

BILDUNGS- PROZESSE



BILDUNGSMATERIALIEN
DER ROSA-LUXEMBURG-STIFTUNG

IMPRESSUM

BILDUNGSMATERIALIEN Nr. 3 wird herausgegeben von der Rosa-Luxemburg-Stiftung

V.i.S.d.P.: Stefan Thimmel

Franz-Mehring-Platz 1 · 10243 Berlin · www.rosalux.de

Redaktionsschluss: April 2016

Lektorat: TEXT-ARBEIT, Berlin

Gestaltung: FLMH | Labor für Politik und Kommunikation, www.flmh.de

Herstellung: MediaService GmbH Druck und Kommunikation

Gedruckt auf Circleoffset Premium White, 100 % Recycling

Alle Methoden sind online unter www.rosalux.de/bildungsmaterialien abrufbar

HERAUSGEBER_INNEN

- Claudia de Coster arbeitet als Referentin für politische Weiterbildung bei der Rosa-Luxemburg-Stiftung. Sie ist dort für Aus- und Fortbildungen für politische Bildner_innen und Multiplikator_innen verantwortlich. Inhaltliche Schwerpunkte sind unter anderem die pädagogische Bearbeitung von Antisemitismus und Rassismus sowie die Auseinandersetzung mit intersektionaler Bildungsarbeit. www.rosalux.de/weiterbildung
Kontakt: deCoster@rosalux.de
- Ronald Höhner ist als Referent für politische Weiterbildung in der Rosa-Luxemburg-Stiftung tätig und dort für Aus- und Fortbildungen für politische Bildner_innen und Akteur_innen verantwortlich. Inhaltliche Schwerpunkte sind politische (Groß-)Gruppenprozesse, Prozessbegleitung und Organisationsentwicklung. www.rosalux.de/weiterbildung
Kontakt: hoehner@rosalux.de
- Julia Lehnhof ist als Psychologin sowie Verhaltens- und Kommunikationstrainerin seit 2007 regelmäßig für die Rosa-Luxemburg-Stiftung an der Aus- und Fortbildung von politischen Bildner_innen und Akteur_innen beteiligt. Darüber hinaus arbeitet sie freiberuflich in unterschiedlichen Kontexten. Inhaltliche Schwerpunkte ihrer Arbeit sind Grundlagen politischer Bildungsarbeit, Praxisreflexion für politische Bildner_innen und Seminare zu Zeitsouveränität/Entgrenzung. www.julialehnhof.de; Kontakt: mail@julialehnhof.de

INHALTSÜBERSICHT

Ein Bildungsheft zum Thema Bildungsprozesse	4
Mit welchem Bildungsverständnis arbeiten wir?	6
Bildungsprozesse gestalten	10
Von Form und Inhalt, Wissen und Können, Theorie und Praxis.....	14
Nachdenken über Heterogenität in Bildungsprozessen	18
Prozessdesign.....	23
1 Inhalte vermitteln.....	24
2 Debattieren	27
3 Utopie-Entwicklung.....	30
4 Theorieaneignung	33
5 Training.....	36
6 Praxisreflexion	39
7 Organisierung	42
8 Vernetzung.....	45
9 Wertediskussion	48
10 Kollegiale Beratung.....	51
Serviceteil.....	54
Die Autor_innen	54
Tipps zum Weiterlesen	54

EIN BILDUNGSHFT ZUM THEMA BILDU

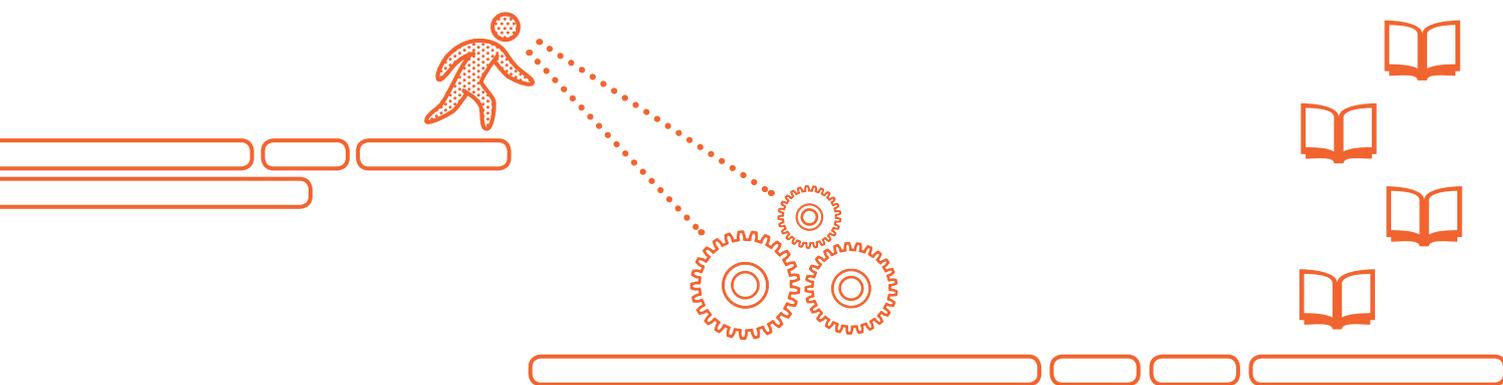


„Die Menschen können ihre Existenz nur durch Beteiligung an der Schaffung bzw. Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse erhalten und entwickeln.“¹

Dieses Bildungshft widmet sich der Gestaltung von Lernprozessen in der politischen Bildung. Es geht dabei um die Planung einer Abfolge von Schritten und Interventionen, die für Teamende und Teilnehmende von Bildungsveranstaltungen gutes Lernen planbar machen, gleichzeitig aber nicht zu viel festschreiben. Dafür stehen unterschiedliche Interventionsarten zur Verfügung: Je nach dem Zweck der Bildungsveranstaltung und den Vorüberlegungen zu Rahmen und Zielgruppe können sie verschieden eingesetzt und variiert werden – zum Beispiel in ihrer Reihenfolge, Intensität und Ausgestaltung. Das ist es, was Gestaltung von Bildungsprozessen unserem Verständnis nach meint. Wir fügen mit diesem Bildungshft der verbreiteten Planungsweise der ZIM-Logik (Ziel → Inhalt → Methode) eine

Metaebene hinzu. Diese besteht in der Klärung des politischen Zwecks der jeweiligen Bildungsveranstaltung. Klar sollte politische Bildung zum Beispiel das Thema Flüchtlingspolitik aufgreifen. Doch wozu eigentlich? Geht es um Vernetzung handelnder Akteure oder soll Begegnung, unter anderem mit Geflüchteten, stattfinden? Ist das Anliegen die Fundierung von Wissen oder geht es um Erfahrungsaustausch? Sollen politische Praxen eingeübt werden oder ist die Entwicklung politischer Forderungen das Ziel? Sollen Menschen für die Mitarbeit gewonnen werden oder geht es um die Initiierung eigener Projekte? Je nach Zweck wird sich innerhalb der zeitlichen und räumlichen Rahmensezung der politischen Bildung eine andere Abfolge von Prozessschritten als geeignet herausstellen.

NGSPROZESSE



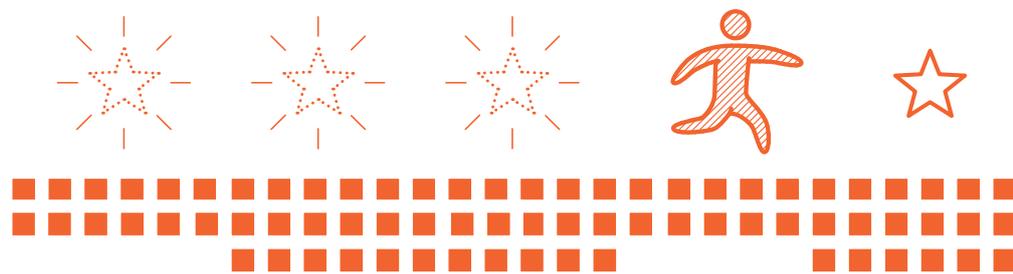
Mit diesem Heft wollen wir eine Grundlage dafür schaffen, die empfundene Notwendigkeit politischer Bildung mit einer Ermutigung zum Tun zu flankieren. Es richtet sich gleichermaßen an Akteur_innen, die sich bestimmte Veranstaltungsformate nicht zutrauen, wie auch an jene, die auf der Suche nach neuen Inspirationen sind. Wir laden Kolleg_innen aus dem Feld der politischen Bildung dazu ein, sich den Herausforderungen politischer Bildung lustvoll zu stellen, ihre Zweifel zu hinterfragen und Neues auszuprobieren. Vier zentralen Herausforderungen haben wir jeweils einen Text gewidmet. Als linke Bildner_innen fragen wir uns berechtigterweise danach, was ein linkes Verständnis von Bildung ausmacht und wie es sich von anderen Vorstellungen von politischer Bildung theoretisch und praktisch unterscheidet (Seite 6). Ein zweiter Text trägt die Bausteine zusammen, aus denen sich ein „guter“ Bildungsprozess zusammensetzt (Seite 10). Der dritte Text nähert sich der Dialektik von Begriffspaaren wie Form und Inhalt oder Theorie und Praxis an und ergreift Partei für den Mut zur Unzulänglichkeit (Seite 14). Schließlich

setzen wir uns in einem vierten Text mit der wachsenden Herausforderung auseinander, im Umgang mit heterogenen Zielgruppen in der Bildungsarbeit nicht nur kompetenter zu werden, sondern die Gestaltung von Heterogenität als gesellschaftliche Realität in politischer Bildung zu bearbeiten (Seite 18). Im zweiten Teil des Hefts spielen wir die Theorie gewissermaßen in der Praxis durch. Wir haben Kolleg_innen gebeten, ihre Erfahrungen in der Gestaltung von Lernprozessen zu typischen Lernzwecken aufzuschreiben. Herausgekommen sind zehn exemplarische Prozessdesigns, die die einzelnen Bausteine in einer Art Best Practice arrangieren und kommentieren. Wir wollen das als Ermutigung verstehen, als Aufforderung zum Ausprobieren, Ablehnen und Neuerfinden. Die zehn Prozessdesigns sind geronnenes Erfahrungswissen. Nicht mehr, aber auch nicht weniger (Seiten 24 bis 53). Selbstverständlich erschöpft sich keine Veranstaltung in nur einem Zweck. Dafür sind jedem Prozessdesign eine längere und kürzere Variante einer konkreten Prozessplanung angehängt, mit der Idee, diese zu kombinieren.

Am Ende des Hefts haben wir Empfehlungen zum Weiterlesen zusammengetragen und kommentiert (Seite 54). Wer in diesem Heft aufgearbeitete Inhalte, standardisierte Methoden und fertige Rezepte erwartet, wird wahrscheinlich enttäuscht sein. Wer eine Anregung sucht, Inhalte in (Lern-)Prozesse zu übersetzen, wird fündig werden. Nicht zuletzt bringen wir mit diesem Heft unseren Wunsch zum Ausdruck, politische Bildung als den „Ort“ zu verstehen, an dem sich Theorie, Praxis, Gesellschaft und Individuum treffen – und der zu Veränderungen ermutigt, die diese Welt und die Menschen in ihr brauchen.

¹ Holzkamp, Klaus: Kritische Psychologie, in: Assanger, Roland/Wenninger, Gerd: Handwörterbuch Psychologie, Weinheim 1999, S. 376.

MIT WELCHEM BILDUNGSVERSTÄNDNIS ARBEITEN WIR?



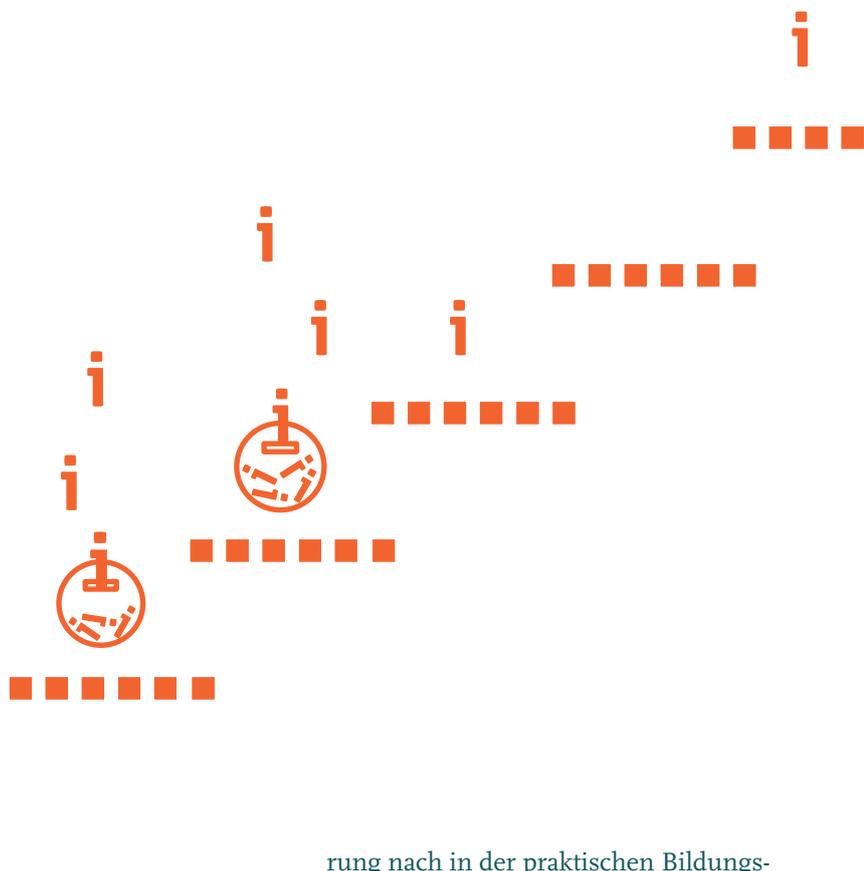
Warum ist es sinnvoll, in einem praxisorientierten Heft zum Thema Bildungsprozesse die eher theoretisch anmutende Frage nach einem linken, emanzipatorischen und kritischen Bildungsverständnis zu stellen? Haben sich nicht schon genügend Gesprächskreise und belesene Expert_innen damit beschäftigt und einen „Common Sense“ erarbeitet?

Im Kontext politischer Bildung erleben wir es häufig, dass ein solcher Konsens tatsächlich vorausgesetzt wird. Erst in der Praxis des gemeinsamen Arbeitens wird dann meistens (und zum Teil mit großem Erschrecken) klar, dass die impliziten Vorstellungen von gelingenden Bildungsprozessen „im Detail“ offenbar sehr unterschiedlich sind. Dabei handelt es sich zum Beispiel um Fragen nach der Vorstellung davon, wie (soziales) Lernen „funktioniert“, oder nach den Ansprüchen an die Auswahl von Themen, die in der Praxis zum Teil sehr unterschiedlich beantwortet werden.

Beim Nachdenken über das eigene Bildungsverständnis geht es uns nicht darum, Unterschiede verschwinden zu lassen, sondern vielmehr darum, das eigene Bildungsverständnis zu einem aktiven, kommunizierbaren Teil der eigenen Praxis zu machen. Im besten Fall gehört der kollegiale Umgang mit homo- und heterogenen Vorstellungen von Bildung dazu.

Denn ohne die Auseinandersetzung mit den eigenen und fremden (Vor-)Annahmen ist wirklich kollektive Bildungsarbeit schwer vorstellbar. Nicht die Übereinstimmung, aber die Bereitschaft zur Offenlegung der eigenen Perspektive ist aus unserer Sicht eine notwendige Voraussetzung für eine Tätigkeit, die so viel (gemeinsame) Verantwortung beinhaltet. Nur so können beispielsweise beim Auftreten tatsächlicher Schwierigkeiten im Prozess zufriedenstellende Entscheidungen getroffen werden. Nur wenn ich weiß, „wo du gedanklich herkommst“,

NDNIS



kann ich dich als Kolleg_in verstehen und wirksam unterstützen. In diesem Sinne bleibt ein Bildungsverständnis immer zugleich eine individuelle Angelegenheit – und kann doch im Sinne geteilter Werte und Vorstellungen in einen kollektiven, linken Kontext eingebettet sein.

Aus diesen Gründen möchten wir einen Anreiz setzen, in einem Praxisheft die Verständnis- oder Haltungsfrage zu stellen. Denn die Art und Weise, wie wir Bildung und die darin enthaltenen Verhältnisse verstehen, welchen Zugang wir wählen, hat – egal ob aktiv gebildet oder implizit angenommen – unmittelbare Auswirkungen darauf, wie wir konkrete Bildungsprozesse gestalten.

Nun kann in der Beschäftigung mit diesem Thema zu Recht weiter gefragt werden, was ein solches Bildungsverständnis im linken Kontext eigentlich alles beinhalten muss, um im besten Fall handlungsleitend sein zu können.

