

Bildung und soziale Bewegungen – eine konzeptionelle Einführung

Ingrid Miethe/Silke Roth

Die Aktivität in und von sozialen Bewegungen ist untrennbar mit Bildungsprozessen verbunden. Bildung¹ ist eine zentrale Voraussetzung für die Teilnahme und Entstehung von sozialen Bewegungen. Soziale Bewegungen erfordern das Erkennen gesellschaftlicher Problemlagen oft gegen den Mainstream der öffentlichen Meinung als Voraussetzungen für die Entwicklung erfolgreicher Strategien. Über die Teilnahme in sozialen Bewegungen werden Lern- und Bildungsprozesse angeregt, die flexible Strategien und die Fähigkeit der öffentlichen Artikulation und Problemformulierung verlangen. Trotz der engen Verbindung zwischen Bildung und sozialen Bewegungen wird dieser Zusammenhang jedoch bisher nur selten untersucht (z.B. NSB-Heft Jg. 9, Heft 3, 1996, Interface vol. 6/issue 1, 2014, Interface vol 1/issue 1, 2008, Choudry 2015). Dies liegt zum Teil daran, dass soziale Bewegungen bisher vorwiegend in der Soziologie, Politikwissenschaft und Sozialpsychologie untersucht wurden. Im Kontext der Untersuchung sozialer Bewegungen in diesen Disziplinen werden Bildungsprozesse nur selten explizit erwähnt und der in diesen Studien zugrunde gelegte Bildungsbegriff erschließt sich allenfalls implizit.

Die Erziehungswissenschaft, deren Gegenstand explizit Bildungsprozesse und Bildungstheorie sind, hat sich demgegenüber wiederum nur implizit mit sozialen Bewegungen beschäftigt. Allerdings wurde in dieser Disziplin in den letzten Jahrzehnten zunehmend Forschung zu Lern- und Bildungsprozessen außerhalb traditioneller Bildungsinstitutionen unternommen. Damit verbunden war die Ausweitung der Perspektive auf Prozesse informeller und non-formaler Bildung vor allem im Erwachsenenbildungsbereich oder im Feld

der außerschulischen Jugendbildung und Sozialpädagogik (vgl. z.B. Dohmen 2001; Overwien 2005, Beiträge in Brodowski u.a. 2009). Hier kommen auch Bildungsprozesse in den Blick, die in sozialen Bewegungen erfolgen. Jedoch wird hier keine explizite Verbindung zu den Diskursen der Bewegungsforschung hergestellt. Vielmehr verbleibt die theoretische Einbindung disziplinintern im bildungstheoretischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Auch in der historischen Bildungsforschung wurde der Einfluss sozialer Bewegungen auf die Pädagogik untersucht (z.B. Baader 2008, 2010), wobei auch hier nicht auf theoretische Konzepte der Bewegungsforschung zurückgegriffen wird.

Am stärksten kommt die Verbindung zwischen sozialen Bewegungen und Bildung noch in der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik in den Blick (vgl. z.B. Wagner 2009; Steinacker/Sünker 2009, 2010; Hamburger 2011) bzw. wird dies im Zusammenhang mit bürgerschaftlichem Engagement mit diskutiert (vgl. die Beiträge in Olk/Hartnuß 2011). Im englischsprachigen Raum wird der Zusammenhang von Bildung und sozialen Bewegungen in Studien, die sich dem „community activism“ widmen (Lavalette 2011, Lee 2013, Turbet 2014), untersucht. Dabei sei an das „community-organizing model“ des einflussreichen *community organizers* Saul Alinsky erinnert (Goldblatt 2005). Diese Studien werden allerdings nicht nur um deutschsprachigen Kontext sowohl von der Bewegungsforschung als auch von der Bildungsforschung weitgehend ignoriert.

In diesem Heft werden diese beiden bisher eher parallel verlaufenden Diskurse miteinander verzahnt und in einen produktiven Austausch gebracht. Dies erfordert zunächst die begriffliche Klärung des gemeinsam

interessierenden Gegenstandes, nämlich der Bildungsprozesse. In der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft gibt es bezüglich der Differenzierung der Begriffe Erziehung, Bildung und Lernen eine lange und kontroverse Diskussion und es besteht lediglich Konsens darin, dass diese Begriffe nicht synonym zu verwenden sind. Eine zentrale Frage innerhalb der Erziehungswissenschaft ist hier v.a. die Unterscheidung zwischen Bildung und Erziehung. Während der Begriff der Erziehung vor allem dann zur Anwendung kommt, wenn intentionale Prozesse zwischen einer älteren, erfahreneren und jüngeren Personen in den Blick kommen, ist der Bildungsbegriff deutlich breiter gefasst.

Der ursprünglich aus der Mystik des Mittelalters kommende Begriff der Bildung, der dann später von Wilhelm von Humboldt explizit ausformuliert wurde, meint eher Prozesse der Selbstbildung, der Weiterentwicklung und Höherentwicklung des Menschen (Gottebenbildlichkeit), die dieser aus sich selbst heraus (positive Anthropologie) anstrebt (vgl. z.B. Koller 2012). Der Bildungsbegriff wurde oft dafür kritisiert, zu stark metaphysisch ausgerichtet und damit auch empirisch schwer greifbar zu sein (Tenorth 1997). Allerdings ist er besser als der Erziehungs-Begriff geeignet, Entwicklungen im Erwachsenenalter inklusive nicht intendierter Lernprozesse wie auch die Selbstbildungskräfte und -bestrebungen des Menschen zu erfassen. Deswegen erscheint für die Untersuchung des Zusammenhanges von Bildung und sozialen Bewegungen dieser Begriff geeigneter als der Begriff der Erziehung.

