestimmungsmöglichkeiten im Träger und eine oftmals fehlende gewerkschaftliche Organisation den professionellen Handlungsspielraum (Erxleben 2025, 145 f.).⁴ In der Konsequenz werden häufig

3 Unser Eindruck aus den Fachnetzwerken in Hessen ist, dass in der Regel kaum Sozialarbeiter*innen/Sozialpädagog*innen in relevanten Positionen in Forschung, Praxis und Administration tätig sind, sondern diese vor allem durch Sicherheitsbehörden besetzt werden. Gleichzeitig gehen wir von einem Professionsverständnis aus, das Soziale Arbeit nicht per Se für reflexiv und emanzipatorisch hält. Wolfram Stender (2018) zeigt am Konflikt der Bürgerrechtsbewegung der Sinti und Roma und der Sozialen Arbeit, dass Praktiken der Kategorisierung, Ausgrenzung und paternalistische und sicherheitslogische Zu- und Eingriffe im höchsten Maße theoriegeleitet und damit professionell sein können (ebd., 180 ff.). Vielmehr ließe sich davon sprechen, dass die politische Dimension dieser Praktiken durch die professionellen Selbstverständnisse verdeckt wird.

4 Paul Erxleben zeigt auf Basis von zehn Expert*inneninterviews und teilnehmender Beobachtung in hessischen Beratungsstrukturen, dass die Arbeit häufig projektförmig und damit prekär organisiert ist (u. a. Jahresbefristungen, schlechte Bezahlung, 'freiwillige' Überstunden und geringe Mitbestimmung). Die Projektlogik zwingt dazu, Angebote vom vorab erwarteten Ergebnis her zu planen; dauerhafte Beschäftigung und Mitbestimmungsstrukturen erscheinen in dieser Logik sogar als hinderlich, während Zuständigkeiten für

unbewusst fachfremde oder sicherheitspolitisch aufgeladene Zugriffsperspektiven übernommen und verstetigt. In einigen Fällen werden diese sogar bewusst in den eigenen fachlichen Rahmen gestellt und der sicherheitsbehördliche Präventionsbegriff als fachlicher und wissenschaftlicher Standard verteidigt (Momper/Alting 2024).

Die Förderprogramme veränderten damit nicht nur die konzeptionelle und institutionelle Ausrichtung der Angebote der politischen Bildung, sondern führten darüber hinaus zu engen Kooperationen zwischen den Trägern der politischen Bildung mit Polizei und Staatsschutz. Besonders drastisch zeigt sich dies in Hessen, wo das extremismuspräventive Landesförderprogramm dem Verantwortungsbereich der Polizei zugeordnet ist.⁵ Die Sicherheitsbehörden erhalten damit zunehmende Definitionsmacht über das Feld und setzen inzwischen sogar selbst Angebote der „Primärprävention“ um.

Diese Entwicklung verweist auf eine grundlegende Verschiebung im Selbstverständnis politischer Bildung: So wird sie zunehmend in eine Logik der Gefahrenabwehr eingebunden. Sie droht, zur funktionalen Erfüllungsgehilfin einer sicherheitspolitisch motivierten Ordnungspolitik zu werden und verliert dabei an fachlicher Autonomie und Partizipationsmöglichkeiten (Winands 2021; Bürgin 2025, 139).

Während Zivilgesellschaft normativ häufig als Ort demokratischer Beteiligung und Kritik begriffen wird, wird sie zugleich durch staatliche Steuerungsinteressen und sicherheitslogische Rahmungen funktionalisiert. Förderlogiken wirken dabei nicht bloß als infrastrukturelle Rahmenbedingungen, sondern entfalten eine politische Wirkmächtigkeit: Zivilgesellschaft ist nie neutral oder herrschaftsfrei. Nach Ulrich Bröcklings Begriff von Zivilgesellschaft (2005, 21) muss sie „erst erfunden, d. h. definiert, sichtbar und so modelliert werden, dass auf sie gezielt eingewirkt werden kann“. Die politischen Begrenzungen durch die Förderlogiken drücken sich in genau jener umkämpften Modellierung, Ausgestaltung und Definition von Zivilgesellschaft als Begrenzung des Politischen aus. Anders formuliert: Es geht um die Frage, wessen Themen wie, von wem artikuliert, veröffentlicht

Arbeitsbedingungen zwischen Trägern und Fördermittelgebern diffundieren; zudem deutet Erleben Schwierigkeiten gewerkschaftlicher Selbstorganisation an. (2025, 135 ff.)

5 So untersteht das Hessische Kompetenzzentrum Extremismus (HKE) der Verantwortung eines Leitenden Kriminaldirektors, der nach vielfältigen Aufgaben im höheren Polizeivollzugsdienst im November 2022 das Referat Prävention in der Abteilung Landespolizeipräsidium des Hessischen Ministeriums des Innern, für Sicherheit und Heimatschutz übernahm.

und als soziales Problem konstituiert und welche Gruppen(-konstruktionen) für deren Lösung adressiert werden.

4. Ein Blick in den Spiegel – Wie politische Bildung selbst Teil des Problems wird

Paulo Freires Einwurf, dass der Lehrende dem Lernenden in einer auf Befreiung zielenden Pädagogik nicht vorausgeht, sondern sich ebenso als Lernender in einem dialogischen und dialektischen Prozess betrachtet (1973, 70 ff.), lässt sich in unserem Zusammenhang in konkrete Praxis übersetzen: Eine kritisch-politische Bildung, deren Ausgangslage die Aufklärung über gesellschaftlich Unbewusstes ist, muss allem voran Selbstaufklärung über die eigenen Konstitutionsbedingungen betreiben, anstatt sich als unbeteiligt an diesem gesellschaftlich Unbewussten auszuweisen. In der diskriminierungskritischen Bildung gehört es mittlerweile zu den wichtigen Grundlagen, Ideologien als objektive Bedeutungshorizonte auch im eigenen Denken und Fühlen zu erforschen. Doch inwiefern schließt diese (Selbst-)Kritik klassistische Sinnstrukturen und Bilder über Jugendliche sowie andere Konstruktionen von Adressaten*innengruppen und sozialen Problemen und damit die förderlogische Ausgangslage vieler Projekte mit ein? Inwiefern verstellt möglicherweise sogar ein Selbstbild in der Sozialen Arbeit als Menschenrechtsprofession oder die Selbstbeschreibung einer kritischen politischen Bildung diese Einsichten, da die eigene Position a priori als helfende und kritische markiert wird?