Zur besseren Beantwortung dieser Frage haben wir hier den Versuch einer schematischen Darstellung unternommen:

Abbildung 1:
Reziproker Bezugskreis im „Ringen“ um ein Bildungsverständnis



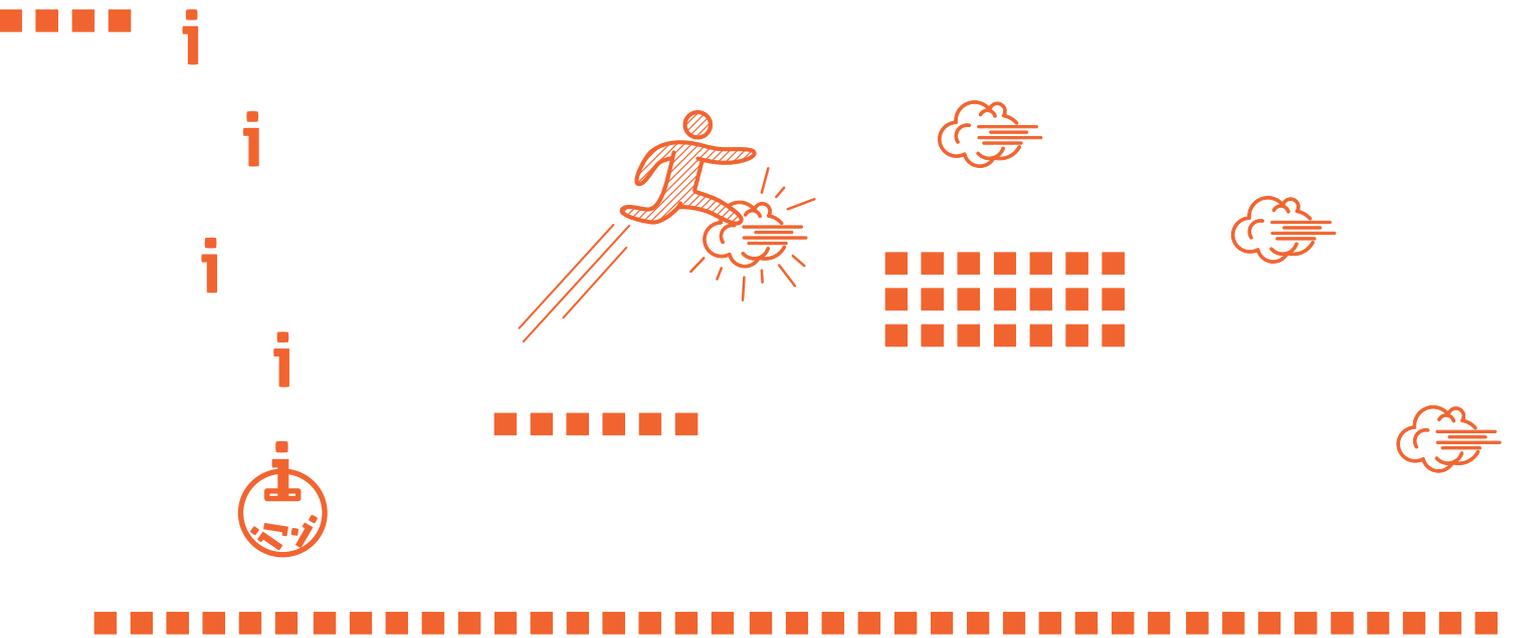
Quelle: Eigene Darstellung

Der Bezugskreisel führt die wesentlichen Aspekte auf, die es unserer Erfah-

rung nach in der praktischen Bildungsarbeit zu bedenken gilt. Auf der Seite der Bildner_in geht es dabei zunächst um das ganz grundlegende Verständnis von (sozialem) Lernen und Lernprozessen (z. B. Lerntheorie, Vorstellung von Gruppendynamik etc.), von Didaktik sowie vom Zugang zu Methoden. Auch die Vorstellung davon, wie ich mich konkret als Bildner_in zur Gruppe und den Teilnehmenden positionieren möchte, spielt dabei eine Rolle.

Zudem sind die Reflexion über die individuelle Eingebundenheit in herrschende Verhältnisse, wie beispielsweise die eigene Positionierung innerhalb gesellschaftlicher Bezüge, das Verhältnis zu institutionell und selbstorganisierter politischer Bildung oder der Umgang mit unterschiedlichen Zielgruppen (hier subsumiert unter „Rahmen“) relevante Bausteine des jeweiligen Bildungsverständnisses.

Auch das Verständnis vom eigenen Auftrag im Hinblick auf bestehende Lernziele und -zwecke ist ein wichtiger Aspekt. Diese können je nach Kontext sowohl fremd- als auch selbstgesetzte Lernziele von Teilnehmenden sein. Damit geht außerdem das Verhältnis zum eigenen Anspruch an (bestimmte



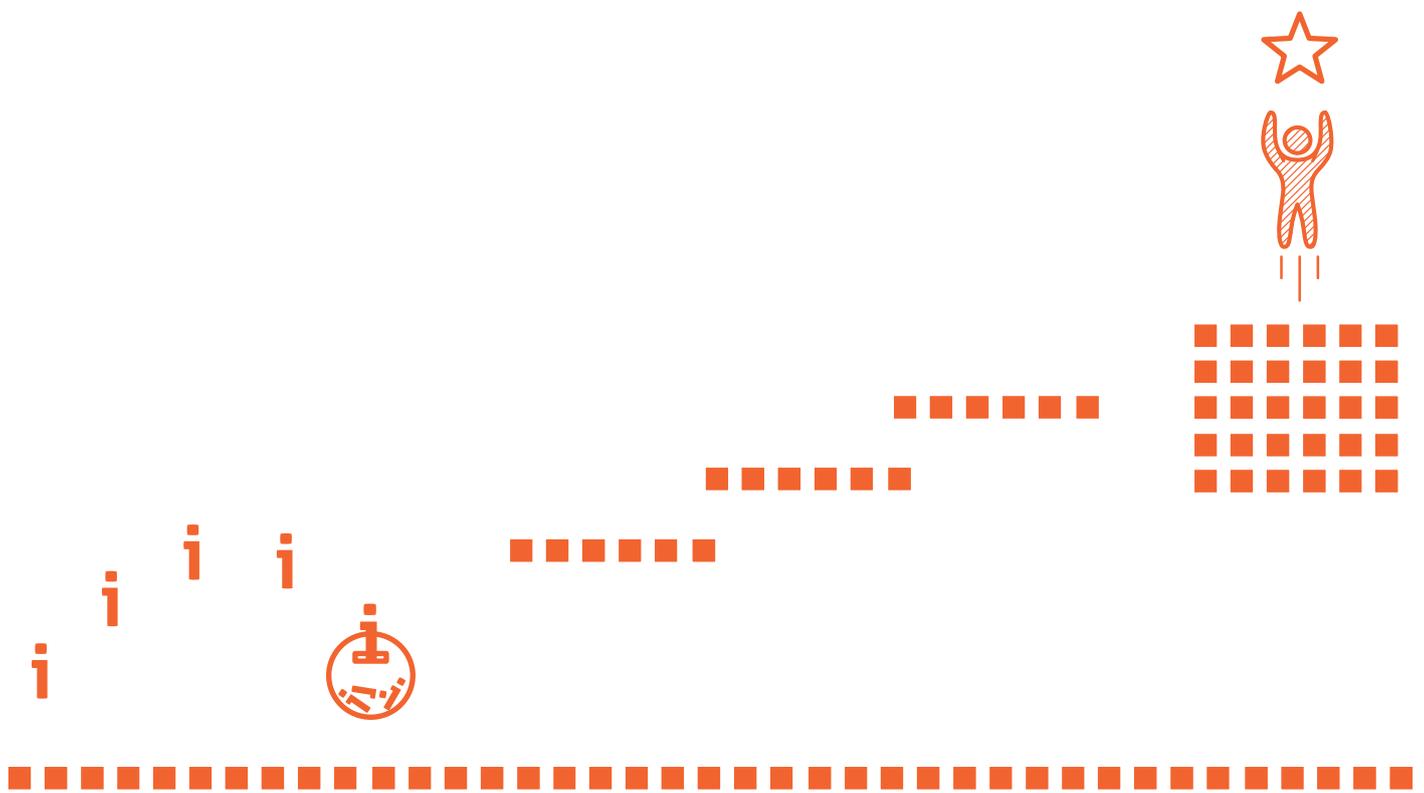
und allgemeine) Themen(-felder) und deren Vermittlung einher. Das aus diesen Faktoren bestehende Verständnis kann sowohl durch theoretisches als auch durch erfahrungsbasiertes Wissen geprägt sein.

Die rechte Seite der Abbildung 1 betrifft die mögliche Positionierung der Teilnehmenden – als Individuen und als Gruppe – beziehungsweise meine Vorstellung davon: Was kann oder muss ich über die Teilnehmenden wissen, um einen Bildungsprozess den äußeren Vorgaben und eigenen Ansprüchen entsprechend gestalten zu können? Was weiß ich etwa von ihren individuellen oder gruppenbezogenen Lernzielen oder ihrer Vorstellung davon, wie diese Ziele zu erreichen sind? Welche Ansprüche, Einstellungen und Gewohnheiten haben die Teilnehmenden bezüglich bestimmter Methoden, Themen und Rahmensetzungen? So können sich zum Beispiel Teilnehmende, die in einem Abhängigkeitsverhältnis zu dem/der Auftraggeber_in einer Bildungsveranstaltung stehen, nur in bestimmten Grenzen verhalten und lernen. Methoden können starke Verunsicherungen hervorrufen oder für

Teilnehmende besonders geeignet sein, um Lernen zu ermöglichen. Darüber hinaus haben die Teilnehmenden auch eine Vorstellung von mir als Bildner_in – je nach eigenen Erfahrungen, Erwartungen und Ansprüchen. Mit all diesen Aspekten muss ich umgehen – und zwar grundsätzlich, gewissermaßen „bevor“ es um eine konkrete Lerngruppe und um einen konkret zu planenden Prozess geht.

Damit ist aus unserer Sicht keine absolute, auf alle Eventualitäten vorbereitete Positionierung gemeint, wohl aber eine, die sowohl auf den eigenen Ansprüchen und Erfahrungen als auch auf der Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle und der Verhältnismäßigkeit von Prozessgestaltung und Methodeneinsatz basiert.

Weil sich die jeweiligen Bildungsverständnisse – der Teilnehmenden und der Bildner_in – ja aufeinander bezie-



hen und in einen Austausch miteinander treten, ist diese Positionierung dynamisch. Deshalb sprechen wir von einem „reziproken Bezugskreis“. Durch die wiederholte Praxis und Reflexion konkretisiert sich unserer Erfahrung nach das persönliche Bildungsverständnis sukzessive, sodass zum Beispiel offene Fragen und innere Widersprüche bezogen auf die Tätigkeit als Bildner_in fassbar und gestaltbar werden.

Im Falle der politischen Bildung sollte der Blick außerdem auf das umgebende Geflecht von Einflussstrukturen gerichtet sein. Im Gegensatz zu anderen Formen der Jugend- oder Erwachsenenbildung (wie beispielsweise der beruflichen Bildung) braucht politische Bildung unbedingt eine bewusste Auseinandersetzung mit den herrschenden Verhältnissen. Diese können explizit als Lernthema oder „en passant“ im Sinne eines gelebten Gegenentwurfs eine

Rolle spielen. Für das Selbstverständnis von Bildungsschaffenden ist die Auseinandersetzung mit der Veränderung von herrschenden Verhältnissen (unterschiedlich gefasst, z. B. als Veränderung von Gesellschaft, Klassen, bestimmten Herrschaftsstrukturen oder konkreten politischen Entscheidungen) unabdingbar – ist diese Veränderung doch stets das übergeordnete Ziel. Es gilt also alle vorher bedachten Elemente immer auch auf ihre Tauglichkeit hin zu prüfen, dieses Ziel (mit) zu erreichen. In manchen Fällen sind die Lernziele der Teilnehmenden ganz konkret mit diesem Ziel verknüpft. Manchmal braucht es erst den gemeinsamen Aufbruch in den Gedanken von Transformation. Wie dies gelingen kann, das heißt, welcher Rahmen und welche Mittel sinnvoll sind, muss genauso geprüft werden wie die Frage der Ausgestaltung der eigenen Rolle.

Bei aller Wichtigkeit und allem Anspruch nach Bewusstsein kann und muss ein Bildungsverständnis unserer Ansicht nach nicht „fertig“ formuliert in den Köpfen und Herzen der Bildner_innen liegen. Der Vorteil einer Beschäftigung mit den genannten Aspekten

liegt jedoch darin, dass die eigenen Vorstellungen kommunizierbar werden. Die Bereitschaft, die eigene Herangehensweise transparent zu machen und darüber in einen Austausch mit den Kolleg_innen und gegebenenfalls auch mit der lernenden Gruppe zu treten, gehört unserer Meinung nach notwendigerweise zu der Vorstellung von einer linken, emanzipatorischen und kritischen Bildungspraxis. Nur so kann Ermächtigung und Aneignung von Lernprozessen wirklich stattfinden, nur so hat Subjektorientierung eine Chance – und nur so lässt sich unter Bildner_innen echte Kollegialität erreichen.

BILDUNGSPROZESS GESTALTEN



Man kann Prozesse nicht nicht gestalten

Seit vielen Jahren wird im Feld der politischen Bildung um das Verhältnis zwischen „Form“ und „Inhalt“ gerungen. Viele derer, die an neuen Konzepten arbeiten, weisen seit Längerem darauf hin, dass die Formen in der politischen Bildung bedeutsam sind. Sie meinen, die Formen müssten selbst Ausdruck der emanzipatorisch-kritischen-linken Zielstellungen sein. Dagegen bleiben viele „traditionell“ geprägte Akteur_innen dabei, dass es schließlich um die Vermittlung relevanter Inhalte gehe, die es für ein politisches Handeln braucht, und dementsprechend Formen sekundär seien.

Aus unserer Sicht kann diese Diskussion nur dann produktiv werden, wenn wir diese (verkürzte und allzu künstliche) Dualität hinter uns lassen und danach fragen, wie Bildungsprozesse gestaltet sein können und müssen, damit die Lernziele für alle Beteiligten bestmöglich erreicht werden können.

Aus welchen Elementen sollte ein konkreter Prozess geplant werden und bestehen, um den Lernbedürfnissen der Teilnehmenden Rechnung zu tragen? Da politische Bildung, wie wir sie hier denken, immer auch ein sozialer Prozess ist, muss sich eine Gestaltung eben auch der Dynamik des „sozialen Lernsystems“ annehmen.

Aber wie soll das angesichts begrenzter zeitlicher Ressourcen funktionieren? Sollte man sich dann nicht lieber auf die Inhalte konzentrieren und das Kennenlernen nicht übertreiben? Prozessgestaltend steht deshalb die Frage im

Vordergrund, wie sich eine Gruppe in einem zeitlich begrenzten Rahmen ein Thema bestmöglich erschließen oder gar die darin enthaltenen Handlungsentwürfe aneignen kann.

Weil aber alle, die mit Gruppen arbeiten, wissen, dass hier und da Dynamiken entstehen, die weder planbar noch gestaltbar erscheinen, ließe sich einwenden, ob es dann nicht besser wäre, die Teilnehmenden durch frontale Maßnahmen zu entlasten. Dies ist sicherlich eine Entscheidung, die es im konkreten Fall entlang der Lernbedürfnisse der Teilnehmenden zu treffen gilt – ganz nach der Devise: „Man kann Prozesse nicht nicht gestalten.“

Unsere Sicht auf emanzipatorische politische Bildung durch Prozessgestaltung möchte in dieser Frage vor allem zu aktiver und kooperativer Gestaltung, also auch in Zusammenarbeit mit der Gruppe, ermutigen. Gestaltung, die sich nicht als Kontrolle von Prozessen versteht, kann unserer Ansicht nach vieles planen und einiges vorhersehen, bleibt aber immer „mit dem Ohr an der Gruppe“. Wie dies gelingen kann und welche Aspekte dabei zu berücksichtigen sind, findet sich im Folgenden – ein Blick aus der Praxis, ohne Anspruch auf Vollständigkeit.