Der im Kontext der Bewegungsforschung bisher eher genutzte Begriff des Lernens (vgl. NSB-Heft Jg. 9/Heft 3, 1996 „Soziales Lernen und politisches Lernen“) stellt ebenfalls eine Möglichkeit dar, ist dieser Begriff doch für alle Lebensalter – und damit auch für Erwachsene – nutzbar. Allerdings ist er im deutschen Sprachraum² sehr stark mit einer empirisch-positivistischen Wissenschaftstradition, wie sie vor allem in der Psychologie zu Hause ist, verbunden (vgl. Klika/ Schubert 2013: 110). Zugrunde gelegt wird hier eher eine rationale,

messbarere AkteurIn, der oder die sozusagen Wissen sammelt – ein Menschenbild, wie es lange auch in der Bewegungsforschung (v.a. im Ressourcen-Mobilisierungsansatz) weit verbreitet war. Diese Betonung von Rationalität übersieht aber beispielsweise die Bedeutung von Emotionen (Flam/King 2005) genauso wie nicht intendierten Handlungen (z.B. Miethe 1999) oder die Selbstbildungskräfte des Individuums (vgl. Klika/Schubert 2013: 110 ff.). Um in der Erziehungswissenschaft zwischen den Begriffen des Lernens und der Bildung zu unterscheiden, wird oft auf den transformativischen Bildungsbegriff (Koller 2012) zurückgegriffen. In diesem Ansatz wird Lernen eher als eine quantitative Ansammlung von Wissen (oder Kompetenzen) verstanden, während der Bildungsbegriff stärker den Prozess in den Blick nimmt, wie solcherart gesammeltes Wissen eine neue und eigenständige Qualität erzeugt, die mehr ist als die Summe der zuvor gesammelten Informationen.

Zusammengefasst nimmt der Begriff der Bildung ausgehend von einer positiven Anthropologie des Menschen diesen ganzheitlich (und nicht nur als rationale AkteurIn) in den Blick und legt sein Augenmerk vor allem auf den Prozess der eigenen (inneren) Weiterentwicklung und Selbstdeutung anstatt lediglich auf die (kognitive) Sammlung von Wissen und Kompetenzen. Die untersuchten Bildungsprozesse umfassen auch Lernprozesse, da die Fähigkeit, lernen zu können, die Grundlage für Bildungsprozesse darstellt. Vor diesem Hintergrund erscheint der Begriff der Bildung am ehesten dafür geeignet, die stark informellen und non-formalen Lernprozesse in sozialen Bewegungen, die auch eine stark identitäts- und persönlichkeitsbildende Wirkung haben, zu erfassen. Vor diesem Hintergrund sprechen wir in diesem Heft bewusst von Bildung und sozialen Bewegungen. Mit dem Verhältnis zwischen Bildungstheorie und Bewegungsforschung beschäftigt sich der Beitrag von *Benjamin Bunk* in diesem Heft.

Das Verhältnis zwischen Bildung und sozialen Bewegungen kann auf vier Ebenen untersucht werden:

1 | Bildung als Gegenstand sozialer Bewegungen

Der Ausschluss von institutionellen Bildungsinstitutionen wie auch die Forderung nach Zugang zu denselben war schon früh Gegenstand sozialer Bewegungen. Bereits die Arbeiter- und Gewerkschaftsbewegungen des 19. Jahrhunderts setzten sich explizit mit der Bildungsfrage auseinander. In der berühmten, bereits 1872 auf dem Stiftungsfest des Dresdener Bildungs-Vereins gehaltenen Rede von Wilhelm Liebknecht „Wissen ist Macht. Macht ist Wissen“ wird der Zusammenhang zwischen Arbeiterbewegung und der Notwendigkeit von Bildung für gesellschaftliche Teilhabe expliziert. Die zahlreichen im 19. Jahrhundert gegründeten Arbeiterbildungsvereine stellen die ersten institutionellen Ausformungen der Forderung nach Bildung der Arbeiterbewegung dar. Begriffe wie die der „Volkshochschulbewegung“ (Olbrich 2001: 148ff.) zeigen symbolisch den Bewegungscharakter weiterer im Zuge von sozialer Bewegungen geschaffenen Bildungsinstitutionen.

Auch in der bürgerlichen Frauenbewegung des 19./20. Jahrhunderts war die Bildungsfrage ein ganz zentraler Gegenstand. Sie forderte den Zugang zu weiterführenden Schulen und Universitäten sowie den Aufbau eigener Frauenbildungsinstitutionen z.B. im Bereich der Sozialarbeit. Offen diskutiert wurde hier auch von Anfang an die Frage, inwieweit sich bestehende Bildungsinstitutionen auch für Frauen öffnen sollen oder aber ob diese eigene, ihnen entsprechende Bildungsinstitutionen benötigen (siehe dazu auch den Beitrag von *Crowther/Scandrett* im Online-Bereich dieses Heftes FJSBplus). Im Ergebnis wurde beides umgesetzt: Es öffneten sich sowohl die Universitäten für Frauen und eigene Institutionen, wie z.B. die „Deutsche Akademie für soziale und pädagogische Frauenforschung“, wurden gegründet (Hoff 2012). Genauso wurde von der Frauenbewegung öffentliche Weiterbildung für „typisch weibliche“ Arbeitsfelder wie die Kindererziehung, die Jugendarbeit oder die Krankenpflege gefordert. Bis dahin nur

im privaten Bereich angesiedelte Tätigkeiten wurden damit professionalisiert und zu einem Feld (bezahlter) Lohnarbeit.