Freire (1973, 63 f.) bemerkt, dass gerade jene Menschen und Pädagog*innen, die die „Freiheit zu ihrer Sache machen“, oftmals das sie umgebende und prägende Klima sowie den entmenslichenden und herrschaftlichen Charakter von Bildung unterschätzen und so selbst wieder auf Praktiken der Entfremdung zurückgreifen. Doch „(m)an befreit Menschen nicht, indem man sie entfremdet“ (ebd., 64). Kritik ist nach Max Horkheimer daher nicht nur eine intellektuelle, sondern auch „praktische Anstrengung, die herrschenden Ideen, Handlungsweisen und gesellschaftlichen Verhältnisse nicht unreflektiert, rein gewohnheitsmäßig hinzunehmen“ (1988, 350). Kritische politische Bildung lässt sich nicht auf eine Frage der Didaktik verkleinern. Vielmehr geht es darum, die Konstitutionsbedingungen politischer Bildung als Ausdruck herrschender Ideen und deren Einfluss auf uns als politische Bildner*innen und Akteure im Feld ernst zu nehmen und aufzuklären – oder anders gesagt: sich von Kritik auch selbst gemeint zu erkennen.

In diesem Sinne ist nicht nur der Inhalt, sondern auch die Form kritischer Erziehung und Bildung durch Reflexion definiert (Freire 1977, 41 ff.). Eine sol-

che Bestimmung, die den Inhalt und die Form von politischer Bildung in ein dialektisches Verhältnis setzt und über den Zusammenhang von Förderlogiken und Adressierungspraktiken nachdenkt, findet sich selten in den Beiträgen zu kritisch-politischer Bildung. Für unsere Positionen sind vor allem die Diskurse einer kritischen Sozialen Arbeit relevant. Michael Görtler und Stefan Schäfer erwähnen, dass die verschiedenen Debatten jedoch wechselseitig wenig zur Kenntnis genommen würden (Görtler/Schäfer 2025, 9). Walter Hanesch und Benno Hafeneger kritisierten bereits Anfang der 1980er-Jahre im Kontext von politischer Bildung und Jugendarbeitslosigkeit, dass sich in der damaligen Jugendarbeit insgesamt restaurative und restriktive Tendenzen zeigten, in deren Folge viele Maßnahmen Jugendliche wieder vor allem negativ und defizitorientiert adressierten. Diese Tendenzen, so ihre Diagnose, prägten auch Aufgabenstellungen und Selbstverständnis politischer Bildung (Hanesch/Hafeneger 1982, 88 ff.).

Die Etablierung des Präventionsdiskurses in der politischen Bildung knüpft dabei an die politischen Versprechen, disziplinären Selbstvergewisserungen und professionellen Selbstansprüche Sozialer Arbeit in den 1990ern und ihrem zum Scheitern verurteilten Kampf gegen Rechtsextremismus an (Momper/Alting 2025, 109 f.). Dabei gab es vor allem ab den späten 1990ern eine umfassende Kritik am Präventionsparadigma und dessen Implikationen wie Adressierungspraktiken. In einem Gespräch mit Christian Lüders kritisierte Manfred Kappeler in diesem Zusammenhang immer wieder, dass das Präventionsparadigma unter der Hand das „Denken und Sprechen von Generationen von Kollegen und Kolleginnen bestimmt und sich auf ihr Handeln auswirkt“ (Kappeler/Lüders 2016, 90). Als wir vor einigen Jahren begannen, in der politischen Bildung zu arbeiten, erschien uns der präventive Anspruch unserer Bildungsarbeit „wie eine gegebene selbstverständliche Naturtatsache“ (ebd., 97) und wir verstanden unsere Praxis mit Blick auf die Themen wie Diskriminierung dennoch als gesellschaftskritisch. Die omnipräsente „Präventionssprache“ übernahmen wir weitestgehend unhinterfragt und organisierten sogar einen Fachtag zur „Antisemitismusprävention als gesellschaftliche Querschnittsaufgabe“ – wir kommen später wieder darauf zurück.

5. Ein Blick nach unten – Begrenzungen des Politischen

Prävention ist eine Logik, die sozialtechnologisch und repressiv wirken kann, da sie eine normative Vorstellung von Zukunft impliziert und ein Disziplinierungs- und Kontrollwissen erfordert, um diese Zukunft zu erreichen (Cremer-Schäfer 2016, 13). Der Präventionsdiskurs erhebt nicht nur Anspruch auf die Deutung der Zukunft, sondern formt auch die Gegenwart entsprechend hegemonialen

Deutungen als ein „Gesolltsein“ (Bloch 1980, 50). Die Attraktivität des Begriffs liegt in seiner scheinbar „unbestreitbaren Plausibilität“ (Bröckling 2002, 39) – wer könnte etwas dagegen haben, dass eine drogengefährdete Person nicht zu harten Drogen greift oder dass jemand nicht zum Neonazi wird? Der verdinglichende Charakter dieser Logik, die Adressierungen und Kategorisierungen und die damit verbundenen Ausschlüsse erscheinen in der Praxis daher nicht als Folge, sondern als Voraussetzung ihrer selbst – sie werden zum „Rohstoff“ für die eigene Arbeit (Redaktion Widersprüche 2000, 5): Ein gesellschaftlicher Konflikt wird als individuelles Problem konstruiert, um helfend oder korrigierend das Problem oder gar das Individuum selbst zu bearbeiten. Eine solche Praxis verdeckt ihre Macht gegenüber sich selbst und den Adressat*innen, da sie jene schon im Zugang entmündigt und den eigenen paternalistischen Zugriff damit nicht nur legitimiert, sondern selbst provoziert. Sätze aus der Praxis der politischen Bildung wie: „Mit diesen und jenen Jugendlichen muss man strenger sein“ sollten (wieder) als Ausdruck von Entwürdigung und Entsubjektivierung wahrgenommen und problematisiert werden.