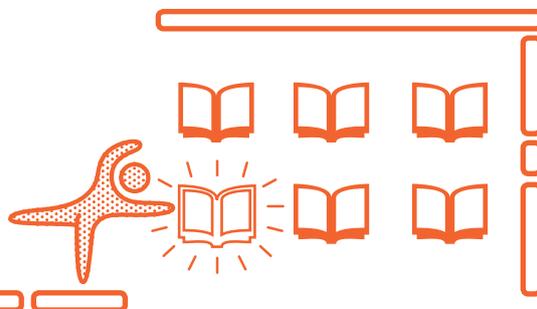
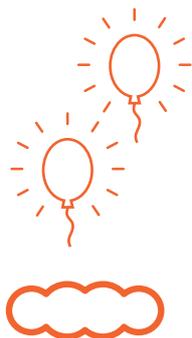
Die zentrale Herausforderung: Gestaltung individueller und sozialer Lernprozesse zur gleichen Zeit

Elemente individueller Lernprozesse

In der Gestaltung stehen uns als Bildner_innen unterschiedliche Elemente zur Unterstützung individueller Lernprozesse zur Verfügung. Doch was genau sind gängige Elemente eines Lernprozesses – und was genau rechtefertigt im Einzelnen ihren Einsatz?

Input: Durch Input werden neue themenrelevante Informationen in den Bildungsprozess eingebracht. Typischerweise findet das in Form einer Präsentation seitens der Bildner_innen oder der Teilnehmenden statt. Auch das Lesen, Hören und Sehen von Informationen sind mögliche Formen. Diese Informationen können unmittelbar nützlich sein, Handeln fundieren, Zusammenhänge klären, Fragen beantworten oder provozieren. Input ermöglicht eine relative Kontrolle darüber, welche Informationen in den Bildungsprozess eingespeist werden und welche nicht.

Die Verarbeitung kann jedoch aus verschiedenen Gründen scheitern: Frontalvermittlung kann als unzumut-



bar empfunden werden, die Art der Vermittlung unpassend sein oder die Diskrepanz zwischen den Bedürfnissen der Teilnehmenden einerseits und den Erfordernissen des Lernformats andererseits zu groß.

Diskussion: Zweck einer Diskussion ist der Austausch über unterschiedliche Antworten auf die gleiche Fragestellung. Dabei kann es zum Beispiel um verschiedene Lösungsansätze zu einem Problem gehen, um unterschiedliche Begründungen einer politischen Position oder das Einnehmen gegensätzlicher Perspektiven. Durch Diskussionssequenzen lernen Teilnehmende andere Meinungen und Ansichten auf Augenhöhe kennen. So entsteht die Möglichkeit, die eigene Positionierung selbstbestimmt zu festigen, zu modifizieren oder auch zu verwerfen. In der Moderation oder Begleitung von Diskussionen ist oft die Rückbindung an die Ausgangsfrage notwendig, um wachsende Komplexität mit Ergebnisorientierung zu flankieren und den zeitlichen Rahmen nicht zu sprengen.

Reflexion: In reflexiven Bildungssequenzen geht es darum, Unhinterfragtes zu hinterfragen oder sich implizite Annahmen oder Einschätzungen zu vergegenwärtigen. Jenseits von wahr/

unwahr werden dabei zum Beispiel Werte, Praktikabilität, Konsequenzen oder Folgenhaftigkeit von Themen aufgebrochen. Typische Reflexionsformen sind Resümieren in der Gruppe, systemische Fragen, Perspektivwechsel oder konkretes Beschreiben einer Zukunft. Reflexion sichert die Qualität von Ergebnissen, fokussiert Wesentliches und schützt auch manchmal davor, sich selbst zu überschätzen und den Blick für das große Ganze zu verlieren.

Erfahrungsaustausch: Durch den Austausch von Erfahrungen zu einem Thema kann ein Lernprozess an individuelle Zugänge anknüpfen. Erfahrung stellt gespeichertes Praxiswissen dar. Sie entsteht im gesellschaftlichen Kontext, der individuelle Erfahrungen verbindet. Dadurch werden gesellschaftliche Strukturen erkennbar und Positioniertheit wird erlebbar. Für Bildner_innen ist in der „Hebung“ von Erfahrungen Sorgfalt geboten, denn sie sind Zugänge zu tief liegender Erinnerung und Emotion.

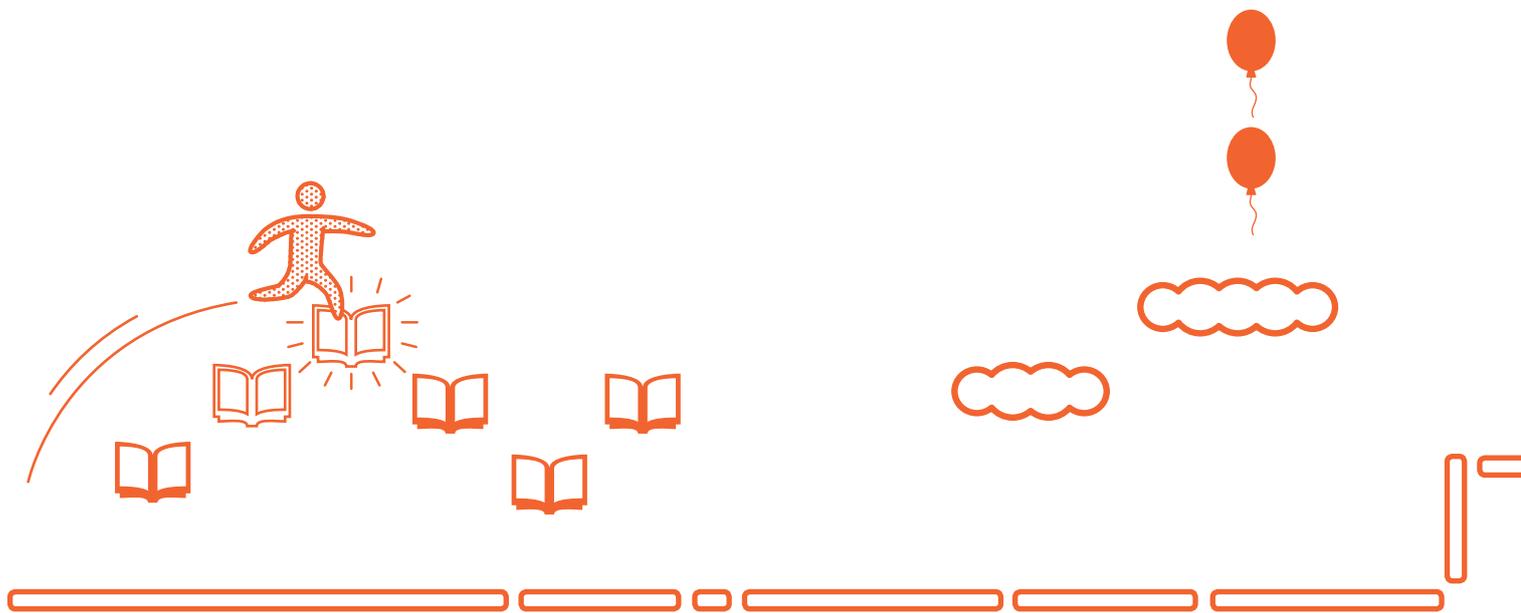
Üben: Gewusst ist noch nicht gekannt. Es gibt vieles, was wir verstehen und doch nicht unmittelbar anwenden können. Dafür gibt es in Lernprozessen Übungszeit, die Probedandeln und

solidarisches Feedback ermöglicht. Im Zuge dieses Ausprobierens wird zudem die Reflexion auf die Praktikabilität bestimmter Verhaltensweisen ermöglicht. Eine Übungssequenz sollte leicht überfordern und gleichzeitig das Gefühl des Zutrauens stärken, auf keinen Fall sollte sie bloßstellen.

Transfer: Weil es beim Lernen um die Veränderung einer Praxis geht, ist es wichtig, sich auf diese Umsetzung vorzubereiten, sich die Schwierigkeiten zu vergegenwärtigen und sich auf den Erfolg zu freuen. Das Element Transfer sollte während einer Veranstaltung deshalb immer wieder genügend Raum bekommen. Werden die Überlegungen zum Transfer in der Gruppe veröffentlicht, entsteht eine zusätzliche Lernebene. Manche erfahren erst jetzt, was es alles zu transferieren gäbe, jenseits vermittelter Inhalte.

Elemente sozialer Lernprozesse

Je nach Zielstellung lassen sich unterschiedliche Elemente und Formate des Lernens in der Gruppe voneinander unterscheiden, die für den individuellen Lernprozess produktiv gemacht werden können.



Individuelles Arbeiten: Auch im Rahmen einer Gruppe können Formate für individuelles Lernen gefunden werden. Frontale Inputsequenzen, Stillarbeit mit Texten oder Selbstlernumgebungen sind Beispiele für diese Form. Die individuelle Auseinandersetzung mit einem Inhalt kann vor allem dann sinnvoll sein, wenn wenige oder sehr unterschiedliche Vorkenntnisse zu einem Thema vorhanden sind.

Arbeiten im Tandem: Tandemformate haben verschiedene Zwecke und stellen nach der individuellen Lernform die nächstgrößere Gruppeneinheit dar. Ein Tandem (von zwei Personen) kann selbstgewählt oder zugeteilt, gar nicht oder stark strukturiert sein. Es dient in der Regel einem Abgleich von Gelerntem, der Reflexion über unterschiedliche Positionen oder der Auseinandersetzung mit einer anderen Person. Wird öfter im Tandem gearbeitet, wächst Vertrauen, das wiederum eine zunehmende Gesprächstiefe ermöglicht.

Kleingruppenarbeit: Kleingruppenformate teilen eine Gruppe in eine sinnvolle Anzahl kleinerer Untergruppen. Die Gestaltungsformen sind vielsei-

tig – je nach Zielstellung arbeiten sie beispielsweise selbstgesteuert oder mit einer konkreten Aufgabe, parallel oder arbeitsteilig, zufällig zusammengesetzt oder nach Neigung. Kleingruppen bieten die Möglichkeit, das Plenum entlang verschiedener Interessen, Heterogenitätsmerkmale oder Kenntnisse aufzubrechen. In den meisten Fällen bedarf eine Arbeitsphase in Kleingruppen anschließend einer „Rückkopplung“ an das Plenum, um die gesamte Gruppe über die Lernfortschritte, Gedanken oder Ergebnisse zu informieren.

Arbeit im Plenum: Im Plenum arbeitet eine Gruppe als Ganzes gemeinsam an einem Thema, einer Fragestellung oder einer konkreten Aufgabe. In dieser Form kann die selbstmoderierte Plenumssequenz von der durch die Bildner_innen moderierte unterschieden werden. Selbstmoderierte Plena setzen eine gewachsene Gruppenstruktur, verlässliche Regelsetzungen und eine angemessene Vertrauensbasis unter den Teilnehmenden voraus. Eine gute Selbstmoderation berücksichtigt Redeanteile der verschiedenen Teilnehmenden genauso wie eine zielgerichtete Arbeit am Thema. Wird ein Plenum durch die Bildner_innen moderiert, liegen diese Aufgaben zu großen Teilen bei ihnen. Die Gruppe kann sich dann stärker auf das Thema konzentrieren; vorhandene Dynamiken müssen unter

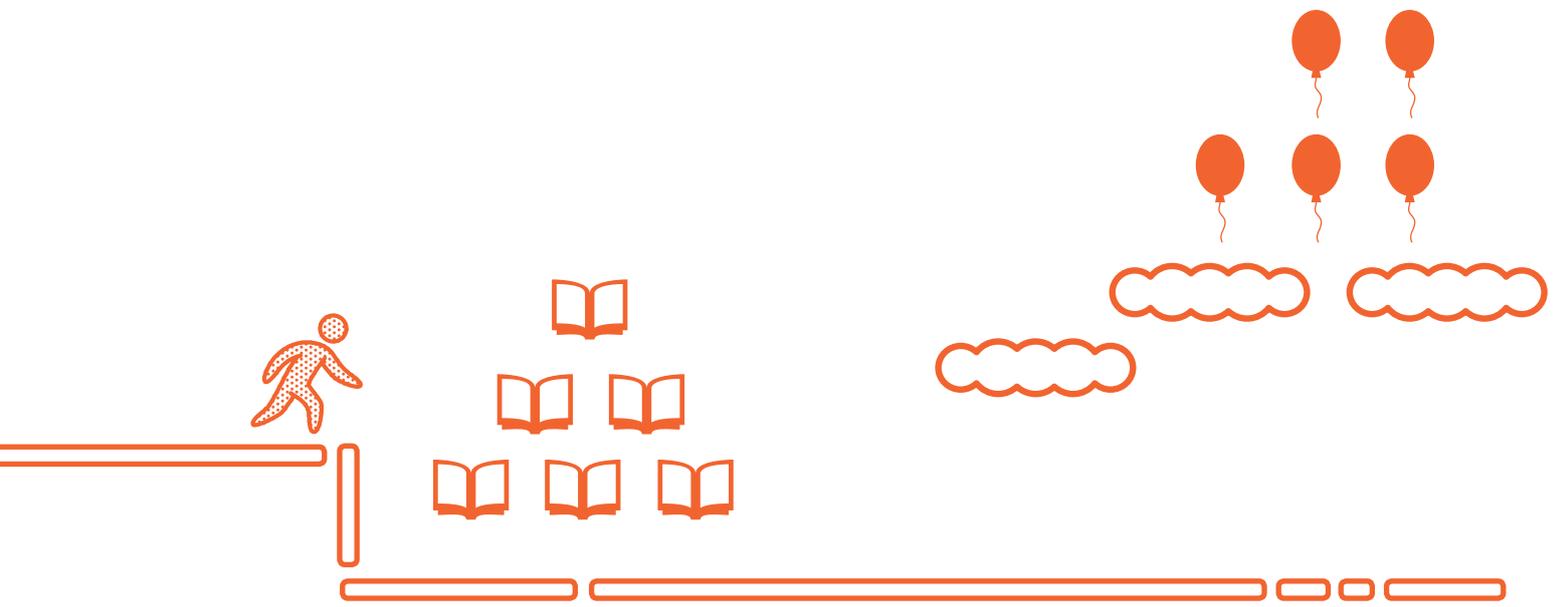
Umständen von den Bildner_innen an die Gruppe „gespiegelt“ werden.

In jeder der aufgeführten Lernformen liegen Vor- und Nachteile, Risiken und Chancen, die nicht zuletzt von den (im besten Fall transparenten oder ausgehandelten) Lernbedürfnissen der Teilnehmenden abhängig sind. Eine aktive Prozessgestaltung nimmt diese Formate immer im Zusammenhang mit den Phasen des individuellen Lernprozesses in den Blick und macht sie dadurch produktiv.

Katalysatoren im Lernprozess

Zusätzlich zu den schon beschriebenen Elementen der Prozessgestaltung lassen sich (mindestens) drei Bausteine identifizieren, die den Prozess individuellen und sozialen Lernens beschleunigen oder sogar erst ermöglichen. Über die Angemessenheit und Intensität ihres Einsatzes ist je nach Lernzielen, -anlass und den Bedürfnissen der Teilnehmenden zu entscheiden.

Das Kennenlernen: Zu Beginn entspricht ein Kennenlernen dem Grundbedürfnis nach Orientierung. Erst durch die Klärung von Fragen, wer da eigentlich außer mir da ist, wie ich in der Gruppe verortet bin oder wen ich sympathisch finde, entsteht die Bereitschaft, sich auch inhaltlich einzubringen. Im späteren Verlauf der Veran-



staltung können Kennenlernenebenen vertieft werden. Um Ähnlichkeiten und Unterschiede im Hinblick auf Werte, Visionen oder Erfahrungen offenzulegen und nutzbar zu machen, eignen sich Methoden wie Positionierungen im Raum, das Arbeiten mit einem Zeitstrahl oder Kleingruppen.

Das Blitzlicht: Gemeint ist ein kurzer Austausch zu einer konkreten Frage, bei dem alle zu Wort kommen. Ein Blitzlicht macht sowohl in schwierigen Lernsituationen als auch vor einem nächsten Arbeitsschritt Sinn. Ziel ist es, Bedürfnisse, Gedanken und Stimmungen zu veröffentlichen. Das gibt den Einzelnen in der Gruppe die Möglichkeit, sich mit eigenen Gedanken in der Gruppe zu verorten, und den Bildner_innen eine Grundlage für die Entscheidung zum weiteren Vorgehen.

Pausen: Pausen dienen nicht nur der Erholung oder dem Nachgehen körperlicher Bedürfnisse. Vor allem sind es Räume für individuelle und kollektive Reflexion außerhalb der vorgegebenen Struktur sowie für vertieftes Kennenlernen. Im besten Fall fördern Pausen das Vertrauen, klären Irritationen und stärken die Verhandlungsposition der Gruppe. Allerdings können Pausen auch negative Dynamiken reproduzieren und Frust verstärken, wenn der

informelle Austausch über gruppenrelevante Themen fehlt.