Darüber hinaus ging es feministischer Forschung jedoch auch immer darum, hegemoniales und patriarchales Wissen kritisch zu hinterfragen. Feministische Kritik trug damit zur Transformation der Hochschule im Allgemeinen sowie zahlreicher Disziplinen (inkl. Geschichtswissenschaft, Philosophie, Psychologie, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften etc.) bei. Die zeitgenössische Universität wird u.a. als „unternehmerische“ und „gemanagte“ Universität beschrieben (Kreissl u.a. 2015). Diese Universität im „akademischen Kapitalismus“ ist dadurch charakterisiert, dass mehr Wert auf Beschäftigungsfähigkeit als auf kritisches Denken gelegt wird, dass die Studierenden als Konsumenten behandelt werden und dass die ständige Leistungskontrolle und unsichere Arbeitsverhältnisse Widerstand und Kritik einschränken. Gleichzeitig eröffnen diese Entwicklungen Möglichkeiten für die Gleichstellung und Förderung von Frauen in der Wissenschaft, ohne dass jedoch die geschlechtsspezifischen Effekte der Evaluationsinstrumente und der normativen Konzeption akademischer Leistung hinterfragt würden (Kreissl et. al. 2015; siehe auch Ferree/Zippel 2015; Zippel et. al. 2016).

Die Entwicklung der Erwachsenenbildung insgesamt ist seit ihrer Entstehung in Deutschland immer wieder durch soziale Bewegungen beeinflusst bzw. überhaupt erst initiiert worden. Arbeiter- und Gewerkschaftsbewegungen und Frauenbewegungen waren von Anfang an auf das engste mit der Bildungsfrage verbunden. Die Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland ließe sich sehr gut als Geschichte sozialer Bewegungen schreiben, wenn diese auch bisher noch nicht als solche geschrieben wurde (vgl. Olbrich 2001).

Auch die Pädagogik selbst wurde Thema von sozialen Bewegungen. So können die reformpädagogischen Ansätze Ende des 19./Anfang des 20. Jahrhundert durchaus als soziale Bewegungen verstanden werden, die mit ihrem Ansatz der „inneren Reform“ des Schulwesens wesentlich zu dessen Demokratisierung wie

auch Kinderorientierung beitragen (vgl. z.B. Scheibe 2010; Tenorth 1992). Diese international vernetzte soziale Bewegung war auch immer verbunden mit anderen sozialen Bewegungen wie der Lebensreformbewegung, der Kunstziehungsbewegung, der Jugendbewegung u.a. (vgl. z.B. Uhlig 2003).

Und auch für die 1968er Bewegung war die Veränderung von Erziehungsverhalten und -normen ein wichtiger Gegenstand ihrer Aktivität. Insgesamt wurde so nicht nur das Erziehungsverhalten von Erwachsenen insgesamt verändert, sondern es entstanden auch eigenständige Bildungsinstitutionen wie z.B. die Kinderladenbewegung (vgl. Bader 2008, 2010). Die 1968er Bewegung gab ganz wesentliche Impulse für die Entwicklung der Sozialen Arbeit in der Bundesrepublik (Steinacker/Sünker 2009, 2010) und die neuen sozialen Bewegungen der 1960er/70er Jahre in Westdeutschland waren auf das Engste mit der Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung in Deutschland verbunden (vgl. Olbrich 2001; Nuissl von Rein 1997). Zudem haben die neuen sozialen Bewegungen in Westdeutschland die gültigen kulturellen Codes der Bildungsinstitutionen so verändert, dass ein Bildungsaufstieg erleichtert wurde (vgl. Miethe et al. 2015).

Bildung als Gegenstand sozialer Bewegungen ist aber keinesfalls nur ein historischer Gegenstand, sondern auch Ziel aktueller sozialer Bewegungen, auch in Deutschland. So kann beispielsweise die Initiative www.ArbeiterKind.de, die die Frage sozialer Ungleichheit im Hochschulsystem wieder neu auf die Agenda gesetzt hat, sehr wohl auch als soziale Bewegung verstanden werden (vgl. Miethe et al. 2014). Der Zusammenhang zwischen Bildungspolitik und Demokratie spielte auch in den Studentenprotesten auf dem Tiananmen Square in Peking in 1989 (Calhoun 1994) und den seit 2014 in Hong Kong stattfindenden Umbrella-Protesten (MacFarlane 2016) eine zentrale Rolle. Diese Ebene des Zusammenhanges von Bildung und sozialen Bewegungen wird in diesem Heft vor allem in den Beiträgen von *Zaher*, *Alarcon* und *Bechtum* aufgegriffen, die sich mit den Protesten von Lehrerinnen,

Schülerinnen und Studentinnen in Ägypten und Chile auseinandersetzen, sowie von Altman, der die interkulturelle zweisprachige Erziehung der Indigenenbewegung Equadors untersucht.