Hegemonietheoretisch wäre diesen Bildern und Konstruktionen nachzuspüren, um sie als permanente Kämpfe um die Deutung gesellschaftlicher Konflikte zu dechiffrieren. Diese Einsicht verschafft jenen marginalisierten Positionen und Akteur*innen eine größere Sichtbarkeit – allem voran denjenigen, die am Ende dieses Prozesses zu Problemträger*innen und Adressat*innen konstruiert werden. In einer ethnografischen Untersuchung kommentieren Unterkofler, Streck und Aghamiri, dass sich „präventive Situationen in unterschiedlichsten Handlungsfeldern darin gleichen, dass ihre Strukturierung durch die Sozialarbeitenden stattfindet und die lebensweltlichen Deutungen der Adressat*innen in den Hintergrund treten“ (2018, 367) Die durch Zivilgesellschaft sich vermittelnde politische Herrschaft wird in der Bearbeitung sozialer Probleme als Praxis Sozialer Arbeit und politischer Bildung konkret. In Anlehnung an die Kritik von „Adressierungspraktiken als Konfliktreduktion“ (Bitzan 2017, 61) erkennen wir daher die Förderlogiken und politischen Begrenzungen als Begrenzung des Politischen. Das heißt dass nicht nur das Handeln politisch eingehegt, sondern der Konflikt als politischer Streit um Ursachen und Machtverhältnisse überhaupt aus dem Blick gerät.

6. Ein Blick nach vorn – Zur (Un-)Möglichkeit von Praxis

Das subversive Unterlaufen der beschriebenen Adressierungslogiken oder der Anrufung von Zivilgesellschaft ist für uns ein zentraler Moment einer kriti-

schen Praxis – als Einheit von „Aktion und Reflexion“ (Freire 1973, 53). Die oft berufene Subjektorientierung (Scherr 1997) als didaktisches Prinzip politischer Bildung erschließt sich uns nur, wenn sie als mäeutisches Moment gedacht wird. Mäeutik meint ein Vorgehen, bei dem Erkenntnis nicht vermittelt, sondern im Dialog durch Fragen und Zuspitzungen selbst hervorgebracht wird. In Anschluss an Hirschfeld (2015, 115) verstehen wir Mäeutik nicht nur als Methode. Entscheidend sind die Dynamiken und Konflikte, die im mäeutischen Moment der Welt- und Selbsterkenntnis entstehen. Wahrheit wird nicht als schon gewusst vorausgesetzt, sondern im konflikthaften Prozess erst hervorgebracht (ebd.) Für uns ist Mäeutik eine Kategorie, die darauf zielt, lebensweltliche Deutungen im Rückbezug auf die eigenen Erfahrungen reflexiv werden zu lassen – sie also zu klären, zu begründen und auf ihre Voraussetzungen hin zu prüfen, um sie dadurch als umstrittene, nicht selbstverständliche Deutungen im Feld des Politischen verhandelbar zu machen. Für unsere Praxis bedeutet dies in Anschluss an Freires (1973, 87 f.) Konzept des Kodierens und Dekodierens⁶ eine Sprache und Ausdrucksform für das eigene Erleben und die eigenen Themen zu finden, um sie so auch im politischen System zu artikulieren und zu adressieren.

Diese fachlichen Einsichten kollidieren nicht nur mit den Förderlogiken, sondern auch mit den Ansprüchen einiger Kooperationspartner wie Schulen, weshalb sich eine solche Praxis nur schwer realisieren lässt. Für Astrid Messerschmidt bedeutet „Scheitern von Praxis jedoch nicht Resignation, sondern die andauernde Reflexion der Bedingungen von möglicher Praxis und praktischer Unmöglichkeit“ (2017, 138). Als freier Träger sind wir auf die angesprochenen Fördertöpfe angewiesen und stecken inmitten beschriebener Zwänge und Logiken. Die Kritik stellt nicht nur eine (fach-)politische Intervention dar, sondern auch eine Sensibilisierung für gesellschaftliche Widersprüche und Konflikte. Auf diese Weise bildet sie die Grundlage für eine konfliktorientierte Soziale Arbeit und politische Bildung, die über ihre eigene Funktionsbestimmung theoretisch nachdenkt und praktisch hinausweist: Den erwähnten Fachtag zu Antisemi-

6 Freire (1973, 87 f.) geht davon aus, dass Menschen ihre Wirklichkeit häufig als festgefügt und undurchdringlich erleben. Deshalb sind Gegenstände von Bildung für ihn nicht einfach „gegeben“, sondern müssen erst im problemformulierenden Prozess gefunden bzw. konstruiert werden. Konkrete, existenzielle Situationen werden dazu in kodierte Darstellungen überführt – etwa in Bildern, Skizzen, narrativen Erzählungen, Fotos, Filmen oder Szenen. Die anschließende Dekodierung ist eine kritische Analyse der Beziehungen zwischen den Teilen des aufgelösten Ganzen. Erst wenn diese Wechselwirkungen sichtbar werden, kann das Konkrete neu verstanden und für weitere Bildungsprozesse erneut kodiert werden (ebd.)

tismusprävention könnten wir heutzutage vor dem Hintergrund der sich darin ausdrückenden Adressierungslogiken und Präventionsversprechen nicht mehr vertreten, wenngleich die gesellschaftliche Auseinandersetzung mit Antisemitismus dringend geboten wäre.