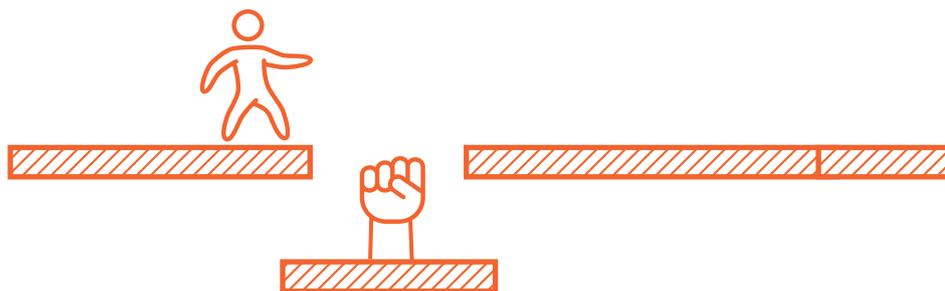
Bastelanleitung für einen Bildungsprozess

Das Konzept einer Bildungsveranstaltung entscheidet darüber, welche Elemente eines Lernprozesses wie miteinander kombiniert werden. Kriterien ihres Gelingens sind die Lernziele der Teilnehmenden, deren Umsetzung im Hier und Jetzt des Prozesses stattfinden muss. Das ist leichter gesagt als getan. Neben der Auswahl der konkreten Inhalte und Methoden geht es dabei auch darum, die einzelnen Phasen sinnvoll miteinander zu verzahnen, eine methodische Abwechslung im Blick zu behalten und prozessoffen zu bleiben für das, was in der konkreten Situation erforderlich ist. All diese Überlegungen führen zu Gestaltungsentscheidungen, die den Lernprozess in die eine oder andere Richtung lenken. Nutzen wir diese! Fangen wir mit dem an, was wir uns zutrauen, und verlassen wir uns darauf, dass die Teilnehmenden selbst Verantwortung für ihren Lernerfolg übernehmen wollen. Die unzähligen Möglichkeiten, die beschriebenen Prozesselemente, Methoden und Lerninhalte miteinander zu kombinieren, bilden

den Pool, aus dem teilnehmerorientierte Bildung entsteht.

Als politische Bildner_innen verfolgen wir mit unserer Bildungsarbeit ein bestimmtes Ziel. Gleichzeitig haben auch die Teilnehmenden einen Grund dafür, warum sie lernen wollen. Selten stimmen diese „Lernziele“ vollständig überein. Entscheidend für linke Bildungsprozesse ist, dass sie diese Differenz verhandelbar gestalten, nicht die Macht des Faktischen nutzen und die Falle vermeiden, genau zu wissen, was Teilnehmende brauchen. Eine solche Logik mag für schulische Bildung sinnvoll sein, für linke politische Bildung ist sie es nicht. Der Bildungsprozess sollte eine Erfahrung der konkreten Utopie sein, auf deren Erreichen sich das Lernen richtet. Dabei führen viele Wege zum Ziel und nicht selten werden wir am Ende „andere“ Ziele (mit) erreicht haben. Manchmal sind diese viel bedeutender als die ursprünglich gesetzten. Im besten Fall fließen die gemachten Erfahrungen in den nächsten Gestaltungsprozess ein. So wird die Differenz in den Lernzielen kleiner, und wir werden sicherer darin, jede Bildungsveranstaltung zu einem Unikat zu machen. Professionalität in unserem Sinne ist nicht auf methodische und fachliche Expertise oder auf Optimierung von Konzepten gerichtet. Denn Optimum bedeutet Stillstand. Uns geht es um Bewegung!

VON FORM UND INHALT ZUR THEORIE UND PRAKTIK UND KÖNNEN, THEORIE PRAKTIK



An diesen Begriffspaaren entzünden sich seit Generationen leidenschaftliche Debatten darüber, wie politische Bildung praktiziert werden soll, welchem Zweck sie dient und worin das „Linke“ dieser Bildung besteht. Vermutlich geht es in den wenigsten dieser Debatten wirklich um Klärung und konkrete politische Bildung, sondern vielmehr um Deutungshoheit, Verteidigung von Bildungsbiografien, Kontrolle, innerorganisatorische Rivalitäten oder Generationenkonflikte. Verständlich – Bildung ist gefährlich, Lehrende sind potenziell revolutionär in ihrem Tun. Sprechen wir Bildung die Kraft zu, dem Kapitalismus den Kampf anzusagen, hat sie erst recht die Kraft zur Veränderung linken Denkens und Handelns. Das muss wohlüberlegt und leidenschaftlich debattiert werden.

Der Begriffsdebatte soll hier kein weiterer grundsätzlicher Beitrag hinzugefügt werden. Allerdings kommen wir auch nicht ohne begriffliche Auseinandersetzung aus, wenn wir über die Gestaltung politischer Bildung zum Zwecke der Veränderung von Gesellschaft reden wollen. Im Folgenden wird sich dieser Zweckbestimmung aus den unterschiedlichen Richtungen der drei Begriffspaare angenähert, ohne dabei dem

Anspruch eines in sich geschlossenen Textes gerecht zu werden.

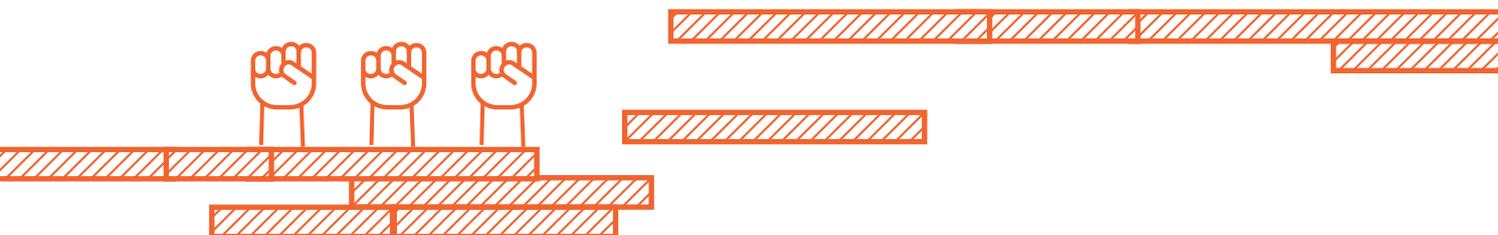
Form und Inhalt

Auf dem Weg zu einer konkreten Bildungsveranstaltung treffen wir zahlreiche Entscheidungen. „Lass uns mal ein Seminar zum Thema X machen.“ Nicht selten beginnen Konzeptionen von Bildungsveranstaltungen so oder so ähnlich. Das Thema benennt dabei zunächst nur grob das politische Feld, aber die erste Entscheidung ist bereits getroffen, nämlich darüber, die Ressourcen in dieses Thema und nicht in ein anderes zu stecken. Eine ungefähre Zielgruppe ist bereits im Blick. Nun wird das Thema weiter mit Inhalten untersetzt. Es mag um aktuelle Prozesse gehen, Akteure und Machtverteilung, Interessen, geschichtliche Aspekte, Debatten, Forderungen, Wechselwirkungen oder Dilemmata. Vor diesem Hintergrund werden die Inhalte konkretisiert und mit Blick auf Möglichkeiten

des Rahmens, konkrete Bedarfe von Zielgruppen sowie eigene Ansprüche ausgearbeitet. Den jeweiligen Inhalten werden relevante und nützliche Informationen, Erfahrungen oder Theorien zugeordnet, ein roter Faden entsteht. Spätestens jetzt kommen die Formfragen in den Blick: Festlegung des Rahmens (Uhrzeit, Ort, Teilnahmebeiträge etc.), Art und Weise der Gestaltung des Settings (Raumeinrichtung, Materialien, Seminarkultur) oder methodische Fragestellungen.

Vielleicht liegt darin die Krux. So viel Zeit steckt bereits im Planungsprozess, dass am Ende den Formfragen nicht mehr ganz so viel Bedeutung beigemessen wird und sie lediglich als Konsequenzen aus den bereits getroffenen inhaltlichen Entscheidungen verhandelt werden. Die Verknüpfung und Abhängigkeit zwischen Inhalts- und Formfragen werden dabei unterschätzt. Klar ist, dass eine noch so angenehme Seminaratmosphäre, gute Visualisierungen,

HALT, WISSEN ORIE UND



perfekte Organisation oder Lernspaß für ein linkes Seminar allein nicht ausreichend sind, wenn dabei inhaltlich nichts rumgekommen ist. Genauso klar jedoch ist, dass die Vernachlässigung der Formaspekte den Lernerfolg nicht nur schmälern, sondern manchmal schlicht verhindern kann. Man stelle sich einen 40-minütigen Monolog vor, den zeitmangelbedingten Wegfall des Transferteils oder das Stattfinden einer Zukunftswerkstatt in einem zu kleinen und dunklen Raum. Das Ergebnis der Bildung wäre unterm Strich in allen Fällen das gleiche, die Welt bliebe so, wie sie ist, nur die Beschwerdegründe wären andere.

Inhalt und Form sind zwei Seiten einer Medaille. Im Idealfall haben Bildner_innen ohnehin beide Seiten im Blick. Ansonsten gilt es, in der Vorbereitung die Formfragen gleichwertig mitzudenken. Dies könnte sich ausdrücken in Zeitgewichtungen, in der Auswahl dazu gebetener Expert_innen, in der Gewichtung des Feedbacks von Teilnehmenden und der Verteilung von Wertschätzung.

Wissen und Können (und Handeln)

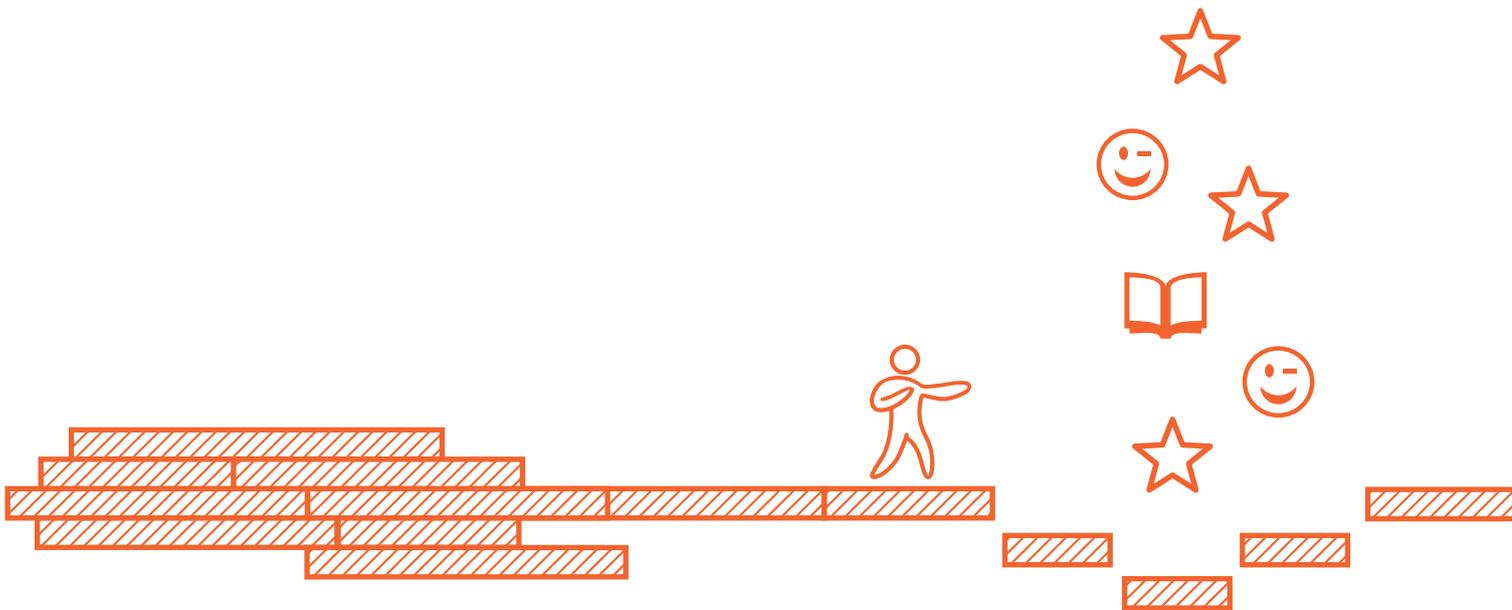
Inhalt ist nicht gleich Wissen, Wissen nicht gleich Können und Können nicht gleich Handeln. Mit Wissen können zum Beispiel nützliche Informationen (ich weiß, dass), Erfahrungen anderer (das glaube ich), erlernte Fähigkeiten (ich weiß, wie man das macht), Reflexionsergebnisse (mir ist klargeworden, dass) oder Theorien (so erklärt sich das) gemeint sein. Auf der Grundlage unseres Wissens handeln wir. Handeln meint dabei geplantes, überlegtes Tun. Damit jedoch aus Wissen zielgerichtetes Handeln wird, braucht es das Können. Dies ist kein Zustand, sondern ein Prozess des Einübens, Lernens und Ausprobierens. Wenn der Weg zum Handeln nicht gelingt, bleibt Wissen konsequenzlos. Politische Bildung ist daher gut beraten, den mühsamen Weg vom Wissen zum Handeln, der über das Können führt, ernst zu nehmen und aktiv zu unterstützen.

Es ist eine typische Anforderung an uns als Bildende, in Seminaren konkretes Wissen zu vermitteln. Damit stehen wir bereits mitten in einem Konfliktfeld: Welches Wissen ist geeignet, ein Thema verständlich zu machen? Was werden die Teilnehmenden an Vorkenntnissen mitbringen? Was sollen sie nach

der Veranstaltung besser oder anders denken und machen? Worauf basiert meine Entscheidung, Bestimmtes in die Veranstaltung einzubringen und so vieles andere nicht? Auf diese Fragen gibt es viele Antworten, und je mehr wir uns damit beschäftigen, desto mehr Fragen tauchen auf.

Damit die Lust am eigenen (Bildungs-) Handeln erhalten bleibt, werben wir für einen entspannten Umgang mit diesem höchst sensiblen Punkt linker Bildungsarbeit. Entspannt meint hier einerseits ein notwendiges Maß an kritischer Hinterfragung und andererseits, sich Unzulänglichkeiten zu erlauben – Reflexion im Kopf und Vertrauen dem Bauchgefühl!

Ein Fundament linker Bildung sind der Zweifel, die Skepsis und die Entdeckung von Zusammenhängen und Strukturen. Sie sind für die Analyse von Gesellschaft ebenso nützlich und richtig



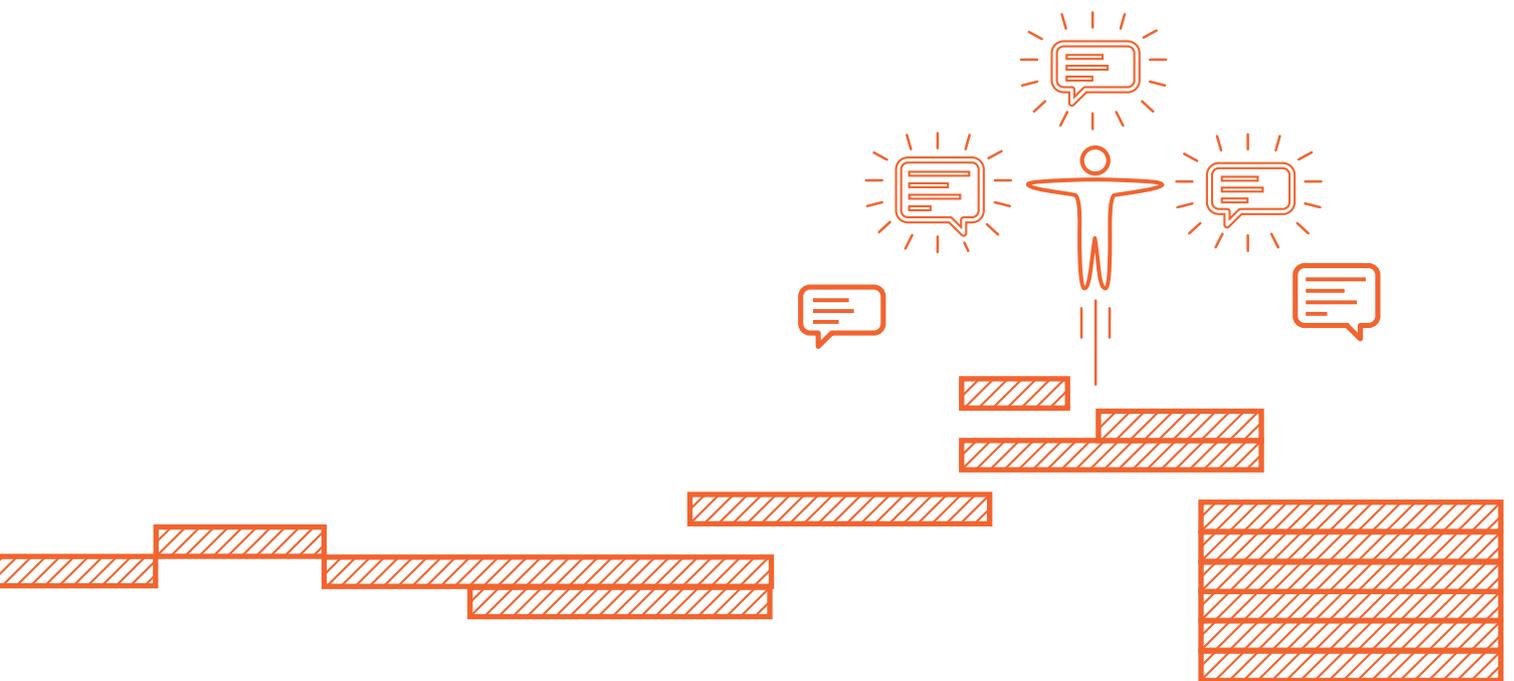
wie für das eigene Wissen. Auch linkes Wissen ist nicht objektiv und nicht immer wahr und gehört angezweifelt. Die Idee, statt falschem Wissen richtiges vermitteln zu wollen, greift zu kurz. Sicherlich ändert dies das Ergebnis von Lernprozessen, nicht jedoch den Lernprozess selbst. Wenn wir linkes Wissen als Lernstoff setzen und uns allein dafür Methoden überlegen, verharren wir in einer Lehrtechnologie, die das Hierarchische der Wissensvermittlung und der Subjektbeziehungen reproduziert. Davon abgesehen, dass die Effektivität einer solchen Wissensvermittlung ohnehin zu hinterfragen ist, geht uns dabei genau jenes utopische Potenzial verloren, das sich mit linker Bildung jenseits von Wissen verbindet. Soll der Prozess der Wissensvermittlung selbst kritisch verändert werden, gilt es, Teilnehmende mit ihren spezifischen Erfahrungen an der Produktion von Wissen zu beteiligen, eingebrachtes Wissen hinterfragbar zu machen und eine Verständigung darüber zuzulassen,