2 | Individuelle Bildung in und durch soziale Bewegungen

Soziale Bewegungen thematisieren jedoch Bildung nicht nur auf einer institutionalisierten Ebene. Vielmehr finden in und durch die Bewegung auch Bildungsprozesse bei den beteiligten AkteurInnen statt. Diese Bildungsprozesse können beabsichtigt sein, beispielsweise bei europäischen Initiativen wie EYES (Empowering Youth in an European Society; <http://www.eyesnetwork.org/>), deren explizites Ziel die eigene (Weiter-)Bildung und Stärkung ist. Für die Frauenbewegung war die Frage von Selbsterkenntnis, Weiterentwicklung und Empowerment – oder allgemeiner gesprochen von Bildung – ein zentraler Teil des eigenen Bewegungsansatzes. Bildung ist damit genuiner Teil des Selbstverständnisses und des Ansatzes auch der Frauenbewegung der 1960er und 1970er Jahre. Im vorliegenden Heft befasst sich der Beitrag von *Susanne Maurer* mit dem „consciousness raising“ in der Frauenbewegung. Überhaupt müssen politische Sozialisationsprozesse als Bildungsprozesse verstanden werden, die in einer biographischen Perspektive gut erfasst werden können (Andrews 1991, 2007; Miethe 1999, Miethe/Roth 2005; Roth 2000, 2003). Die „biographischen Konsequenzen“ der Beteiligung in sozialen Bewegungen dürfen also nicht unterschätzt werden (McAdam 1989, Giugni 2004, Giugni/Grasso 2016).

Individuelle Bildung erfolgt auch, indem Akteure sich für eine erfolgreiche Aktivität die dafür notwendige Bildung in irgendeiner Form aneignen müssen. Erworben werden hier wichtige Schlüsselkompetenzen wie die Fähigkeit zu organisieren, Öffentlichkeitsarbeit, Aneignung notwendigen Faktenwissens, Diskussions- und Argumentationsfähigkeit, Sponsoring und Management, digitale Kompetenzen, Umgang mit Gruppenkonflikten und -dynamiken u.a. Dies wird im Beitrag von *Sasha Costanza-Chock*,

der sich der Aneignung und Vermittlung von Medienkompetenz in der Immigrant*innenbewegung in Los Angeles widmet, thematisiert. Der Erwerb vielfältiger Kompetenzen ist zum einen notwendig, um in der Bewegung erfolgreich arbeiten zu können oder die Öffentlichkeit und die politischen Entscheidungsträger zu erreichen. Andererseits tragen solche Kompetenzen auch zu individuellen Weiterentwicklungsprozessen bei, indem sich beispielsweise Menschen einen weiterführenden Bildungsweg zutrauen, den sie sich ohne die Beteiligung und Einbindung in soziale Bewegungen nicht zuge- traut hätten (vgl. Miethe et al. 2014: 147ff.).

3 | Kollektive Bildungsprozesse

So wie eine soziale Bewegung immer ein kollektiver Akteur ist, so tragen Bildungsprozesse in sozialen Bewegungen immer auch einen kollektiven Charakter. D.h. es lernen nicht nur die individuellen Akteure in einer sozialen Bewegung, sondern die Bewegung selbst ist ein lernender Akteur. So fluide Gegenstände wie soziale Bewegungen sind immer selbst in Bewegung, verändern ihre Strategien und Positionen, was notwendigerweise kollektive Lern- und Bildungsprozesse notwendig und erforderlich macht. Insofern lassen sich individuelle und kollektive Lernprozesse in sozialen Bewegungen und sozialen Bewegungsorganisationen nur analytisch trennen. Im Prozess der Gründung und Entwicklung einer sozialen Bewegung entwickelt sich eine kollektive Identität, die notwendigerweise auf Bildungs- und Lernprozessen basiert, aber mehr darstellt als die Summe individuellen Lernens.

Abgesehen von kollektiven Identitäten zielen diese Lernprozesse auf die Entscheidungsprozesse, Strukturen und Strategien von sozialen Bewegungen und den sozialen Bewegungsorganisationen. Dies umfasst die Mobilisierung von Ressourcen, das Framing sozialer Probleme und die Mobilisierung von Aktivist*innen wie auch die Herstellung von Aufmerksamkeit der Medien. So beschreibt Polletta (2002) basisdemokratische Entscheidungsfindungsprozesse in verschiedenen

sozialen Bewegungen. Sie betont damit die Rolle von Deliberation innerhalb von sozialen Bewegungen und Organisationen. Weiterhin untersucht sie die „ansteckende Wirkung“ der Sit-In Kampagnen der amerikanischen Bürgerrechtsbewegung. Teilnehmende empfanden die Beteiligung „wie ein Fieber“, dem sie sich nicht entziehen konnten. Basisdemokratische Entscheidungsprozesse, bei denen es sich gleichzeitig um kollektive Lern- und Bildungsprozesse handelt, spielten auch eine große Rolle in den „alter-Globalisierungs-“, oder „neuen, neuen Bewegungen“⁴³ (Juris/Pleyers 2009) sowie bei Occupy (Graeber 2013; Roth u.a. 2014). Außerdem spielt in diesem Zusammenhang der Umgang mit „alten“ und „neuen“ Medien eine große Rolle. Dies umfasst sowohl den kritischen Umgang mit Medien als auch die Fähigkeit, die Aufmerksamkeit der Medien zu gewinnen und öffentliche Debatten zu beeinflussen. In diesem Heft untersucht *Costanza-Chock* die transmediale Praxis eines weiten Netzwerks, das sich für die Rechte von Migrant*innen einsetzt. Diese Aktivist*innen nutzen „alte Medien“ (Printmedien, Radio, Fernsehen) ebenso wie auch „neue Medien“ und erwarben damit neue Kenntnisse und entwickelten neue Strategien für ihr Bewegungshandeln. Soziale Bewegungen können somit auch als „communities of practice“ (Wenger 1998) verstanden werden, in denen Verständigungsprozesse interaktiv verhandelt (und dabei auch gelernt) werden.