Wir haben die Perspektive gewechselt: In auftragsklärenden Gesprächen mit Schulen und Jugendhilfeträgern machen wir transparent, dass unsere Arbeit nicht auf Jugendliche als „Probleme“ abzielt, um zu verstehen, wessen Themen wie, von wem artikuliert, veröffentlicht und als soziales Problem konstituiert und welche Gruppen(-konstruktionen) für seine Lösung adressiert werden. Wir beschreiben unsere Praxis als partizipative Konfliktorientierung, an der alle in einer Institution Beteiligten (Jugendliche, Lehrkräfte, Sozialarbeitende) an der Beschreibung, der Adressierung und der Bearbeitung der Konflikte teilhaben und so auch strukturelle Fragen, Rahmungen und Logiken der Institution selbst in den Blick kommen. Auf diese Weise verschiebt sich der Fokus von einem individualisierenden und defizitären Blick auf Jugendliche hin zu gesellschaftlichen Bedingungen und Handlungsoptionen und unterläuft damit die Förderlogiken als politische Begrenzung⁷ (Alting/Momper 2024). Diese Praxis wird allerdings selbst nur möglich durch eine Mischfinanzierung aus verschiedensten Fördermitteln. Eine kritische Praxis verstehen wir daher über die von Giesecke (1971) beschriebenen drei Reaktionsweisen hinaus als eine Haltung gegenüber dem Staat, die auf „verteidigen, kritisieren und überwinden zugleich“ (Redaktion Widersprüche 1984, 121) zielt ... gleich nachdem Förderanträge geschrieben und Mittel abgerechnet sind.

Literatur

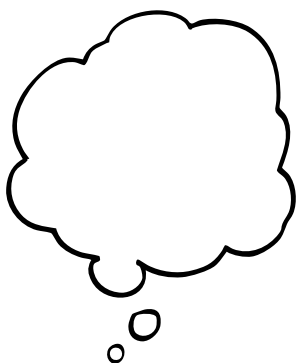
Autorenkollektiv (1971): *Gefesselte Jugend. Fürsorgeerziehung im Kapitalismus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Alting, Thure/Momper, Benny (2024): Politische Bildung und Soziale Arbeit im Handlungsfeld der Schule. In: *Sozialmagazin* 11-12/2024, 15–23.

7 Ein prägnantes Beispiel ist die Entscheidung eines großen Trägers der Kinder- und Jugendhilfe im Rhein-Main-Gebiet, die Werbung von den Fahrzeugen zu entfernen, mit denen Jugendliche gefahren werden. Der Impuls entstand bei einem gemeinsamen Wochenende von Spiegelbild, dem Träger und rund 90 freiwillig teilnehmenden Kindern und Jugendlichen (6–23 Jahre), in dem wir ihre Erfahrungen in der Jugendhilfe auswerteten. Ein zentrales Thema war Klassismus: Die gemeinsame Begriffsarbeit machte es möglich, die Scham beim Fahren mit den Autos als klassistische Diskriminierung zu benennen. Diese Perspektiven wurden an Fachkräfte und Leitungsebenen zurückgespielt und führten zur institutionellen Veränderung.

- BMFSFJ (2020): Abschlussbericht Bundesprogramm „Demokratie Leben!“ Erste Förderperiode 2015 bis 2019, Berlin: BMFSFJ. <https://www.bmbfsfj.bund.de/bmbfsfj/service/publikationen/abschlussbericht-bundesprogramm-demokratie-leben--163920>
- Bürgin, Julika (2021): Extremismusprävention als polizeiliche Ordnung. Weinheim: Beltz. https://www.beltz.de/fachmedien/sozialpaedagogik_soziale_arbeit/produkte/details/46045-extremismuspraevention-als-polizeiliche-ordnung.html
- (2025): Politische Bildung oder Demokratiebildung? In: Görtler, Michael/Schäfer, Stefan (Hrsg.), Politische Bildung in der Sozialen Arbeit. Theoretische Perspektiven und Standortbestimmungen, Schwalbach: Wochenschau, 135–148.
- Bröckling, Ulrich (2002): Die Macht der Vorbeugung. 16 Thesen zur Prävention. In: Widersprüche 86, 39–50.
- (2005): Gleichgewichtsübungen. Die Mobilisierung des Bürgers zwischen Markt, Zivilgesellschaft und aktivierendem Staat, in: spw – Zeitschrift für Sozialistische Politik und Wirtschaft 2/2005, 19–22.
- Belardi, Nando (1975): Erfahrungsbezogene Jugendbildungsarbeit. Kritische Bestandsaufnahme. Analyse der pädagogischen Situation der Beteiligten am Bildungsprozeß. Lollar: Achenbach.
- Bitzan, Maria (2017): Das Soziale von den Lebenswelten her denken. Zur Produktivität der Konfliktorientierung für die Soziale Arbeit, in: Anhorn, Roland/Schimpf, Elke/Stehr, Johannes/ Rathgeb, Kerstin/Spindler, Susanne/Keim, Rolf (Hrsg.), Politik der Verhältnisse – Politik des Verhaltens. Widersprüche der Gestaltung Sozialer Arbeit. Wiesbaden: Springer, 51–70.
- Blank, Martina (2007): Zivile Gesellschaft, in: Brand, Ulrich/Lösch, Bettina/Opratko, Benjamin/Thimmel, Stefan (Hrsg.), ABC der Alternativen, Hamburg: VSA, 335–336.
- Bloch, Ernst (1980): Zum Begriff der Utopie. In: Bloch, Ernst/Gekle, Hanna (Hrsg.), Abschied von der Utopie? Vorträge, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 41–116.
- Cremer-Schäfer, Helga (2016): Über die Produktivität der „frühen Kritik“ von Prävention als Denkweise, in: Widersprüche 139, 87–112.
- Erxleben, Paul (2025): Mehr als Feuerwehr?! Konjunkturen und Widersprüche der gesellschaftlichen Bearbeitung autoritärer Bewegungen am Beispiel der Mobilen Beratung gegen rechts, in: ZRex – Zeitschrift für Rechtsextremismusforschung, 1/2025, 134–148.
- Freire, Paulo (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- (1977): Erziehung als Praxis der Freiheit. Beispiele zur Pädagogik der Unterdrückten. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Hartmann, Michael (2015): „Bildung und soziale Ungleichheit“, Vortrag an der Universität Paderborn, 24.02.2015. <https://www.youtube.com/watch?v=UjQWh3kjNVw>
- Horkheimer, Max (1988): Die Gesellschaftliche Funktion der Philosophie. In: Horkheimer, Max (Hrsg.), Gesammelte Schriften. Unter Mitarbeit von Alfred Schmidt, Frankfurt a. M.: Fischer, 332–351.
- Giesecke, Hermann (1971): Die Jugendarbeit. München: Juventa.
- Görtler, Michael/Schäfer, Stefan (2025): Politische Bildung in der Sozialen Arbeit, in: Görtler, Michael/Schäfer, Stefan (Hrsg.), Politische Bildung in der Sozialen Arbeit. Theoretische Perspektiven und Standortbestimmungen, Schwalbach: Wochenschau, 135–148.