welche Interessen und Perspektiven mit dem Wissen verbunden sind. Wenn Wissen das Ergebnis eines gemeinsamen und gleichberechtigten Lernprozesses ist, sind beste Voraussetzungen für den wirksamen Transfer in die Praxis geschaffen, und die Teilnehmenden sind bereit für Fragen nach ihren Handlungsideen. Wozu werden sie Gelerntes verwenden, welches Tun verändern und wie? Passiert dies im Seminar, eröffnen sich zusätzliche soziale Lernebenen, Teilnehmende bekommen Tipps, Ermutigung und Kritik, sodass diesbezügliche Fragen geklärt werden können. Im besten Fall gehen die Teilnehmenden mit einem festen Vorhaben aus der Veranstaltung. Dies schützt sie allerdings nicht vor Enttäuschung und Scheitern. Es besteht die Gefahr, dass gelerntes Wissen den Test in der Realität nicht besteht und als ungeeignet verworfen, vergessen oder bewusst nicht angewendet wird. Deshalb ist es wichtig, den Transfer durch den Beginn des Prozesses vom Wissen hin zum Können zu stärken. Wenn Wissen erstmals schon im Seminar angewendet wird, darf es holpern, schwierig sein oder zu Irritationen führen. „Anwenden“ meint je nach Art des Wissens zum Beispiel den Bezug auf einen konkreten Einzelfall, das Üben in einer Praxissimulation, das Erarbeiten eines konkreten Plans oder einen reflexiven

Austausch über Praxishindernisse. So wappnen sich Teilnehmende im Schutzraum der Bildungsveranstaltung für den mühsamen Prozess, Wissen in zielgerichtetes Handeln zu übersetzen. Wissen, Können und Handeln stellen einen sich bedingenden Kreislauf dar. In politischer Bildung sollte dieser im Handeln beginnen und auch dort wieder enden, damit Lernerfolge in erweiterte Handlungsmacht münden.

Theorie und Praxis

Kaum ein anderes Wortpaar der politischen Debatte ist so intensiv und leidenschaftlich umkämpft. Es erscheint anmaßend, diese Begriffe in einem Bildungsheft kurz besprechen zu wollen. Doch dieser Ehrfurcht soll hier mit Mut begegnet werden. „Theorie ist: Jeder weiß, wie es geht, und nichts funktioniert! Praxis ist: Alles funktioniert, und niemand weiß, warum!“ Dieser Ausspruch beansprucht sicherlich keinen philosophischen Tiefgang, er macht jedoch den Blick frei für die dialektische Beziehung zwischen Theorie und Praxis: Indem Theorie von Akteur_innen genutzt wird, um Praxis zu verstehen,



ermächtigt sie dazu, (politische) Praxis zu verändern. Durch die Analyse der veränderten Praxis entsteht oder verändert sich wiederum die Theorie. Diesen kausalen Zusammenhang machen wir uns in Bildungsprozessen zunutze. Ausgehend von der Praxis der Teilnehmenden und dem Stand individueller Erklärungsmuster reichen wir das Analyseinstrumentarium durch geeignete Theorie an, durch die die Praxis differenzierter erscheint oder bestimmte Aspekte stärker beleuchtet werden. Im besten Fall kommen dadurch Optionen in den Blick, die Praxis im Hinblick auf mehr Wirksamkeit, linke Utopie oder andere Aspekte zu verändern. Ein Abgleich der allgemeinen Theorie mit der spezifischen Praxis zwingt Teilnehmende zu kognitiver Anpassung. Nicht alles wird eins zu eins übernommen, bisherige Überzeugungen werden integriert, Ausnahmeregelungen hinzugefügt, die Theorie verändert sich und jede/r Teilnehmende gibt die Theorie etwas anders wieder. Das mag auf den ersten Blick nach „gefährlichem Halbwissen“ klingen. Zweck einer emanzipatorischen politischen Bildung ist jedoch nicht so sehr das Streben nach Vollständigkeit und letzter Wahrheit, sondern die Veränderung der Welt. Diesem Verständnis nach hat das Beginnen im Handeln Vorrang vor einer „Richtigkeit“ im Verstehen von

Theorien. Für Wissenschaftler_innen stellt sich dieses Verhältnis vermutlich genau andersherum dar. Aber wie ist das bei Theorien, mit denen der Anspruch verbunden wird, linkes Denken und Handeln zu begründen, wie etwa Marxismus, Postmoderne oder Queer-Theorie? Manche linken Theorien haben inzwischen kaum mehr Platz im akademischen Angebot. Für sie ist politische Bildung ein alternativer Vermittlungsort geworden. Kapital-Kurse fanden lange an den Unis oder in Volkshochschulen statt, heute vor allem im Rahmen politischer Bildung. Für Gramsci oder Luxemburg bietet politische Bildung schon lange das einzige Asyl. Foucault, Luhmann oder Weber haben dagegen noch einen Platz im akademischen Betrieb. Damit relativiert sich die Ausgangsfrage, denn diese Theorien können als Ausnahmen betrachtet werden, die die beschriebene Regel bestätigen. Für sie steht zunächst die Wissensvermittlung und das Verstehen im Vordergrund, der Bezug zum Handeln ist hier nachrangig. Schließt man sich dieser Sichtweise an, verliert so mancher Streit unter Bildenden über die angemessene Art und Weise der Theorievermittlung seine Leidenschaftlichkeit. Es ist nicht länger notwendig, eine politische gegen eine akademische Lehr- und Lernlogik auszuspielen. Sie haben beide ihre Be-

rechtigung. Ein „Kapital“-Kurs konsequent als politische Bildung konzipiert würde seine Wirkung verfehlen, eine akademische Veranstaltung zum Thema Organizing jedoch ebenso.

Versuch einer Synthese

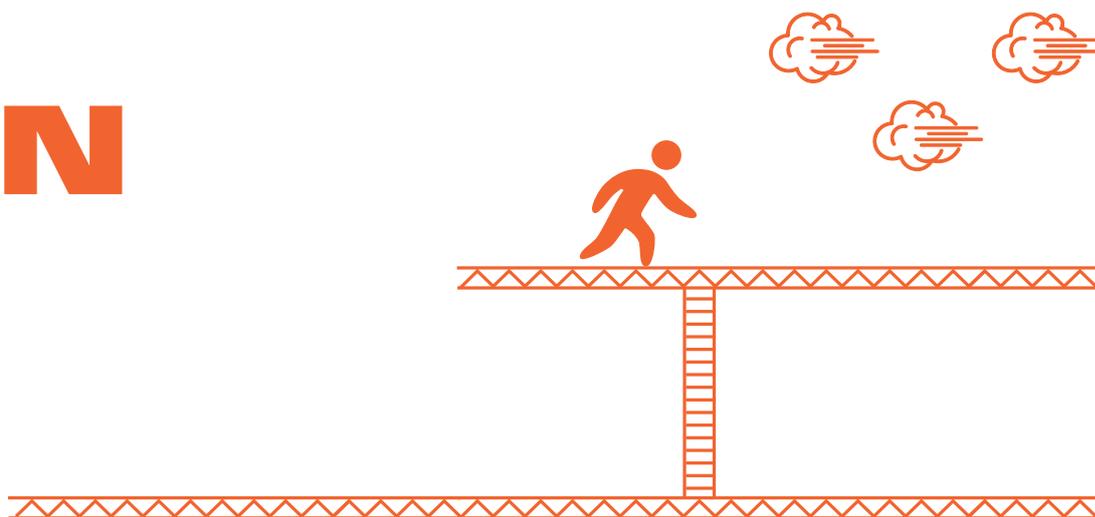
Linke politische Bildung ist auf die Veränderung der Welt gerichtet – die Welt der eigenen Anschauungen, Annahmen und Muster, die Welt des sozialen und politischen Umfelds oder die Welt des Lokalen bis hin zum Globalen. Damit sich dieser hohe Anspruch erfüllen lässt, bedarf es einer Idee davon, wie das gehen kann, der Fähigkeiten, dies auch zu tun, und eines Begriffs vom Ziel, auf das die Veränderung gerichtet ist. Die besprochenen drei Begriffspaare kreisen mit einem jeweils unterschiedlichen Fokus um die Frage nach dem Verhältnis zwischen dem Wie und dem Was. Statt Energien in die Frage nach der Bedeutung und Gewichtung der Teile der Begriffspaare zu stecken, empfehlen wir Bildner_innen die Idee eines dialektischen Sowohl-als-auch und das Arbeiten an der praktischen Umsetzung von *Inhalt und Form*, von *Wissen und Handeln* sowie *Theorie und Praxis*.

NACHDENKEN ÜBER HETEROGENITÄT BILDUNGSPROZESS

Multiperspektivität, Perspektivverschränkung und die Entwicklung von Empathie gelten als zentrale und in den unterschiedlichen Kontexten der politischen Erwachsenen- und Jugendbildung immer wieder anvisierte Ziele. Workshops und Seminare sowie weitere Formate des sozialen Lernens sollen Begegnungen von Menschen mit unterschiedlichen Erfahrungen und Hintergründen ermöglichen, die es allen Teilnehmenden erlauben, andere Sichtweisen kennenzulernen, voneinander zu lernen und in diesem Prozess auch Gemeinsamkeiten zu entdecken. Gleichzeitig geht es beim Thema Heterogenität von Lerngruppen auch um die Frage, wie bestehende Ausschlüsse von strukturell benachteiligten Zielgruppen überwunden und Bildungsangebote so gestaltet werden können, dass sie einen inklusiv(en) Charakter haben. Dies ist umso wichtiger, da das Recht auf Bildung ein verbrieftes Menschenrecht darstellt, aus dem sich der gesellschaftliche Auftrag ableitet, allen Menschen Zugang zu Bildung zu ermöglichen. In diesem Sinne gilt eine möglichst heterogene und vielfältige Zusammensetzung einer Seminargruppe und/oder das gezielte Erreichen auch strukturell benachteiligter Gruppen als erstrebenswertes Ziel bei der Planung und Umsetzung von Bildungsveranstaltungen.

Damit ein produktiver Umgang mit Heterogenität möglich wird, muss bedacht werden, dass Bildung nicht im luftleeren Raum stattfindet. Gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse wie Rassismus, Sexismus oder Klassismus machen nicht an der Seminartür halt, sondern wirken auch hier fort. Mit Heterogenitäten umzugehen und mit ihnen in Lehr-Lern-Prozessen produktiv zu arbeiten stellt Bildner_innen daher vor große Herausforderungen. Das gilt auch und gerade für linke Bildung mit ihrem Anspruch, soziale Ungleichheiten nicht nur zu thematisieren, sondern daraus kollektive Handlungsoptionen abzuleiten, die auf gesellschaftliche und politische Transformation zielen. Was bedeuten diese Überlegungen für die Gestaltung von emanzipatorischen Lehr-Lern-Prozessen? Wie kann Heterogenität im Sinne einer Bildung für alle bewusst hergestellt werden? Worauf können Bildner_innen achten, wenn sie heterogene Lerngruppen begleiten? Im Folgenden finden sich hierzu einige Überlegungen aus der Praxis.

TÄT IN SEN



1 UMGANG MIT HETEROGENITÄT IM PLANUNGSPROZESS VON BILDUNGSVERANSTALTUNGEN

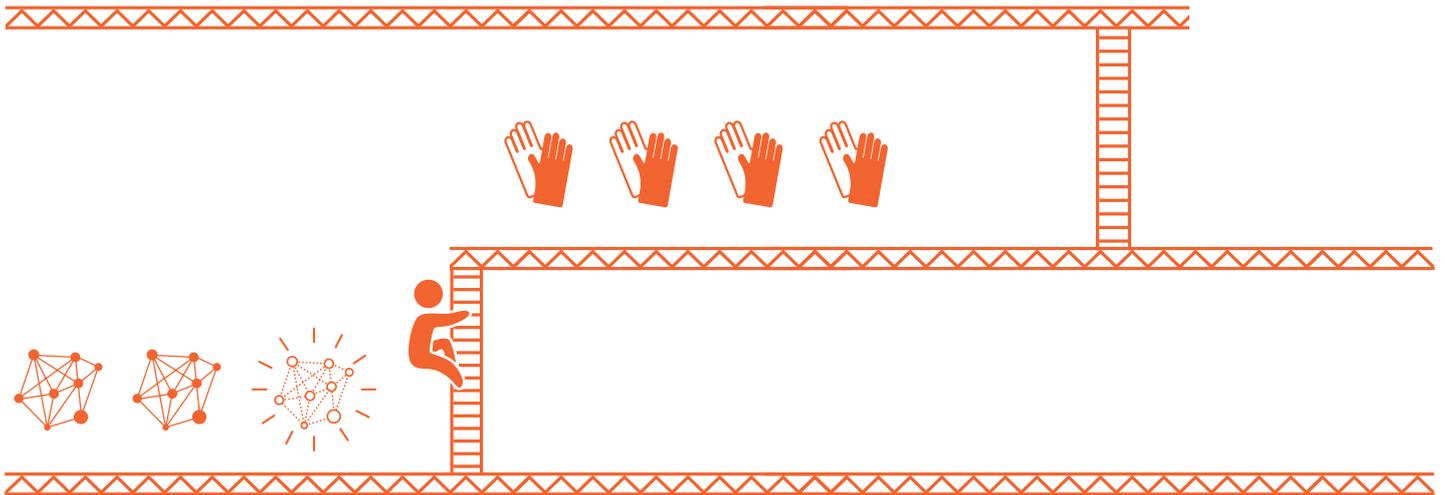
Bereits bei der Veranstaltungsplanung spielt die Frage nach der Heterogenität der Teilnehmenden eine wichtige Rolle. Wenn ich eine Kurs- oder Seminargruppe anstrebe, die in ihrer Zusammensetzung heterogen ist und in der unterschiedliche Erfahrungen, Perspektiven und Zugänge zu einem Thema repräsentiert sind, muss der Ausschreibungstext dementsprechend verfasst sein und die Bewerbungskanäle sollten so gewählt werden, dass die anvisierten Zielgruppen auch erreicht werden. Sowohl bei der Formulierung des Workshop-Themas als auch im Ausschreibungstext sollen Anknüpfungspunkte zur Lebenswelt der potenziellen Teilnehmenden benannt werden, die die Bezüge des Themas zu ihnen aufzeigen.

Die Rahmenbedingungen eines Seminars oder Workshops bieten weitere Stellschrauben, um Heterogenität bewusst herzustellen: Wo findet das Seminar statt – in einer (Bildungs-) Institution oder im Stadteilladen um die Ecke? Wann findet es statt und wie lange – zweitägiges Blockseminar oder fünfmal am Donnerstagabend?