4 | Soziale Bewegungsorganisationen als lernende Organisationen

Schließlich handelt es sich bei sozialen Bewegungsorganisationen um lernende Organisationen, die größere und kleinere, mehr oder weniger professionalisierte Organisationen umfassen. Egal, ob es sich um eine kleine Graswurzelorganisation, eine professionalisierte Nicht-Regierungsorganisation oder um eine Massenorganisation (z.B. eine Gewerkschaft) handelt, unterlaufen diese Organisationen anhaltende Transformationsprozesse. Sie reagieren gleichzeitig auf gesellschaftliche

Veränderungen und werden von diesen beeinflusst. Dies betrifft gesellschaftliche, politische, rechtliche und wirtschaftliche Veränderungen, etwa den Steuerstatus und damit die finanzielle Situation der Organisation oder eine Reglementierung politischer Stellungnahmen. Soziale Bewegungsorganisationen können also als lernende Organisationen betrachtet werden, selbst wenn dieses Konzept ursprünglich im Hinblick auf Unternehmen entwickelt wurde (Thomas/Allen 2006). Dieser Aspekt sozialer Bewegungen zeigt sich auch in dem in der Bewegungsforschung häufig verwandten Begriff der *Social Movement Organization* (SMO).

Aktuelle gesellschaftliche Veränderungen erfordern von SMO immer wieder ein Umdenken, eine Modifikation oder Revidierung bisheriger Positionen und Aktionen, um ihre Funktionalität aufrecht zu erhalten oder zu verbessern. Beispielsweise veränderte sich die Position pazifistischer Organisationen wie Bündnis 90/Die Grünen, die u.a. in der Friedensbewegung verankert sind, hinsichtlich der Frage der Beteiligung an Auslandseinsätzen der Bundeswehr. SMOs umfassen ein weites Spektrum von Bildungsprozessen inklusive der Dokumentation der Kultur sowie der vielfältigen Strategien sozialer Bewegungen. In diesem Heft widmet sich der Beitrag von *Niki Trauthwein* dieser Ebene des Zusammenhangs von Bildung und Sozialen Bewegungen, indem Community-Zeitschriften analysiert und das Lili-Elbe-Archiv für Inter-, Trans- und Queer History vorgestellt werden. Der Beitrag von *Bernd Overwien* untersucht globales Lernen in Nicht-Regierungsorganisationen, womit explizit ein Organisationsbezug hergestellt wird.

Weiterhin gehen Frauen- und Genderstudiengänge an Universitäten zum Teil auf selbstorganisierte Frauenorganisationen zurück und sind insofern ein Resultat der Institutionalisierung der Frauenbewegung. Die Veränderungen des feministischen Diskurses schlugen sich in Verschiebungen von Frauen- zu Geschlechterforschung und Intersektionalität nieder. Überhaupt stellen feministische Organisationen ein gutes Beispiel für lernende Organisationen im Kontext sozialer Bewegungen dar.

Einerseits umfassen sie eine große Variation von kommerziellen und nicht-kommerziellen Organisationen (z.B. Buchläden, Zeitschriften, Banken, Kliniken, Gesundheitszentren, Frauenhäuser), andererseits stellt der Umgang mit Konflikten, Unterschieden und Emotionen sowie Strategien und ihre Kompatibilität mit feministischen Werten zentrale Punkte der Auseinandersetzung und Organisationslernens dar (siehe die Beiträge in Koppert 1993, Ferree/Martin 1995).

Wie vielschichtig Lern- und Bildungsprozesse im Rahmen der SMO sein können, wollen wir am Beispiel der Frauengenossenschaft *Weiberwirtschaft* detailliert darstellen.⁴ Die Genossenschaft wurde Ende der 1980er Jahre von einer kleinen Gruppe Sozial- und Wirtschaftswissenschaftlerinnen, die sich mit der Idee einer feministischen Wirtschaft und eines feministischen Geldzyklus beschäftigten, gegründet. Die Entscheidung, die Organisation zu gründen, war das Resultat der Erkenntnis, dass mangelndes Startkapital und fehlende Räume für Kleinunternehmen Barrieren für die wirtschaftliche Selbständigkeit von Frauen darstellen und sie daran hindern, Unternehmen zu gründen. Die Gruppe kam zu dem Ergebnis, dass es sich bei der Genossenschaft um die angemessenste und demokratischste Organisationsform handelt. Bevor die Genossenschaft gegründet werden konnte, etablierte die Gruppe der Gründerinnen zunächst einen Verein, um sich mit den rechtlichen und wirtschaftlichen Grundlagen der Genossenschaftsgründung vertraut zu machen.