- Hanesch, Walter/Hafeneger, Benno (1982): Adressat politischer Bildung. Arbeitslose Jugendliche, in: Hillmar, Peter/Sünker, Heinz/Willigmann, Siegfried (Hrsg.), *Politische Jugendbildungsarbeit*, Aarau/Frankfurt a. M./Salzburg: Sauerländer, 88–103.
- Hirschfeld, Uwe (2024): Zivilgesellschaft und Hegemonie, in: Chehata, Yasmine/Eis, Andreas/Lösch, Bettina/Schäfer, Stefan/Schmitt, Sophie/Thimmel, Andreas (Hrsg.), *Handbuch Kritische politische Bildung*, Schwalbach: Wochenschau, 77–84. <https://www.wochenschau-verlag.de/Kritische-politische-Bildung/4550-Print-40605-PDF>
- Kappeler, Manfred/Lüders, Michael (2016): Abschaffen oder seinen ideologisch-technokratischen Gebrauch verhindern? In: *Widersprüche* 139, 87–112.
- Mambour, Gerrit (2007): *Zwischen Politik und Pädagogik. Eine politische Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland*. Schwalbach: Wochenschau.
- Messerschmidt, Astrid (2017): Widersprüche der Mündigkeit. Anknüpfen an Adornos und Beckers Gespräch zu einer „Erziehung zur Mündigkeit“ unter aktuellen Bedingungen neoliberaler Bildungsreformen, in: Ahlheim, Klaus/Heyl, Matthias (Hrsg.), *Adorno revisited. Erziehung nach Auschwitz und Erziehung zur Mündigkeit heute*, Hannover: Offizin, 129–150.
- Momper, Benny/Alting, Thure (2024): Mit Sicherheit kritisch, in: *Widersprüche* 173, 107–119.
- Redaktion *Widersprüche* (1984): Verteidigen, kritisieren und überwinden zugleich! Alternative Sozialpolitik – Gegen Resignation und Wende, in: *Widersprüche* 11, 120–135.
- (2000): Editorial. Von der Vergesellschaftung der Politik zur Privatisierung der Gesellschaft, in: *Widersprüche* 76, 3–7.
- Scherr, Albert (1997): *Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik*. Weinheim: Juventa.
- Steinacker, Sven (2006): Soziale Arbeit als Arena hegemonialer Kämpfe. Ein Blick auf die Geschichte der Jugendfürsorge am Vorabend des Nazismus, in: *Widersprüche* 101, 91–107.
- Stender, Wolfram (2018): Der Konflikt zwischen der Bürgerrechtsbewegung der Sinti und Roma und der Sozialen Arbeit, in: Rohloff, Sigurður A/Martínez Calero, Mercedes/Lange, Dirk (Hrsg.), *Soziale Arbeit und Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft*, Wiesbaden: Springer, 177–188.
- Thaa, Winfried (2000): „Zivilgesellschaft“. Von der Vergesellschaftung der Politik zur Privatisierung der Gesellschaft, in: *Widersprüche* 76, 9–18.
- Unterkofler, Ursula/Streck, Rebekka/Aghamiri, Kathrin (2018): Prävention zwischen vorausschauender Unterstützung und normierender Disziplinierung, in: Stehr, Johannes/Anhorn, Roland/Rathgeb, Kerstin (Hrsg.), *Konflikt Als Verhältnis – Konflikt Als Verhalten – Konflikt Als Widerstand. Widersprüche der Gestaltung Sozialer Arbeit Zwischen Alltag und Institution*, Wiesbaden: Vieweg, 359–369.
- Widmaier, Benedikt (2022): *Extremismuspräventive Demokratieförderung*. Schwalbach: Wochenschau.
- Winands, Martin (2021): „Wir verfolgen doch eigentlich dasselbe Ziel.“ Die schwierige Beziehung zwischen Sozialer Arbeit und Polizei aus devianzpädagogischer Perspektive. Vortrag auf dem Heinz-Steinert-Symposium (9.-10. April 2021). https://www.youtube.com/watch?v=2BmuABxO_94&t=37s



Autor*innen

Friedemann Affolderbach lebt in Leipzig und ist Professor für Theorien und Methoden Sozialer Arbeit an der HTWK Leipzig.

Thure Alting ist Sozialarbeiter und Bildungsreferent und seit 2016 bei Spiegelbild e. V. Seit 2025 arbeitet er hauptberuflich als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Hochschule RheinMain.

Torsten Bewernitz ist Professor für Gesellschaftliche Transformationsprozesse und kollektives Handeln am Fachbereich Soziale Arbeit der Hochschule Darmstadt. Ehrenamtlich ist er als Redakteur des express. Zeitung für sozialistische Betriebs- und Gewerkschaftsarbeit engagiert.

Alfred Böcker ist gelernter Tischler, war Berufssoldat und arbeitete bis zu dessen Schließung als Mitarbeiter in einem Kino. Später war er als Kraftfahrer für einen Großhandelsbetrieb in Rheinland-Pfalz tätig. Er stammt aus dem thüringischen Sondershausen und lebt seit 2016 am Berliner Platz in Erfurt. Durch eine Bekannte kam er zum dortigen Nachbarschaftsforum und engagierte sich unter anderem in der Sportgruppe.

Christine Börstler ist Politik- und Ethiklehrerin an einem Gymnasium in Frankfurt am Main. Sie ist seit 2022 in verschiedenen zivilgesellschaftlichen Initiativen aktiv, die sich für Klimaschutz einsetzen.