Welche potenziellen Kooperationspartner_innen, durch die sich bestimmte Zielgruppen angesprochen fühlen, bieten sich an – Gewerkschaften, Migrant_innen-Selbstorganisationen, Mietergemeinschaft? Wer teamt das Seminar – eine oder mehrere Personen, mit oder ohne deutschen Pass, geschlechteridentitätsparitätisch zusammengesetztes Team? Wird Kinderbetreuung angeboten, eine (Flüster-)Übersetzung bereitgestellt, wird eine Sprache verwendet, die auch für Teilnehmende mit unterschiedlichen Bildungsbiografien gut verständlich ist? Werden auch Menschen mit Seh-, Hör-, Geh- oder anderen Beeinträchtigungen angesprochen und wie gut ist die Vorbereitung darauf – Information über entsprechende Barrierefreiheiten in der Ausschreibung, Angebot von Assistenz, Bereitstellung von Gebärdensprachdolmetscher_innen?

Als Bildner_in gilt es, immer wieder die eigene Rolle und Position als Bestandteil eines bildnerischen Selbstverständnisses zu reflektieren. Einerseits sind Bildner_innen konkrete Personen mit ihren je spezifischen Erfahrungen und

Positionen in der Gesellschaft – und damit verbundenen Beschränkungen der Perspektiven. Gleichzeitig tragen Bildner_innen eine besondere Verantwortung, ihre individuellen Vorstellungen und Vorgaben zu überprüfen und zu reflektieren. Wie denke und spreche ich beispielsweise über Geflüchtete, welche Merkmalsmuster habe ich verinnerlicht, welche Zuschreibungen nehme ich vor, auf welche Wissensbestände beziehe ich mich? Ist mir bewusst, dass ich nur ein eingeschränktes und vielleicht ausschließlich westeuropäisch geprägtes Verständnis mitbringe und mir darüber hinaus noch ganz viel unbekannt ist? Dies ist nicht im Sinne eines Defizits gedacht, hat jedoch Auswirkungen auf die Bearbeitung von Themen in Bildungsveranstaltungen und die gemeinsame thematische Auseinandersetzung mit der Lerngruppe. Eine bildnerische Haltung, die diese Fragen reflektiert und die Rolle als Bildner_in stets als die einer/s Lernenden versteht – was auch das Recht auf Scheitern beinhaltet –, eröffnet immer wieder neue Perspektiven und ermöglicht damit einen produktiveren Umgang mit Heterogenität.



2 WÄHREND DER BILDUNGSVERANSTALTUNG

Generell stellen das gegenseitige Kennenlernen sowie das Formulieren von Erwartungen an das Seminar seitens der Teilnehmenden einen wichtigen Teil der Einstiegsphase in einen Bildungsprozess dar. Dies gilt insbesondere dann, wenn die Heterogenität der Gruppe unterschiedliche Zugänge zum Thema vermuten lässt und sich durch deren Sichtbarmachung spezifische Lernanlässe bieten können. In der Einstiegsphase können anhand gezielter Fragen die unterschiedlichen Erfahrungen, Sichtweisen, Kompetenzen und gegebenenfalls auch die mit dem Seminarthema verbundenen Lernmotivationen formuliert und sichtbar gemacht werden. Bei Gruppen, die in sich sehr unterschiedlich sind, kann darüber hinaus die Frage danach sinnvoll sein, was die Teilnehmenden miteinander verbindet (z. B. Hobbys, Anreisewege, Frühstück). In jedem Fall ist es wichtig, darauf zu achten, dass das Sichtbarmachen von Heterogenität nicht stigmatisierend wirkt, sondern die ohnehin vorhandene gesellschaftliche Pluralität im kleineren Rahmen der Gruppe abbildet.

Auch bei kurzen Workshops empfiehlt es sich, nicht auf diese Phase zu verzichten, sondern sie gegebenenfalls dadurch abzukürzen, dass die Teil-

nehmenden bereits in der Workshop-Ausschreibung gebeten werden, sich vorab über zwei bis drei kurze Fragen Gedanken zu machen, die dann in der Einstiegssequenz aufgegriffen werden. Die Einigung der Teilnehmenden auf bestimmte Umgangs- und Verhaltensregeln stellt einen zweiten wichtigen Schritt der Einstiegsphase in einen Bildungsprozess dar. Unter der Fragestellung „Wie wollen wir gemeinsam lernen, ohne dass Verletzungen entstehen?“ können die Teilnehmenden die ihnen wichtigen Punkte sammeln und sich dann auf gemeinsame Vereinbarungen verständigen. Auch die Teamenden können dabei ihnen wichtige Standards für einen produktiven Umgang mit Heterogenität einbringen. Für diese Phase sollte unbedingt die erforderliche Zeit eingeplant werden. Bei Zeitknappheit, etwa bei sehr kurzen Seminaren oder Workshops, können entsprechende Regeln vorbereitet werden, die unter anderem die folgenden Punkte beinhalten könnten: wertschätzender Umgang; Ich-Botschaften; Feedback-Regeln; keine verletzenden Äußerungen und persönliche Angriffe; Klärung des Umgangs, ob Störungen in der Großgruppe angesprochen werden sollen oder doch lieber untereinander; Unwohlsein hat Vorrang; quotierte

Redeliste; gemeinsame Verantwortung aller, auf die Regeleinhaltung zu achten. Die Liste kann von den Teilnehmenden ergänzt oder modifiziert werden. Abschließend sollten sie sich auch hier gemeinsam über die Vereinbarungen verständigen.

Im Laufe eines Seminars oder Workshops sollten sich unterschiedliche Sozial- und Arbeitsformen abwechseln, also nicht ausschließlich im Plenum oder in Kleingruppen gearbeitet oder Inhalte nur über Textarbeit erschlossen werden. Gerade im Hinblick auf eine heterogene Gruppe mit unterschiedlichen Bildungsbiografien sollten auch nicht kognitive Methoden eingesetzt werden, um damit unterschiedlichen Lerngewohnheiten Rechnung zu tragen. So können zum Beispiel in der Vorstellungsrunde Formen angeboten werden, die nicht nur auf Sprache basieren (und gleichzeitig viel mehr fassbar machen): Mimik, Gestik, Vorstellen anhand eines Gegenstandes oder Zeichnen zentraler biografischer Ereignisse und Wendepunkte.

Auch bei der Arbeit mit Texten kann es sinnvoll sein, unterschiedliche Methoden der Texterschließung anzubieten. In Kleingruppen könnten Texte unterschiedlicher Komplexitätsgrade gelesen und gemeinsam erschlossen werden (Einzellektüre, gemeinsames oder reziprokes Lesen) oder auch Audio-/Videobeiträge eingesetzt werden.

Bei der Auswahl und Zusammenstellung des Seminarmaterials sollte immer



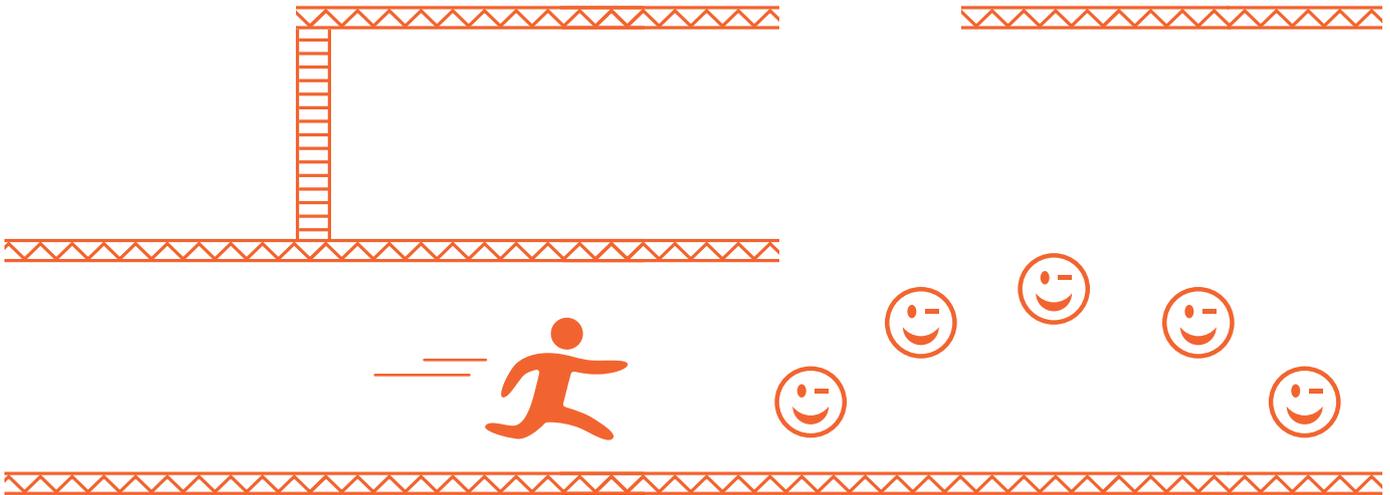
auch die Frage reflektiert werden, welche Autor_innen und Perspektiven ausgewählt und zur Verfügung gestellt werden (z. B. Autor_innen aus anderen Kontinenten, queer-feministische Perspektiven, migrantisches Wissen). Darüber hinaus sollte die Arbeitsweise im Seminar durch gegenseitiges Vertrauen und einen wertschätzenden Umgang geprägt sein und dadurch geschützte Räume bieten, damit die Teilnehmenden angstfrei eigene Erfahrungen und Biografisches einbringen können. Auch hierfür ist es wichtig, dass sich Arbeitsweisen, Methoden und Sozialformen abwechseln und dass ausreichend Raum für Praxisreflexion und Austausch vorhanden ist. Die Möglichkeit zu Selbstdarstellung und Selbstbenennung wird von vielen Teilnehmenden als grundlegend erlebt, damit Heterogenität positiv aufgeschlossen werden kann.

Auch in scheinbar homogenen Gruppen lässt sich Heterogenität entdecken. Bei bestimmten Seminarthemen oder -zielen – wie etwa einer Sensibilisierung gegenüber Rassismus in Gruppen, in denen sich alle Teilnehmenden selbst als herkunftsdeutsch definieren –, kann es sinnvoll sein, zwischen ihnen Unterschiedlichkeit sichtbar zu machen, um damit weiterarbeiten zu können. Um sie offenzulegen, eignen sich insbesondere Meinungs- und Positionierungsübungen, durch die unterschiedliche Haltungen, Werte, Vorlieben, Zugehörigkeiten und Selbstverständnisse

der Teilnehmenden zutage treten, mit denen dann im Seminarverlauf gearbeitet werden kann.

Ein weiterer Punkt, den Bildner_innen beim Thema Heterogenität in Bildungsprozessen reflektieren sollten, ist der Umgang mit Diskriminierung. Dabei gilt es zu beachten, dass die Arbeit mit Diskriminierung Ebenen berührt, die besonderen Schutz, Aufmerksamkeit, Empathie und Zeit benötigen. Werden während einer Bildungsveranstaltung von Teilnehmenden diskriminierende Äußerungen gemacht, sollten wir uns als Bildner_innen nicht wegducken und die Situation überspielen, sondern uns ihr stellen und sie bearbeiten. Allerdings gibt es dafür keine Patentlösungen, jeder Anlass gestaltet sich anders und kann als neue Lerngelegenheit betrachtet werden. Wie kann ich als Bildner_in dafür sorgen, dass eine Situation oder eine Äußerung und die damit verbundenen Implikationen gespiegelt und bearbeitet werden können? Basierend auf den Vereinbarungen für den Umgang im Seminar (siehe oben) sollte mit Verweis auf die Regel „Unwohlsein hat Vorrang“ Raum bereitgestellt werden, um die Diskriminierung zu thematisieren. Wichtig ist, dass alle Beteiligten dazu bereit sind, sich mit den geäußerten Bedürfnissen oder der

Kritik auseinanderzusetzen: Der oder die Teamende muss alle Perspektiven berücksichtigen und sich zutrauen, den Prozess zu gestalten. Der oder die Teilnehmende, die oder der das Thema benannt hat, muss bereit sein, sich zu öffnen, die übrigen Teilnehmenden müssen damit einverstanden sein, sich auf den Klärungsprozess einzulassen. Basierend auf den Seminarvereinbarungen muss gemeinsam entschieden werden, ob die Bearbeitung in der Großgruppe oder im kleineren Rahmen erfolgen soll. Gegebenenfalls könnte es sinnvoll sein, das Thema in getrennten Räumen und Gruppen zu bearbeiten, denn zum Beispiel beim Thema Rassismus gibt es in Lerngruppen immer wieder Situationen, in denen People of Color anderen, weißen Teilnehmenden bestätigen müssen, dass deren Äußerung nicht rassistisch gemeint und damit auch nicht rassistisch war. Damit geraten sie ungewollt in eine Kronzeugenrolle. Um die Gruppe teilen zu können, müsste das Team jedoch zumindest aus zwei Personen bestehen. Im nachfolgenden Kasten findet sich eine exemplarische Strukturierung für die Bearbeitung einer diskriminierenden Äußerung oder Handlung im Seminar.



Wie kann ich vorgehen, um Diskriminierung(en) im Seminar zu bearbeiten? Ein Strukturvorschlag

- Zunächst sollte benannt werden, was genau als diskriminierend empfunden wurde. Es sollte Raum für alternative Deutungen gegeben werden sowie für eine Erklärung, wie die Äußerung oder das Verhalten gemeint war (emotionale Ebene).
- Es kann sein, dass ein Gespräch an dieser Stelle endet, weil es keine weitere Verhandlungsbereitschaft gibt. Dies gilt es zu akzeptieren und allenfalls einen weiteren Umgang, etwa eine Vertagung oder Hinzuziehung anderer Personen, zu vereinbaren.
- Falls alle Beteiligten sich auf einen weiteren Klärungsprozess einlassen, sollte im nächsten

Schritt erarbeitet werden, was weshalb kritisch und diskriminierend an einer bestimmten Äußerung oder einem Verhalten war, welche Abwertungen damit verbunden waren, welche Vorurteile, Stereotypisierungen und Stigmatisierungen sich darin widerspiegeln. Hierbei könnte auch ein Hinweis auf die Funktion von Vorurteilen sinnvoll sein, auf tradierte und erlernte Vorurteilsstrukturen – von denen niemand frei ist und die ein großes Beharrungsvermögen aufweisen –, die jedoch durch das Hinterfragen der eigenen Deutungsmuster veränderbar sind (rationale Ebene).

- Der Klärungsprozess sollte dann gemeinsam und ausdrücklich abgeschlossen werden. Manchmal ist das eine Entschuldigung, manchmal wenigstens ein Lächeln. Oft wer-

den beide Seiten zu einer sozialen Geste noch nicht bereit sein, sodass ein typisches Ende auch eine Frage der teamenden Person etwa nach der Arbeitsfähigkeit oder dem Befinden zu diesem Zeitpunkt ist (soziale Ebene). Darauf sollte bei Gelegenheit noch einmal proaktiv zurückgekommen werden.

- Sollte eine gemeinsame Weiterarbeit im Augenblick nicht möglich sein, ist das zu akzeptieren und ein Zeitpunkt zu vereinbaren, wann dieses Gefühl überprüft werden kann.
- Wichtig ist es auch, abschließend die Klärungsmühen der Betroffenen sowie der Gruppe durch die Teamenden zu würdigen, als notwendige Unterbrechung der Bildungsveranstaltung und als Lerngelegenheit.

3 NACH DER BILDUNGSVERANSTALTUNG

In einer abschließenden Feedbackrunde oder Seminaarauswertung sollten die Teilnehmenden die Gelegenheit erhalten, den Lern- und Bildungsprozess auszuwerten und mit ihren Erwartungen abzugleichen: Was war gut? Was kam zu kurz? Was hat überrascht? Was nehme ich Neues mit? Wo konnte ich mich einbringen? Was war überflüssig? Welche Veränderungen der Veranstaltung würden dazu beitragen, dass ich noch besser lernen könnte? Auch als Bildner_in sollte ich den Bildungsprozess reflektieren.

Dazu können die folgenden Leitfragen hilfreich sein:

- Wie ist der Prozess verlaufen?
- Was haben die Teilnehmenden in der Seminaarauswertung zurückgemeldet?
- Konnten sich alle Teilnehmenden gleichermaßen einbringen?
- Welche Settings, Methoden oder Materialien haben das unterstützt?
- Was hat nicht (so gut) funktioniert? Woran lag das?
- Welche neuen oder wichtigen Lernfelder haben sich im Verlauf des Bildungsprozesses herauskristallisiert?

Die Ergebnisse der Feedbackrunde sowie der eigenen Reflexion des Bildungsprozesses sollten an die veranstaltende Institution oder den Träger weitergegeben werden, damit die gewonnenen Erkenntnisse nicht verloren gehen, sondern langfristig zu Verbesserungen beitragen können. Darüber hinaus sollte überprüft werden, ob die mit der Planung und Ausschreibung der Bildungsveranstaltung verbundenen Ziele erreicht worden sind.