Die Genossenschaftsgründung umfasste viele weitere Lern- und Bildungsprozesse, was den Ankauf und die Renovierung einer Immobilie sowie deren Finanzierung einschloss. Auf der Grundlage von viel unbezahlter ehrenamtlicher Arbeit und beträchtlichen Verhandlungskompetenzen mit einer Reihe von Vertretern von Wirtschaft und Lokalpolitik wurde diese Idee Realität. Im Laufe von 25 Jahren gelang es der Genossenschaft, durch den Verkauf von Genossenschaftsanteilen und die Aufnahme von Krediten genug Geld zu mobilisieren, um die ehemalige Fabrik VEB Kosmetik zu kaufen

und zu renovieren. Dieser Gebäudekomplex beherbergte 2014 60 Unternehmen mit 150 Arbeitsplätzen. Die Genossenschaft umfasst weiterhin Sozialwohnungen sowie eine Reihe an Dienstleistungen inkl. einer Kindertagesstätte, Mikrokredite für Gründerinnen, ein Konferenzzentrum und eine Mediationseinheit. Die Mediationseinheit mit dem Namen „Klärwerk“ wurde im Kontext der Altlastenkrise der WeiberWirtschaft gegründet, um zwischen Mieterinnen und Vorstand zu vermitteln.

Im Sommer 1998 war in einigen Gewerbeeinheiten ein seltsamer Geruch zu bemerken und es stellte sich heraus, dass dieser auf Naphthalin zurückzuführen war. Die Entdeckung dieser Altlasten führte zu einem Stopp der Neuvermietung und erforderte die Sanierung von 40 % der Gewerbeflächen. Diese Krise erforderte nicht nur die Finanzierung der Sanierung, sondern verursachte auch Mietausfälle und stellte die Zukunft der Genossenschaft in Frage. Die Krise erforderte weitere Lernprozesse und Verhandlungen, u.a. mit Banken und der Senatsverwaltung von Berlin. Weiterhin führte die WeiberWirtschaft im Jahr 1999 die WeiberWirtschaftsWunderWoche durch und war in der Lage, im Rahmen dieser Kampagne 2000 Genossenschaftsanteile an 500 Frauen zu verkaufen. Durch vielfältige Lernprozesse gelang es, die Krise zu bewältigen und die Organisation zu stärken (Rothe 2015). Einige Jahre später, im Jahr 2006, gründete die WeiberWirtschaft die Gründerinnenzentrale, die u.a. vom Europäischen Sozialfonds gefördert wird und seit Gründung von über 10.000 Frauen kontaktiert wurde. Die Gründung und Entwicklung der Genossenschaft ist ein Resultat vielfältiger Lernprozesse, die nicht nur der Organisation, sondern auch den in ihr engagierten Frauen zugute kam (Neusüß/von der Bey 2015). Diese individuellen und kollektiven Lernprozesse umschließen: 1) die Erkenntnis, dass eine Gründerinnenzentrale Frauen den Weg in die Selbständigkeit ermöglicht, 2) die Suche nach einer demokratischen Organisationsform und Gründung einer Genossenschaft, 3) Kompetenzen eine Immobilie zu erwerben und zu renovieren, 4) Verhandlungen mit öffentlichen

und privaten GeldgeberInnen, 5) Umgang mit Interessensunterschieden und Konflikten innerhalb der Organisation. Das Beispiel WeiberWirtschaft veranschaulicht also, dass die Gründung einer SMO das Resultat kollektiver und individueller Lernprozesse ist und dass sich SMO als lernende Organisationen in der Auseinandersetzung mit Problemen verändern.

Abschließende Bemerkungen

Der Zusammenhang von Bildung und sozialen Bewegungen umfasst also individuelle und kollektive, formelle und informelle, intendierte und nichtintendierte Bildungs- und Lernprozesse die in sozialen Bewegungen und Bewegungsorganisationen stattfinden. Wie wir in diesem Beitrag aufgezeigt haben, sind wir davon überzeugt, dass sowohl die Erziehungswissenschaft, als auch die Untersuchung sozialer Bewegungen stark von einem intensiveren Austausch profitieren würden. Wir danken dem Forschungsjournal Soziale Bewegungen für die Möglichkeit, dieses Heft zu gestalten und möchten uns insbesondere bei Vera Faust für die hervorragende Zusammenarbeit bedanken. Weiterhin gilt unser Dank Benjamin Bunk, der zusammen mit den Rubrikverantwortlichen die Rezensionen zum Themenschwerpunkt koordiniert hat, sowie den Autoren und Autorinnen, ohne die das Heft nicht existieren würde.

Prof. Dr. Ingrid Miethe ist Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft am Institut für Erziehungswissenschaft an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Kontakt: ingrid.miethe@erziehung.uni-giessen.de

Dr. Silke Roth ist Associate Professor of Sociology im Department of Sociology, Social Policy and Criminology an der University of Southampton (UK). Kontakt: silke.roth@soton.ac.uk

Anmerkungen

¹ Auf die Unterschiede und Beziehungen zwischen Bildung, Erziehung und Lernen gehen wir weiter unten ein.

- ² Die hier gemachten Ausführungen beziehen sich auf den deutschen Sprachraum. Im anglo-amerikanischen Sprachraum stellt sich diese Debatte deutlich anders dar. Da hier die Begriffe der Erziehung und Bildung sprachlich nicht differenziert, sondern im Begriff der education zusammen gefasst werden, wird die für Deutschland (in der Tradition Humboldts) zentrale begriffliche Differenzierung dort nicht vorgenommen. Auch der Begriff des learning wird hier breiter gefasst, da beide Begriffe, also sowohl der Begriff der education als auch der des learning, die im deutschen Bildungsbegriff explizit gefassten Bedeutungen mit umfassen müssen.
- ³ „Alter-Globalisierungs“-Bewegungen kritisieren negative Auswirkungen von Globalisierungsprozessen und setzten sich für eine alternative, andere Globalisierung ein, die von sozialer Gerechtigkeit und nicht von Profitmaximierung und Ausbeutung charakterisiert ist. Die „neuen, neuen“ sozialen Bewegungen des späten 20./frühen 21. Jahrhunderts unterscheiden sich von den „neuen“ sozialen Bewegungen der 1960er und 1970er Jahre durch ihre fluiden Organisationsformen und die zentrale Rolle digitaler Medien.
- ⁴ Diese Darstellung basiert auf Neusiß/von der Bey (2015).