Norman Böttcher ist Sozialpädagoge und Soziologe, hat zu jüdischer Jugendarbeit im Postnazismus promoviert, forscht zu Theorien und Geschichte Sozialer Arbeit und ist zudem in unterschiedlichen Bildungskontexten (akademischen wie außerschulisch-selbstorganisierten) aktiv. Angestellt ist er in einem DFG-Projekt in München und als Vertretungsprofessor für Gesellschaftliche Ausschließung und Partizipation an der Hochschule für Wirtschaft und Gesellschaft Ludwigshafen.

Kemal Bozay, Dr., Professor für Soziale Arbeit und Sozialwissenschaften am dualen Studiengang der IU Internationale Hochschule in Köln. Er ist ehrenamtlicher pädagogischer Geschäftsführer von interKultur e.V. und leitet das Bürgerhaus Köln-Mülheim (MüZe). Zu seinen Arbeitsschwerpunkten gehören: Politische Bildung, Sozialräumliche Kinder- und Jugendhilfe, Kritische Migrationsforschung, Rassismuskritische Bildung, Ungleichwertigkeitsideologien und Rechtsextremismus.

Julika Bürgin arbeitet als Professorin für Bildung der Lebensalter und politische Bildung am Fachbereich Soziale Arbeit der Hochschule Darmstadt. Sie war lange in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit tätig und ist aktiv im Forum kritische politische Bildung.

Lea Carstens (sie/ihr) entwickelte 2024/2025 ein Beteiligungskonzept für den queer_feministischen Bildungsort lila_bunt. Liebt es, Gruppen in Transformations-

prozessen als systemische Prozessbegleitung zu unterstützen, Konflikte zu bearbeiten und darin eine queer_feministische Haltung zu verknüpfen und zu stärken. Das Nachdenken über Utopien und Bildungsprozesse begeistert sie.

Wiebke Dierkes ist Professorin für Theorien und Geschichte Sozialer Arbeit an der Hochschule RheinMain Wiesbaden. Zuvor war sie Jugendbildungsreferentin in der kommunalen historisch-politischen und feministischen Bildungsarbeit.

Michael Ebenau, Jena, hat von 1990 bis 2023 bei der IG Metall gearbeitet. Zwischen 1990 und 2021 lange Jahre Mitglied des Vorstandes beim DGB-Bildungswerk Thüringen, seit 2021 Vorstandsmitglied der Rosa-Luxemburg-Stiftung Thüringen.

Oliver Emde ist Studienleiter für Politische Jugendbildung und Pädagogik an der Ev. Akademie Hofgeismar und assoziierter Wissenschaftler am Fachbereich Gesellschaftswissenschaften der Universität Kassel. Arbeitsschwerpunkte: Politisches Lernen in außerschulischen Lernarrangements, Bildung in/durch Soziale Bewegungen und kreative Sachen machen.

Joachim Goswiel ist im Vogelsbergkreis (Hessen) geboren, wohnt seit 2011 am Berliner Platz in Erfurt, gelernter Schlosser, Umschulung zum Bürokaufmann, als Finanzbuchhalter bei einer Servicefirma für Flughäfen tätig gewesen, 100 % schwer beschädigt, seit 2023 immer wieder beim Offenen Nachbarschaftsforum Berliner Platz dabei!

Gerd Hahn ist gelernter Koch, EU-Rentner und lebt mit einem Grad der Behinderung von 50 %, aktiver Ehrenamtlicher im Stadtteiltreff Berolina und seit Gründung im Offenen Nachbarschaftsforum am Berliner Platz in Erfurt. Außerdem bringt er sich seit 2025 als Mitglied des Ortsteilrats ein und kümmert sich um die Anliegen der Einwohnerinnen und Einwohner des Stadtteils.

Rita Hahn ist gelernte Hauswirtschaftsgehilfin, EU-Rentnerin, hat eine 50%ige Behinderung, konnte wegen der politischen Wende ihre Ausbildung zur Hotelfachfrau nicht abschließen, engagiert sich seit vielen Jahren ehrenamtlich im Stadtteiltreff am Berliner Platz in Erfurt und ist seit Beginn im dortigen Nachbarschaftsforum dabei. Auch als Mitglied des Ortsteilrats setzt sie sich seit 2025 aktiv für die Belange der Nachbarschaft ein.

Lisa Herbst hat ihre politische Bildung aus autonomen Zusammenhängen und dem Jugendverband SJD – Die Falken. Selbstorganisierte Bildung war alles, die universitäre Ausbildung war häufig eher Gegenstand kritischen Denkens als Befähigung zum selbstigen.

Uwe Hirschfeld hat bis 2020 an der Ev. Hochschule Dresden mit dem Schwerpunkt politische Theorie und Bildung gearbeitet; jetzt Rentner.

Linda Kagerbauer (sie/ihr) Teil des lila_bunten Kollektivs. Schwerpunkte und Leidenschaften: Queer_feministische Utopien, intersektionale Feminismen, Generationenverhältnisse-/dialoge, Transformationsprozesse und feministische Mädchen*arbeit.

Sie arbeitet als freiberufliche Referentin sowie ehrenamtlich bei lila_bunt. Sie liebt die Arbeit an und in Widersprüchen, Bündnissen und solidarischen Praxen.

Annita Kalpaka war Professorin u. a. für Gruppen- und Gemeinwesenarbeit am Department Soziale Arbeit der HAW in Hamburg. Sie war lange in der Gemeinwesenarbeit, in antirassistischen und feministischen Netzwerken, in der Migrations- und Rassismusforschung, in der Antidiskriminierungsarbeit und in Hochschuldidaktik und politischer Bildung aktiv und ist weiterhin in diesen Themenbereichen engagiert.

Paul Konrath ist Sozialarbeiter und Masterstudent in Ludwigshafen am Rhein. Er war lange in der studentischen Selbstverwaltung und verschiedenen Gremien seiner Hochschule tätig.

Simone Kühn ist Biologie- und Deutschlehrerin an einer Integrierten Gesamtschule in Frankfurt am Main. Zu ihren Arbeitsschwerpunkten gehört BNE. Außerschulisch ist sie seit 2019 in zivilgesellschaftlichen Initiativen aktiv, die sich für Klima-, Biotop- und Artenschutz einsetzen.