METHODEN PROZESSDESIGN



1 INHALTE VERMITTELN

Ann-Katrin Lebuhn

Beschreibung der Herausforderung

In der Bildungsveranstaltung treffen sich Menschen, weil sie zu einem bestimmten Thema mehr wissen wollen. Einige sind aus reiner Neugierde dabei, andere verfügen bereits über Vorwissen und wollen ihr Wissen vertiefen. Wieder andere wollen sich Inhalte für ihre eigene politische Strategie erarbeiten. Die Motivation zur Teilnahme kann also sehr verschieden sein.

Ein unterschiedlicher Kenntnisstand kann eine Wissenshierarchie im Seminar bewirken. Auch vertreten die Teilnehmenden unter Umständen ganz verschiedene Positionen und werden sich politisch aneinander reiben. Diese Differenzen können als Ressource zum Erarbeiten von Inhalten dienen.

Die Beteiligten erwarten von mir als Teamer_in, dass ich mich im Thema auskenne und die Gruppe so anleite, dass alle beteiligt sind und etwas Neues dazulernen. Die Beteiligten wünschen sich einen Aha!-Effekt.

Praxisbeispiele: thematisches Seminar für Interessierte aus unterschiedlichen Zusammenhängen (Uni, Erwachsenenbildung, Initiativen) | thematisches Seminar für eine politische Gruppe

Phase 0: Themenwahl und Zusammenstellung der Gruppe

Ich muss auswählen, was ich vorbereite, für wen ich es vorbereite und wie viel Zeit mir zur Verfügung steht. Ich kann nicht „reines Faktenwissen“ aufbereiten, ohne mir zu überlegen, welche Anknüpfungspunkte die Teilnehmenden an diese Inhalte haben. Anders gesagt: Inhalt oder Wissen sind kein Rohstoff, der getrennt vom Individuum steht. Wissen wird von Subjekten immer wieder neu produziert. Um diesen Prozess der Wissensproduktion zu organisieren, gehe ich am besten von den (Wissens-)Produzent_innen – den Teilnehmenden – aus: Welche Inhalte wollen sie sich aneignen und wozu? In festen und kontinuierlich arbeitenden Gruppen kann das bereits vorher abgefragt werden. Bei offenen Seminaren werden die Interessen der Teilnehmenden erst bei Seminarbeginn aufgenommen, zum Beispiel in Form einer Erwartungsabfrage. Entlang von Erwartungen und Wünschen kann ich eine Auswahl der konkreten Inhalte treffen.

Die Inhalte müssen für die Teilnehmenden zugänglich sein, an ihre Wissensstände anknüpfen, sie müssen interessant und nachvollziehbar dargestellt und nach Möglichkeit klar strukturiert sein, damit die Teilnehmenden folgen können (Stichwort: roter Faden).

Um unterschiedlichen Lerntypen gerecht zu werden, ist es hilfreich, die Inhalte zur Vermittlung auf unterschiedlichen Sinnesebenen aufzubereiten.

Als Teamer_in übernehme ich im oben beschriebenen Rahmen Verantwortung für die Inhalte, die ich aufbereite. Dies tue ich, indem ich sie positioniere. Welches sind meine Quellen und wie ist der Entstehungszusam-

menhang? Wie kann ich Inhalte politisch und historisch verorten? Weshalb halte ich sie für geeignet? Eventuell auch: Wer sind ihre stärksten Gegner_innen?

Wenn ich die Inhalte, Methoden und Quellen geordnet und einen roten Faden entwickelt habe, kann es losgehen.

Phase 1: Kennenlernen

Um Vorurteile ab- und Vertrauen aufzubauen, ist ein gutes Kennenlernen innerhalb der Gruppe die Basis für gemeinsames Lernen und die kollektive Aneignung von Inhalten. Hierbei geht es auch darum zu erkunden, wer welches Vorwissen und welche Erfahrungen mitbringt.

Phase 2: Inhalte erarbeiten

Bereits bei der Einleitung ins Thema muss Klarheit über die Frage hergestellt werden, aus welcher Perspektive auf die Inhalte zugegriffen werden soll. Ist dies für alle nachvollziehbar, kann ich meinen roten Faden entspinnen und die von mir vorbereiteten Inhalte mit der Gruppe bearbeiten. Dies kann durch ein Kurzreferat erfolgen. Eine schöne interaktive Methode ist das Zusammentragen des Wissens aus der Gruppe, je nachdem, wie das Vorwissen verteilt ist.

Phase 3: Solidarisch streiten

Die Inhalte sollten (soweit möglich und angebracht) kontrovers diskutiert werden, damit Argumente geprüft und Meinungen ausgetauscht werden können. Dies erhöht zugleich die Merkfähigkeit. In allzu harmonischen Diskussionen bin ich auch gelegentlich als *Advocatus Diaboli* gefordert, provozierende und konträre Argumente einzubringen.



Auch wenn einzelne Teilnehmende durch ihr Vorwissen unterschiedliche Ausgangspunkte haben, sollte es darum gehen, solidarisch zu streiten und nicht „recht zu haben“. Hierbei spielt die Moderation eine wichtige Rolle. Fallen „Totschlagargumente“, kann die Moderation dies benennen und sichtbar machen. Beißt sich eine Diskussion an einem Argument fest, kann die Moderation weiterführende Fragen stellen oder einen Perspektivwechsel anregen. Besonderes Augenmerk sollte die Moderation auf die Beteiligung legen: Gibt es Vielredner_innen? Wer hat noch nichts gesagt? Melden sich immer die gleichen? Entsprechend kann die Moderation auch die Methode ändern und die Diskussion beispielsweise in Kleingruppen verlagern, damit mehr Teilnehmende zu Wort kommen. In dieser Phase wird dem Austausch untereinander viel Raum gegeben.

Phase 4: Ist ein Praxisbezug gewünscht?

Die Gruppe hat Gründe dafür, sich mit dem „Thema“ auseinanderzusetzen. An die Diskussionsphase sollte sich eine Transferphase anschließen, in der die Gruppe die Inhalte auf ihre Praxis bezieht. Gibt es eine gemeinsame Praxis, können die Inhalte hier hineinwirken.

Der Transfer muss nicht notwendigerweise in eine Praxis münden. Bei eher abstrakten Theorieseminaren ist es dennoch häufig interessant zu fragen: Was hat das eigentlich mit mir/uns zu tun? In welchen Momenten spielen diese Theorien in meinem Alltag eine Rolle?

Phase 5: Ausblick

An die Vermittlung von Inhalten, Fakten und Geschichtsabrissen können sich weitere Bedürfnisse von Teilnehmenden anschließen, zum Beispiel die politische Vernetzung.

Geeignete Methoden

- kleine Texte und Textausschnitte (Zeitungartikel) zum Lesen und Unterstreichen
- Visualisierung durch Bilder (vorbereitete Flipcharts)
- Filmbeitrag
- Einsatz von Audiodateien
- Übung mit einem körperlichen Erlebnis (Positionierung im Raum, auf Stühle stellen)
- PowerPoint-Vortrag (mit Statistiken, Fotos)
- mündliches Referat: Hier kann ich wiederum verschiedene Stile wählen, um die Inhalte interessant zu vermitteln: Ich kann mit anschaulichen Beispielen arbeiten, ich kann Erfahrungswissen zitieren oder passende Anekdoten einbauen, ich kann an aktuelle Debatten anknüpfen oder auf Widersprüche und „Knackpunkte“ aufmerksam machen.

Tipps

Eine Anmerkung zu Phase 0: Man muss nicht alles wissen. Ich kann Expert_innen zurate ziehen, um beispielsweise gute Texte zu finden. Im Seminar selbst kann es auch sein, dass Teilnehmende an bestimmten Stellen mehr wissen als ich. Das ist keine persönliche Schande, sondern eine Ressource für das gesamte Seminar! In der Phase 3 kristallisiert sich häufig heraus, wer bereits mehr über das Thema weiß. Auch diese Teilnehmenden sollen Gelegenheit bekommen, für sich etwas mitzunehmen. Das kann geschehen, indem sie beispielsweise mit Teilnehmenden, die über ähnliches Vorwissen verfügen, eine Kleingruppe bilden oder indem sie mit eigenen Inputs integriert werden. Dies ist oft eine wirksame Methode, um dem Phänomen des „Vielredens“ vorzubeugen.

Fallstricke

Bestimmte Themenfelder sind stark vermachtet, sodass Betroffenheiten sehr unterschiedlich sein können. Arbeite ich beispielsweise mit einer geschlechtlich gemischten Gruppe zum Thema „Sexismus im Alltag“, sollte ich beachten, dass die Redebeiträge jeweils mit der gesellschaftlichen Position der Teilnehmenden als Mann, Frau oder weiteres Geschlecht verbunden sind. Dies kann nicht einfach ausgeklammert werden. Die Gefahr wäre, Machtverhältnisse zu reproduzieren, anstatt sie produktiv zu reflektieren. Manchmal besteht eine Auflösung darin, die Teilnehmenden zeitweise entlang einer Differenzlinie zu trennen, zum Beispiel weiße Teilnehmer_innen und People of Color in einem Antirassismusseminar.

In Phase 3 ist es wichtig, in Kontakt mit der Gruppe zu bleiben und abzuschätzen, wie viele Informationen von den Teilnehmenden aufgenommen werden können. Ist es nicht möglich, Inhalte methodisch aufzulockern, helfen nur Pausen.



Beispielhafte Veranstaltungsdesigns – Inhalte vermitteln

4-Stunden-Format

Kennenlernen	15 min
Vorwissen & Motivationen erkunden	20 min
Wissens-Input	45 min
Aneignung durch kontroverse Diskussion	45 min
Pause	15 min
Praxisbezüge herstellen in KG	45 min
Zusammentragen & Ausblick auf nächste Schritte	45 min
Abschlussrunde	10 min

Legende:

Rahmen
Input
Individuelle Arbeit
Kleingruppenarbeit
Plenumsphase

7-Stunden-Format

Kennenlernen	20 min
Motivationen & Kontextbezüge erkunden	30 min
Zusammentragen des Vorwissens aus der Gruppe	45 min
Ergänzender Input durch Teamende_n	30 min
Pause	15 min
Aneignung durch kontroverse Diskussion	50 min
Zusammentragen	25 min
Mittagspause	45 min
Energizer	15 min
Praxisbezüge herstellen in KG	45 min
Zusammentragen und Diskussion	45 min
Pause	15 min
Transfer in Tandem oder KG	20 min
Abschlussrunde	20 min

2 DEBATTIEREN

Karin Walther

Beschreibung der Herausforderung

Hier kommen Menschen zusammen, die ein starkes Interesse am Thema mitbringen und auf der Suche nach einer klareren Position sind. Die Teilnehmenden bringen unterschiedliches Vorwissen und unterschiedlich stark ausgeprägte Positionen mit, kennen sich bereits oder kommen neu zusammen. Die Motivation kann also ganz unterschiedlich sein.

Eine lebendige Kontroverse speist sich aus Informationen und deren unterschiedlicher Bewertung und Gewichtung. Die Kunst besteht darin, der angelegten und oft auch emotionalen Debatte eine Struktur zu geben, in der einzelne Teilaspekte unter Einbeziehung aller Beteiligten nacheinander geklärt sowie Gemeinsamkeiten und Trennendes herausgearbeitet werden können, sodass es zu einem transparenten gemeinsamen Ergebnis kommt.

Es ist wichtig, als Leitung Informationen und Fakten, Bewertungen und Interessen als solche zu identifizieren und zu benennen und in der Auseinandersetzung voneinander abzugrenzen.

Weitere Herausforderungen stellen der Umgang mit Menschen dar, die ihre bereits sehr gefestigte Meinung stark vertreten und eine Tendenz dazu haben, die Diskussion zu dominieren, sowie die Integration derjenigen, denen es schwer fällt, sich in kontroverse Debatten selbstbewusst einzubringen. Hierbei helfen „demokratisierende“ und ausgleichende Methoden, durch die alle gleichermaßen beteiligt werden.

Praxisbeispiele: offen ausgeschrieben Diskussionsabend (z. B. „150 neue Flüchtlinge – welche Willkommenskultur wollen wir für unseren Ort?“) | Seminareinheit (z. B. „Sozial-ökologische Transformation – mit oder ohne Kapitalismus?“)

Phase 1: Kennenlernen und Vertrauen schaffen

Um als Individuum in einem Gruppenkontext eigene Werte und Positionen einbringen zu können, brauchen die Teilnehmenden eine soziale Orientierung in der Gruppe und Vertrauen in den geschützten Lernraum. In der Kennenlernphase tauschen sie sich über ihre Bezüge zum Thema, ihr eigenes Engagement, die Motivationen dahinter, die eigene Betroffenheit, Wünsche und Anliegen aus.

Es ist hilfreich, am Ende dieser Phase die Grundlagen für einen verlässlichen Arbeitsrahmen zu formulieren, etwa in Form von „Vereinbarungen für die Zusammenarbeit“.

Phase 2: Fragestellung und Ziel klären

Bereits die Einladung sollte eine klare Fragestellung enthalten, die die Diskussion leitet und es ermöglicht, einzelne Facetten und Teilfragen abzuleiten. Da Teilnehmende oft eine Vielzahl von Fragen und Interessen mit einem Thema verbinden oder aktuelle Ereignisse neue Aspekte aufwerfen, ist es sinnvoll, die diskussionsleitende Frage nochmals oder neu zu formulieren. Eine entsprechende Visualisierung, etwa auf einem Flipchart, erleichtert es allen Beteiligten, immer wieder zurückzufinden und die Diskussion zu fokussieren.

Phase 3: Unterschiedliche Ausgangspunkte, gemeinsame Basis und Informationsbedarf transparent machen

Um in der späteren Diskussion auf dem aufbauen zu können, was die Teilnehmenden an Kenntnissen, Fragen und Interessen mitbringen, müssen diese transparent sein.

Dafür eignen sich Methoden, die ausgleichen und allen eine gleichwertige Beteiligung und einen geschützten Raum bieten, wie schriftliche Einzelarbeit zu einer Frage, Kartenfrage mit Anpinnen, Clustern, Murmelgruppen, stille Diskussion, Runde mit Visualisierung durch die Leitung, jeweils mit kurzer (!) Zusammenführung und -fassung für alle.

Phase 4: Neue Informationen, Inspirationen, Bewertungen und Einschätzungen, Interessen und Werte in den Raum holen

Diese Phase ist die lebendigste, denn jetzt geht die Diskussion los und mit ihr das Ringen und die Suche nach Antworten. Dabei ist es wichtig, die Debatte mithilfe der leitenden Frage in konzentrierte, strukturierte und ergebnisorientierte Bahnen zu lenken. Kleingruppen, sich immer neu mischende „Expertengruppen“ zu einzelnen Aspekten oder eine Fishbowl-Diskussion können das in der Gruppe vorhandene Wissen heben und für alle zu Argumenten verarbeiten, die anschließend zusammengeführt und gemeinsam bewertet werden. Oftmals lohnt es sich auch, die Zügel zugunsten einer wirklich freien Diskussion loszulassen, die sich überraschend oft selbst strukturiert. Die Moderation hat dann die Aufgabe, darauf zu achten, dass der rote Faden nicht verloren geht und gegebenenfalls die Redeliste eingehalten wird.



Phase 5: Ergebnisse der Debatte (gemeinsam oder individuell) werten und gewichten, entscheiden

Nachdem sich erste Tendenzen für Gemeinsames und Trennendes zeigen, ist es sinnvoll, diese festzuhalten, bevor sich die Debatte „totläuft“. Es ist wichtig, den richtigen Moment abzapfen, in dem alles Wesentliche zur Meinungsbildung gesagt wurde. Die Kunst der Leitung besteht darin, die Ergebnisse zusammenzuführen und mit der Gruppe zu „vereinbaren“. Eine gängige Methode dafür ist die mündliche Zusammenfassung mit der anschließenden Frage: „Mein Eindruck ist, dass es eine Einigkeit gibt zu diesem Thema. Gebe ich das so richtig wieder?“

Phase 6: Ergebnis festhalten

Die Debatte endet erst, wenn ein Ergebnis in irgendeiner Form festgehalten wurde. Das kann ein Protokoll sein oder ein gemeinsam erarbeitetes Flipchart. Wichtig ist sicherzustellen, dass dieses Ergebnis geteilt wird.

Wenn es das Ziel war, dass die Teilnehmenden ihre individuelle Position schärfen, kann eine Stillarbeit helfen, die individuellen Ergebnisse zu sichern. Anschließend können sich die Teilnehmenden zu zweit oder dritt über Veränderungen, die sich durch die Debatte ergeben haben, austauschen.

Phase 7: Wie weiter mit dem Ergebnis?

Debatten haben selten einen reinen Selbstzweck, sondern sind Grundlage für Ziele und Handlungen. Zum Abschluss kann es daher darum gehen zu klären, wie und wo mit den Ergebnissen weitergearbeitet wird.