Literatur

- Andrews, Molly* 1991: *Lifetimes of Commitment: Aging, Politics, Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Andrews, Molly* 2007: *Shaping History. Narratives of Political Change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baader, Heike* 2010: „An den großen Schaulustenscheiben sollen sich die Kinder von innen und die Passanten von außen die Nase platt drücken“. *Kinderläden, Kinderkulturen und Kinder als Akteure im öffentlich-städtischen Raum seit 1968*. In: Baader, Meike Sophia/Herrmann, Ulrich (Hg.): 68 – Engagierte Jugend und Kritische Pädagogik. Impulse und Folgen eines kulturellen Umbruchs in der Geschichte der Bundesrepublik. Weinheim, 232-251.
- Baader, Meike* (Hg.) 2008: „Seid realistisch, verlangt das Unmögliche!“ – Wie 1968 die Pädagogik bewegte. Weinheim: Beltz.
- Brodowski, Michael/Devers-Kanoglu, Ulrike/Overwien, Bernd/Rohs, Matthias/Salinger, Susanne/Walser, Manfred* (Hg.) 2009: *Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung*. Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Calhoun, Craig* 1994: *Neither Gods Nor Emperors. Students and the Struggle for Democracy in China*. Berkeley: University of California Press.
- Choudry, Aziz* 2015: *Learning Activism. The Intellectual Life of Contemporary Social Movements*. North York: University of Toronto Press.
- Dohmen, Günther* 2001: *Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller*. Bonn: BMBF.
- Ferree, Myra Marx/Martin, Patricia Yancey* (Hg.) 1995: *Feminist Organizations. Harvest of the New Women's Movement*. Philadelphia: Temple University Press.
- Ferree, Myra Marx/Zippel, Kathrin* 2015: *Gender Equality in the Age of Academic Capitalism: Cassandra and Pollyanna Interpret University Restructuring*. In: *Social Politics*, 22 (4), 561-584.
- Flam, Helena/King, Debra* 2005: *Emotions and Social Movements*. London: Routledge.
- Giugni, Marco/Grasso, Maria T.* 2016: *The biographical impact of participation in social movement activities: beyond highly committed New Left activism*. In: Bosi, Lorenzo/Giugni, Marco/Uba, Katrin (Hg.): *The Consequences of Social Movements*. Cambridge: Cambridge University Press, 85-105.
- Giugni, Marco* 2004: *Personal and Biographical Consequences*. In: Snow, D. A./Soule, S. A./Kriesi, H. (Hg.): *The Blackwell Companion to Social Movements*. Malden, MA: Blackwell, 489-507.
- Goldblatt, Eli* 2005: *Alinsky's Reveille: A Community-Organizing Model for Neighborhood-Based Literacy Projects*. In: *College English* 67(3), 274-295.

- Graeber, David* 2013: The Democracy Project. A History. A Crisis. A Movement. London: Allen Lane.
- Hamburger, Franz* 2001: Soziale Arbeit. In: Olk, Thomas/Hartnuß, Birger (Hg.) 2011: Handbuch bürgerschaftliches Engagement. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 317-328.
- Hoff, Walburga* 2012: Rekonstruktive Familienarbeit und „familiäre Diagnosen“. Zu den Familienmonographien der deutschen Akademie für soziale und pädagogische Frauenforschung. In: Bromberg, Kirstin/Hoff, Walburga/Miethe, Ingrid (Hg.): Forschungstraditionen der sozialen Arbeit. Materialien, Zugänge, Methoden. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, 221-240.
- Juris, Jeffrey Scott/Pleyers, Geoffrey Henri* 2009: Alter-activism: emerging cultures of participation among young global justice activists. In: Journal of Youth Studies, 12 (1), 57-75.
- Klika, Dorle/Schubert, Volker* 2013: Einführung in die Allgemeine Erziehungswissenschaft. Erziehung und Bildung in einer globalisierten Welt. Weinheim: Beltz Juventa.
- Koller, Hans-Christoph* 2006: Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft: Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koller, Hans-Christoph* 2012: Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koppert, Claudia* (Hg.) 2003: Glück, Alltag und Desaster. Über die Zusammenarbeit von Frauen. Berlin: Orlanda Verlag.
- Kreissl, Katharina/Striedinger, Angelika/Sauer, Birgit/Hofbauer, Johanna* 2015: Will gender equality ever fit in? Contested discursive spaces of university reform. In: Gender and Education, Jg. 27, Heft 3, 221-238.
- Lavalette, Michael* 2011: Radical social work today: Social work at the crossroads. Bristol: Policy Press.
- Lee, Judith AB* 2013: The Empowerment approach to social work practice. New York: Columbia University Press.
- Liebkecht; Wilhelm* 1872: Wissen ist Macht - Macht ist Wissen. Leipzig. <http://digital.staatsbibliothek-berlin.de/werkansicht/?PPN=PPN631222839>.
- MacFarlane, Bruce* 2016: 'If not now, then when? If not us, who?' Understanding the student protest movement in Hong Kong. In: Student Politics and Protest: International Perspectives, ed. by Rachel Brooks. London: Routledge, 144-156.
- McAdam, Doug* 1989: The Biographical Consequences of Activism. In: American Sociological Review 54 (5), 744-760.
- Miethe, Ingrid* 1999: Frauen in der DDR-Opposition. Lebens- und kollektivgeschichtliche Verläufe in einer Frauenfriedensgruppe. Opladen: Leske + Budrich.
- Miethe, Ingrid/Roth, Silke* 2005: Zum Verhältnis von Biographie- und Bewegungsforschung. In: Völter, Bettina/Dausien, Bettina/Lutz, Helma/Rosenthal, Gabriele (Hg.): Biographieforschung im Diskurs. Wiesbaden, VS Verlag, 103-118.
- Miethe, Ingrid/Boysen, Wibke/Grabowsky, Sonja/Kludt, Regina* 2014: First Generation Students an deutschen Hochschulen. Studiensituation und Selbstorganisation am Beispiel der Initiative www.ArbeiterKind.de. Berlin: Edition Sigma.
- Miethe, Ingrid/Soremski, Regina/Sunderland, Maja* 2015: Bildungsaufstieg in drei Generationen. Zum Zusammenhang von Herkunftsmilieu und Gesellschaftssystem. Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Neuß, Claudia/von der Bey, Katja* (Hg.) 2015: Unsere Luftschlösser haben U-Bahn-Anschluss. WeiblerWirtschaft - eine Erfolgsgeschichte. Berlin: WeiblerWirtschaft.
- Olbrich, Josef* 2001: Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Bonn: Bundeszentrale.
- Olk, Thomas/Hartnuß, Birger* (Hg.) 2011: Handbuch bürgerschaftliches Engagement. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Overwien, Bernd* 2005: Stichwort: Informelles Lernen. In: Zeitschrift für Erziehung, 8. Jg., Heft 3, 339-355.
- Polletta, Francesca* 2002: Freedom is an Endless Meeting. Democracy in American