Julia Lingenfelder ist Lehrkraft im Bereich Politikwissenschaft, Bildungspolitik und politische Bildung der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln. Sie hat sich lange in der Klimagerechtigkeitsbewegung engagiert und ist aktiv im Forum kritische politische Bildung.

Frank Lipschik hat Geschichte und Deutsche Philologie studiert und arbeitet seit vielen Jahren in der gewerkschaftsnahen Erwachsenenbildung. Darüber hinaus engagiert er sich für leistbaren Wohnraum.

Bettina Lösch ist akademische Rätin und außerplanmäßige Professorin am Lehrbereich Politikwissenschaft, Bildungspolitik und politische Bildung der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln. Sie ist aktiv im Forum kritische politische Bildung.

Dipl.-Des. Ansgar Lorenz ist freiberuflicher Illustrator und lebt in Mannheim. Derzeit beschäftigt er sich überwiegend mit sozialpolitischen und gewerkschaftlichen Themen, ist aber auch popkulturell interessiert. Seit 2012 zeichnet er für den Verlag Fink | Brill die Buchreihe „Philosophische Einstiege“. Einen Ausschnitt aus seiner Arbeit ist unter www.ansgarlorenz.de einsehbar.

Orhan Mangtay unterrichtet Sozialwissenschaften, Deutsch und Geschichte an der Nelson-Mandela-Schule in Köln. Er hat Erziehungswissenschaften als Zweitstudium erfolgreich abgeschlossen. Zu seinen Arbeitsschwerpunkten gehören politische Bildung, Rassismus, Rechtsextremismus und Migration sowie inklusive Kinder- und Jugendhilfe.

Benny Momper ist Sozialarbeiter und arbeitet als päd. Leitung von Spiegelbild – politische Bildung aus Wiesbaden e.V. In seiner Praxis begleitet er Menschen und Institutionen in ihrer Auseinandersetzung mit Ungleichwertigkeitsideologien. Seine

Schwerpunkte in Praxis und Forschung sind kritische Bildungstheorie sowie die (Gewalt)Geschichte Sozialer Arbeit.

Alexandra Ommert ist Gesellschaftswissenschaftlerin in Frankfurt am Main. Sie hat über den Ladyfest-Aktivismus promoviert und setzt sich beruflich für selbstbestimmte Sexualität und sexuelle und reproduktive Menschenrechte ein.

Holger Oppenhäuser ist promovierter Politikwissenschaftler und arbeitet im Attac-Bundesbüro. Er ist Gründungsmitglied des Vereins „Wirtschaft demokratisch gestalten lernen“ (www.wirtschaft-demokratisch.org).

Eftimia Panagiotidis, Professorin für Qualitative Forschungsmethoden und Soziale Ungleichheit an der HAW Hamburg mit Schwerpunkten auf Rassismus und Geschlechterverhältnisse. Politisch in antirassistischen Netzwerken sozialisiert und Mitgründerin der Genossenschaft fux eG, wo sie sich zehn Jahre für die (Weiter)Entwicklung selbstorganisierter und selbstverwalteter Strukturen engagierte.

Michel Raab ist Koch, Sozialarbeiter und Sozialwissenschaftler und beschäftigt sich beim Bildungskollektiv Biko und im Netzwerk Kritische Beziehungsforschung mit Geschlechterverhältnissen, sozialer Ungleichheit und Bewegungsgeschichte. Er lebt in einer Kommune und von verschiedenen Jobs in Bildung, Wissenschaft und EDV. Aktiv in undogmatisch-linken Zusammenhängen.

Martin Rapp ist Journalist, arbeitet überwiegend zu Rassismus, Erinnerungspolitik und Widerstand und ist in der Klimagerechtigkeitsbewegung und bei der Initiative Herkesin Meydani in Köln aktiv.

Jörg Reitzig ist Sozialökonom und Professor an der Hochschule für Wirtschaft und Gesellschaft Ludwigshafen. Er leitet dort den Masterstudiengang Soziale Arbeit, ist Vertrauensdozent der Hans-Böckler-Stiftung und seit vielen Jahren in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit aktiv.

Mario Rund ist Zerspanungsmechaniker, Krankenpfleger, Sozialarbeiter/Sozialpädagoge (Gemeinwesenarbeit) und Professor für Soziale Arbeit im Gemeinwesen an der Hochschule Darmstadt.

Jörg Schilling lebt in Erfurt, besuchte dort eine Polytechnische Oberschule für Körperbehinderte, absolvierte eine Facharbeiterausbildung und arbeitet stundenweise als Gärtner auf dem Erfurter Hauptfriedhof, war von Beginn an beim Nachbarschaftsforum Berliner Platz in Erfurt aktiv, unter anderem bei der Organisation von Stadtteil- und Nachbarschaftsfesten, und ist inzwischen auch Mitglied im Ortsteilrat.

Vogliamo Tutto (<https://vogliamo tutto.noblogs.org>) ist ein kleiner politischer Zusammenhang, den eine revolutionäre und antiautoritäre Positionierung verbindet. Die Gruppe bewegt sich innerhalb der radikalen Linken und macht hauptsächlich Kommunikations-, Bildungs- und Theoriearbeit. 2022 veröffentlichte sie den Interviewband „Revolutionäre Stadtteilarbeit“, 2025 erschien in der Zeitschrift Kunst,

Spektakel und Revolution (No. 9) der Aufsatz „Basisarbeit und politische Organisation“. Daneben veröffentlicht die Gruppe gelegentlich auch im sozialrevolutionären Journal *Communaut*.

Hannah Wieland studiert Politikwissenschaft, hat sich viele Jahre für Klimagerechtigkeit und den sofortigen Kohleausstieg eingesetzt und ist Teil eines Kollektivs für politische Bildung.

Chris Wunderlich, geb. 1977 in Sömmerda, seit Geburt schwerbehindert (sog. Glasknochenkrankheit), in den 2000er-Jahren Mitglied der LINKE und im Stadtrat, Konvertierung zum Islam, lebt seit den 2010er-Jahren in Erfurt, aufgrund Rechtsrucks als Parteiloser weiter politisch aktiv, fast von Beginn an beim Nachbarschaftsforum Berliner Platz in Erfurt, dadurch Ortsteilrat und stellvertretender Ortsteilbürgermeister, Vorsitzender des Beirats für Menschen mit Behinderungen.

express

ZEITUNG FÜR



SOZIALISTISCHE BETRIEBS- & GEWERKSCHAFTSARBEIT

Ausgabe 9/2026 u.a.:

Marvin Hopp: »Das große Kräftemessen« – Zum bundesweiten IG Metall-Aktionstag in der Automobilindustrie

express-Gewerkschaftsredaktion: »Wenn die Kraft fehlt...« – Zur Einigung im Einzelhandel

»Union Busting bei Aldi-Nord« – Elmar **Wigand** im Gespräch mit Marc **Jäger**

Mathias Hoose/Tim Ackermann: »Der Kampf der extremen Rechten um die Arbeiter:innenklasse«

Frank Steger: »Geschäftsmodell Lohnbetrug« – Ein Film beleuchtet die Schattenseiten des Baubooms

Blauer Montag: »Der soziale Angriff von oben als Teil eines (neo-)liberal-autoritären Krisenregimes«

Maurice Schuhmann: »Die Geburtsstunde des revolutionären Syndikalismus« – 120 Jahre Charte d'Amiens

express



Die Produktion von Armut

»Hochschule« in der deutschen Sozialstruktur



express



Das große Kräftemessen

Der Kampf um die IG Metall-Aktionstage in der Automobilindustrie



Abgetreten? Texte zu und aus Theorie & Praxis der internationalen ArbeiterInnenbewegung

Absurd? Perspektiven jenseits betrieblicher & nationaler Standortpolitik

Alternativlos? Elemente & Strategien einer gewerkschaftlichen Anti-Konzessionspolitik

Anachronistisch? Berichte über nationale & internationale Arbeitskämpfe

Antizyklisch? Debatten und Kommentare zur Politik der Ökonomie

Probelesen

Kostenfreies Exemplar
per mail bestellen

Probeabo

10 Euro (VK) zahlen, die nächsten
3 aktuellen Ausgaben lesen

Abonnement

10 Ausgaben pro Jahr. Kompakte
Hintergrundinformationen zu
aktuellen, brisanten Themen der
Arbeitswelt weltweit für 50 / 20 €

Redaktion express | Niddastraße 64 VH | 60329 Frankfurt
express-afp@online.de | www.express-afp.info

Hannah-Maria Eberle
Wohlfahrt von unten?

Probleme, Potenziale und Perspektiven der aktivierten Mitleidsökonomie

2026 – 270 Seiten – 30,00 € – Print-ISBN 978-3-89691-150-6

Für Bibliotheken auch als Ebook-Campuslizenz bestellbar: eISBN 978-3-98634-214-2

Nilda Inkermann / Oliver Emde / Lynn Henry König / Malte Suhr

Kritische politische Bildung im Ringen um Zukunft

Herausgegeben im Auftrag der Assoziation für kritische Gesellschaftsforschung (AkG)

Herbst 2026 – ca. 260 Seiten – ca. 30,00 € – Print-ISBN 978-3-89691-161-2

Dieser Titel erscheint auch Open Access

2. Auflage

Manfred Kappeler

Soziale Arbeit der Kirchen im NS-Staat

Zustimmung, Übereinstimmung, Mit-Täterschaft

2. Auflage 2026 – 494 Seiten – 48,00 € – Print-ISBN 978-3-89691-132-2

Für Bibliotheken auch als Ebook-Campuslizenz bestellbar: eISBN 978-3-98634-173-2

„Ich wünsche diesem Buch viele Leser*innen und reflexive Erkenntnisse im Hinblick auf die Notwendigkeiten, sich als Soziale Arbeit dem erstarkenden Rechtsradikalismus in Deutschland entgegenzustellen.“

Norbert Struck in: Forum Erziehungshilfen 4/2025

WESTFÄLISCHES DAMPFBOOT



Nevinghoff 14 · 48147 Münster · Tel. 0251 384400 20 · Fax 0251 384400 19

E-Mail: info@dampfboot-verlag.de · <https://www.dampfboot-verlag.de>

Information nach der Verordnung zur allgemeinen Produktsicherheit GPSR

Dieses Buch hat weder Beigaben noch ergänzende Funktionen und daher keine Bestandteile oder Eigenschaften, die ein mögliches Risiko für die Gesundheit von Verbraucher:innen (Artikel 9 Absatz 7 Satz 2 der Verordnung) darstellen können.

Widersprüche

Zeitschrift für sozialistische Politik
im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich

Die Zeitschrift **Widersprüche** ist ein Forum für Theorie und Politik des Sozialen, Kritik und Kontroverse sowie für Entwürfe alternativer Praxis. **Widersprüche** informiert Sie viermal im Jahr kritisch, undogmatisch, theorieorientiert und praxisnah zu einem Schwerpunktthema.

www.widersprueche-zeitschrift.de

**Neu für Bibliotheken:
Campuslizenz im Jahresabo**

Heft 181

Betroffenheit

2026 – 124 Seiten – 18,00 €

ISBN 978-3-98634-021-6

Heft 180

**Krise gesellschaftlicher
Naturverhältnisse**

2026 – 130 Seiten – 18,00 €

ISBN 978-3-98634-020-9

Die E-Book-Lizenz ist im Jahresabo
über Inlibra erhältlich

<https://www.inlibra.com/de/>:

2026 – ca. 520 Seiten – ISSN 0721-8834

Jahresabonnement: 290,00 €

ISSN Print 0721-8834 | ISSN Online 3054-8551



Die **Widersprüche** erscheinen im

VERLAG WESTFÄLISCHES DAMPFBOOT

Tel. 0251 38440020 | Fax 0251 38440019
info@dampfboot-verlag.de | www.dampfboot-verlag.de