Social Movements. Chicago: University of Chicago Press.

Roth, Silke 2000: Developing Working-Class Feminism: A Biographical Approach to Social Movement Participation. In: Stryker, Sheldon/Owens, Timothy J./White, Robert W. (Hg.): *Self, Identity and Social Movements*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 300-323.

Roth, Silke 2003: *Building Movement Bridges. The Coalition of Labour Union Women*. Greenwood, CT, Praeger.

Roth, Silke/Saunders, Clare/Olcese, Cristiana 2014: Occupy as a Free Space - Mobilization Processes and Outcomes. In: *Sociological Research Online*, 19(1), 1.

Rothe, Isabel 2015: Wirtschaftliche WeiberWirtschaft. Die Altlastenkrise Ende der 90er Jahre. In: Neusüss, Claudia/von der Bey, Katja (Hg.): *Unsere Luftschlösser haben U-Bahn-Anschluss. WeiberWirtschaft - eine Erfolgsgeschichte*. Berlin: WeiberWirtschaft, 84-88.

Scheibe, Wolfgang 2010: *Die reformpädagogische Bewegung. Eine einführende Darstellung*. Weinheim: Beltz.

Steinacker, Sven/Sünker, Heinz 2009: „68“ in der Sozialen Arbeit - Überlegungen zu einem konfliktreichen Verhältnis. In: Krause, H. U./Rätz-Heinisch, R. (Hg.): *Soziale Arbeit im Dialog gestalten: Theoretische Grundlagen und methodische Zugänge einer dialogischen Sozialen Arbeit*. Opladen u. a.: Barbara Budrich.

Steinacker, Sven/Sünker, Heinz 2010: *Politische Kultur, Demokratie und Bildungspraxis in Deutschland. Mitverwaltung - Selbstbestim-*

mung - Partizipation oder „1968“ im Kontext von Geschichte. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 56. Jg., 2010, H. 1, 22-36.

Tenorth, Heinz-Elmar 1992: „Reformpädagogik“. Erneuter Versuch, ein erstaunliches Phänomen zu verstehen. Antrittsvorlesung an der HU Berlin. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 40 (4). <http://edoc.hu-berlin.de/humboldt-vl/tenorth-heinz-elmar/PDF/Tenorth.pdf> [14.07.2016].

Tenorth, Heinz-Elmar 1997: „Bildung“ - Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 43 Jg., Nr. 6, 969-984.

Thomas, Keith/Allen, Steve 2006: The learning organisation: a meta-analysis of themes in literature. In: *The Learning Organization*, 13(2), 123-139.

Turbett, Colin 2014: *Doing radical social work*. Palgrave Macmillan.

Uhlig, Christa 2003: Reformpädagogik im Kontext sozialer Bewegungen zu Beginn des 20. Jahrhunderts. In: *Leibniz-Sozietät/Sitzungsberichte*, 60, 4, 95-116, URL: http://leibnizsozietat.de/wp-content/uploads/2012/11/09_uhlig.pdf [14.07.2016].

Wagner, Leonie (Hg.) 2009: *Soziale Arbeit und Soziale Bewegung*. Wiesbaden: VS Verlag.

Wenger, Etienne 1998: *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Zippel, Kathrin/Ferree, Myra Marx/Zimmermann, Karin 2016: Gender equality in German universities: vernacularising the battle for the best brains. In: *Gender and Education*, 1-19 <http://dx.doi.org/10.1080/09540253.2015.1123229> (online pre-publication)