Geeignete Methoden

- Literatur/vorbereitete Materialien, die Inspirationen, Informationen, Aspekte für Positionsveränderungen enthalten
- Stillarbeit und Reflexion, Austausch zu zweit oder dritt (Murmelgruppe), um sich in einem kleinen sicheren Rahmen an die eigenen Veränderungsbewegungen heranzutasten
- Debatte/Kontroverse: freies, moderiertes Diskutieren entlang einer Frage, um Argumente zu sammeln und mit der eigenen Position abzugleichen
- Moderationstechniken: schichtenweise Trennung verschiedener Schritte durch Visualisierung, mündliche Zusammenfassung und Überleitung
- räumliches Arbeiten, „Wandern“ zwischen verschiedenen Positionen
- Soziogramme („Aufstellbarometer“) mit Skalen, auf denen sich die Teilnehmer_innen positionieren können, zu Beginn und zum Ende des Prozesses nach der Positionierung fragen
- Fishbowl
- World-Café
- Open Space
- Visualisierung von Positionen auf Flipchart, Verwendung von Metaplankarten
- Punktabfrage mit Klebpunkten oder Strichen zu verschiedenen Positionen
- Blitzlicht oder Runden zur Stimmungsprüfung/Meinungsabfrage

Tipps

Neue Positionen entstehen auf der Grundlage von neuen Informationen, Einschätzungen oder Bewertungen. Diese müssen von allen in ihrer Bedeutung durchdrungen werden, unterschiedliches Vorwissen muss ausgeglichen werden.

Wenn es darum geht, in einer bestehenden Gruppe eine gemeinsame Position zu erarbeiten, ist es wichtig, für alle Interessen Raum zu schaffen, schrittweise die Konsense herauszuarbeiten und Unterschiede zu klären.

Positionen und Werte haben identitätsstiftenden Charakter. Ihre wertschätzende Offenlegung ist die Voraussetzung dafür, sich für eine Weiterentwicklung zu öffnen. Fehlt diese Bereitschaft, kommt der Klärungsprozess ins Stocken. Hier hilft ebenfalls ein schrittweises Vorgehen.

Fallstricke

Eine lebendige Diskussion mit vielen klugen, sich aufeinander beziehenden Beiträgen ist seit der Antike ein hohes Kulturgut und ein Kernstück gesellschaftlicher Meinungsbildung. Debattieren wird allerdings oft mit „laut und wild Durcheinanderreden“ und der Macht der/des Lautesten assoziiert. Mit der Wahl der Methoden hat es die Seminarleitung in der Hand, einen lebendigen, integrierenden und ergebnisorientierten Prozess zu gestalten.

Angeregte Debatten führen häufig auch zu Teilaspekten. Es ist eine wichtige Aufgabe der Moderation, im Blick zu behalten, wann diese Exkurse produktiv sind.

Bei Debatten in bestehenden Gruppen werden nicht selten „ältere“ gruppenspezifische Prozesse untergründig mitverhandelt. Diese können nicht auf der Sachebene gelöst werden. Hier braucht es Sensibilität und den Mut, solche Störungen zu spiegeln und ihnen Raum und Zeit zu geben.



Beispielhafte Veranstaltungsdesigns – Debattieren

4-Stunden-Format

Wer ist da	15 min
Zielklärung	10 min
Erwartungen	15 min
Ablaufklärung	5 min
Input / neue Informationen	30 min
Fragen bearbeiten in KG oder im Plenum, z. B. World-Cafe	75 min
Pause	20 min
Ergebnisse zusammenführen (Konsens & Dissens benennen) & Quintessenz formulieren	50 min
Nächste Schritte	10 min
Abschlussrunde	10 min

Legende:

Rahmen

Input

Individuelle Arbeit

Kleingruppenarbeit

Plenumsphase

7-Stunden-Format

Begrüßung & Kennenlernen	25 min
Zielklärung	10 min
Vorwissen & Motivationen	20 min
Ablaufklärung	5 min
Vorhandene Positionen sammeln, offene Fragen benennen	40 min
Vorbereiten des Inputs, konkrete Fragen	20 min
Pause	15 min
(Expert_innen-)Input	30 min
Gespräch mit Expert_in bzw. über den Input	30 min
Mittagspause	45 min
Eigene Position schärfen	90 min
Pause	15 min
Ergebnisse zusammenführen & Zusammenfassung	40 min
Nächste Schritte	20 min
Abschlussrunde	15 min

Prozessdesign

3 UTOPIE-ENTWICKLUNG

Moritz Blanke

Beschreibung der Herausforderung

Wenn Menschen zu Veranstaltungen zu Utopie-Entwicklung oder Zukunftsplanung zusammenkommen, sind es zumeist Menschen, die sich etwas besser kennen oder zumindest eine Motivation oder ein Ziel teilen. Häufig finden diese Prozesse in politisch und sozial eher homogenen Milieus statt, das muss aber nicht so sein. Daraus kann sich die Herausforderung ergeben, dass der Erwartungsdruck der Teilnehmenden auf die Trainer_innen sehr hoch ist, da der Wunsch, dass etwas Gemeinsames gelingt, bei allen vermutlich recht ausgeprägt ist. Die Wege dorthin können jedoch auch Trennendes und Widersprüche, also völlig diametrale Zwischenergebnisse hervorbringen. Die zentrale methodische Aufgabe der Trainer_innen ist es daher, alle Ideen zu sammeln und das „Zuwortkommenlassen“ aller

Teilnehmenden wieder so zusammenzuführen, dass es eine Art Konsens gibt. Hier gilt es also zu „filtern“ und zu „trichtern“, damit alle in die nächsten Phasen des Prozesses mitgenommen werden. Bei diesem Gruppenprozess ist vermutlich viel Emotionalität im Spiel. Im Verlauf kann es Wünsche geben, von denen man sich wieder verabschieden muss. Die Kür besteht am Ende darin, ein Handlungskonzept und eine Strategie zu entwickeln, die es ermöglicht, viele der Utopien in einem realistischen Rahmen weiterzuerfolgen. Aus einer politisch linken Perspektive heraus kann aber durchaus auch das Spannungsfeld zwischen bleibenden Utopien und nahbaren Lösungen aufrechterhalten werden. Die Utopie als Referenzpunkt ist dann der „linke Anker“, der das „Träumen mit offenen Augen“ erst ermöglicht.

falls können Regeln der Kommunikation als sogenannte Achtungszeichen visuell festgehalten werden.

Phase 2: Beschwerde- und Kritikphase

In der zweiten Phase geht es dann richtig los. Die folgenden drei Schritte kann man auch als These, Antithese, Synthese beschreiben oder eben als Ist-Zustands-, Soll-Zustands- und Lösungsanalyse.

Die Beschwerde- und Kritikphase dient dazu, Thesen aufzustellen, die mit den klassischen Methoden „Kritik am Ist-Zustand“ erarbeitet werden. Ein Wechsel zwischen Klein- und Großgruppen kann von Vorteil sein und mehr hervorbringen. Es empfiehlt sich, die Gruppen nach Hierarchien zu homogenisieren, also etwa Leitungspersonen von Mitarbeiter_innen zu trennen, um freieres Sprechen zu ermöglichen.

Das „Bild“ für die Moderation ist in allen Phasen der „Filter“, es geht darum, nach dem Sammeln zu filtern, Themen einzuengen und zu entscheiden, welche man weiter mitnimmt.

Phase 3: Phantasie- und Utopie-Phase

In dieser Phase ist es hilfreich, mit einem Anleitungstext zu arbeiten. Auch bildliche Beschreibungen helfen, das Eis zu brechen. Es soll mit Phantasie in einer möglichst lockeren Atmosphäre alles Kritische aus dem Weg geräumt werden: „Was wäre, wenn ...“ (Antithese bzw. Soll-Zustand). Methodisch ist also

Praxisbeispiele: Organisations- oder Gruppenentwicklung in einem Zusammenhang, der Spielraum für Utopien beziehungsweise Kreativität und deren Umsetzung bietet | Versammlung von Menschen, die ein Projekt planen (z. B. ein Miethausyndikat) | allgemein: auch als Problemlösungshilfe bei Bürgerinitiativen, Gewerkschaften, Parteien, Mitgliederversammlungen oder Therapiegruppen

Phase 1: Kennenlernphase

Obwohl sich die Gruppe schon etwas kennen wird, ist diese Phase dennoch eine ganz zentrale Voraussetzung, damit ein produktiver Prozess in Gang kommt. Findet das „Forming“ und vor allem das „Norming“ der Gruppe unter zu großen Verlusten statt, ist eventuell die spätere Handlungsfähigkeit gefährdet. Also Zeit lassen und Pausen machen. Gegebenen-

Vielfalt angebracht, die von Bildermalen über Brainstorming bis zu visualisierten Präsentationen der (Klein-)Gruppen reicht.

Auch hier ist anschließend ein erneuter Trichter anzusetzen, sodass nur an Ideen weitergearbeitet wird, für die die Gruppe sich entscheidet. Für den Prozess ist es elementar, sich Zeit zu lassen und eine Stimmung zu unterstützen, die Spaß am Phantasieren zulässt, ohne den thematischen Bezug zu verlieren.

Phase 4: Verwirklichungs- und Praxisphase

In dieser Phase geht es ums Präzisieren auf allen Ebenen. Bei Utopie- und Zukunftswerkstätten ist es letztlich entscheidend, an diesem Punkt die Traumphase zu verlassen und in der Begrenztheit der Realität anzukommen, das heißt, zielgerichtet zu ersten Handlungsabsichten zu gelangen.

Die Phaselemente bestehen an dieser Stelle darin, die Träume zu „übersetzen“, um sie in Forderungen und Projektskizzen umzuwandeln. Da man mit Kleingruppen gearbeitet und alles visualisiert hat, bietet sich ein „Abschreiten“ der Ergebnisse an. Die Forderungen sind so allen präsent, und es lassen sich gemeinsam Projekte daraus entwickeln, bei denen dann die Personen, die Tätigkeiten übernehmen, wieder wechseln und durchaus aus anderen Gruppen kommen können.

Der Prozess wird hier abgerundet und mit verbindlichen Verabredungen in ein Projektmanagement überführt.

Phase 5: Vom Vorhaben zum Projekt

Wenn es die Zeit zulässt, sollte dieser Phase noch in der Veranstaltung selbst Raum gegeben werden. Dabei sind auch 30 Minuten in Kleingruppen, die nach Neigung zustande kommen, sehr produktiv. Alternativ kann zumindest vereinbart werden, wann und wie nötige Verabredungen und Konkretisierungen erfolgen sollen und vor allem, wer sich darum kümmert.

Geeignete Methoden

- alle Methoden zu Zukunftswerkstätten
- Open Space
- Future Search (Zukunftskonferenz)
- Walt-Disney-Strategie
- für Strategieentwicklung (Phase 4+5): Stakeholder-Modelle etc.

Tipp zum Weiterlesen

- Kuhnt, Beate/Müllert, Norbert R.: Moderationsfibel Zukunftswerkstätten: verstehen – anleiten – einsetzen. Das Praxisbuch zur sozialen Problemlösungsmethode Zukunftswerkstatt, Münster 2000.



Tipps

Es kann sinnvoll sein, Redebeiträge zeitlich zu begrenzen, damit alle zu Wort kommen. Regeln der Kommunikation können als sogenannte Achtungszeichen besprochen und im Raum aufgehängt werden.

Visualisierungen helfen, den Prozess zu strukturieren, geeignet sind Wandzeitungen, Pastell-Ölkreiden, bunte Moderationsstifte sowie Antragszettel und Themenbezüge auf DIN-A3-Blättern.

Das Selbstverständnis der Moderation sollte über den gesamten Prozess hinweg thematisiert werden.

Sich frühzeitig damit auseinanderzusetzen, dass Unvorhergesehenes eintreten kann, schützt vor Frustration. Man kann mit „Parkplätzen“ arbeiten und „Nichterwartetes“ festhalten und später bearbeiten, ohne den Fokus zu verlieren.

Fallstricke

Gerade in der Phase des Sammelns ist es für die Moderation wichtig, alle Punkte festzuhalten, ohne längere Grundsatzdiskussionen zuzulassen. Eine wirklich politisch linke Zukunftswerkstatt erfordert mehr Ausrufezeichen und Bedürfnisklärungen.

Insgesamt besteht die Gefahr, Personen und Gruppen mit ihren Anliegen im Prozess zu verlieren. Ein gutes Zeitmanagement ist daher wichtig. Es sollte bei den Achtungszeichen und Anleitungstexten immer mit konkreten Beiträgen, Beispielen und stets mit Themenbezug gearbeitet werden.

Beispielhafte Veranstaltungsdesigns – Utopie-Entwicklung



4-Stunden-Format

Kennenlernen	30 min
Einführung ins Konzept	10 min
Beschwerde- und Kritikphase	45 min
Phantasie- und Utopiephase	45 min
Pause	30 min
Verwirklichungs- und Praxisphase	45 min
Vorstellung und Vereinbarung	35 min

Legende:

Rahmen
Input
Individuelle Arbeit
Kleingruppenarbeit
Plenumsphase

7-Stunden-Format

Kennenlernen	30 min
Einführung ins Konzept	20 min
Beschwerde- und Kritikphase	90 min
Pause	30 min
Phantasie- und Utopiephase	45 min
Pause	15 min
Verwirklichungs- und Praxisphase	90 min
Pause	15 min
Vorstellung, Forderungen, Projektumrisse	40 min
Weiterarbeit planen	15 min
Abschlussrunde	30 min

4 THEORIEANEIGNUNG

Beschreibung der Herausforderung

Zunächst ist zu klären, was mit Theorieaneignung gemeint ist. Geht es darum, eine Theorie zu verstehen, etwa von Antonio Gramsci, Klaus Holzkamp oder Judith Butler, dann wird die Theorie selbst zum Lerngegenstand, zum Zweck der Bildung. Die Prozessgestaltung orientiert sich dann eher am Prozessdesign der „Inhaltsvermittlung“ (siehe Seite 24).

Im vorliegenden Fall geht es um etwas anderes, um die Aneignung von Theorie als Mittel zum Zweck, als Baustein im Bildungsprozess. Theorien können uns bei der Suche nach Antworten im Hier und Jetzt unterstützen, sie erklären Phänomene, beschreiben Handlungsalternativen oder schenken uns ein Analyseraster für unsere Realität. Theorie erfüllt dabei in linken Bildungsprozessen keinen Selbstzweck, sie muss aus meiner Sicht drei beschreibbaren Anforderungen gerecht werden:

- der pädagogischen Frage nach der Geeignetheit bezogen auf das Lernziel
- der politischen Frage nach dem Beitrag zu einer linken Utopie-Entwicklung
- der lerntheoretischen Frage nach der Art ihrer Vermittlung.

Fällt eine der drei Fragen unter den Tisch, verbleibt die Bildung wirkungslos (mangelnder Praxisnutzen), beliebig (mangelnde Gerichtetheit) oder in einer vermacheten Logik stecken (mangelnde Aneignung).

Die Herausforderung des Einsatzes von Theorie sequenzen in politischen Bildungsveranstaltungen besteht darin, einen Prozess der zweifelnden und schöpferischen Aneignung zu ermöglichen, der dazu ermutigt, sich seines eigenen Verstandes zu bedienen (Kant). Nur so lässt sich die Kraft der Theorie entfesseln, die dem Tun eine Richtung, der Analyse ein Fundament und der Utopie eine Gestalt gibt.

Praxisbeispiele: Seminar zu gewaltfreier Kommunikation | Theorie sequenz in einem Seminar zum Thema Rassismus | Textlektüre (z. B. Gramsci, Luxemburg) in einem Seminar zu politischer Strategie

Phase 1: Kennenlernen

Eine Sequenz mit dem Ziel der Theorieaneignung unterscheidet sich von der individuellen Lektüre durch den Beitrag, den ein kollektiver Lernprozess bei der Aneignung leisten kann. Diese Kollektivität braucht ein Mindestmaß an Vertrauen und Kenntnis darüber, von welchem Standpunkt aus und vor welchem

fachlichen Hintergrund sich die Teilnehmenden einbringen. Diesem Kennenlernen sollte genug Raum gegeben werden.

Geeignete Methoden

- Kennenlernrunde (z. B. „Was verspreche ich mir von dieser Veranstaltung?“)
- „Barometer“ zum Vorwissen

Phase 2: Leitfragen

In einem ersten Schritt werden die Fragen aus der Praxis der Teilnehmenden formuliert, auf die eine Theorie Antwort geben soll. Diese Fragen geben zum einen Auskunft über die

Kontexte und die Intentionen der Teilnehmenden, zum anderen fungieren sie im Aneignungsprozess als eine Art „Brille“ und sind letztlich Grundlage für den Praxistransfer. Diese Phase braucht Zeit, denn für alle Teilnehmer_innen geht es um nicht weniger als die Offenlegung individueller Dazulernwünsche und Anwendungsfelder.

Geeignete Methoden

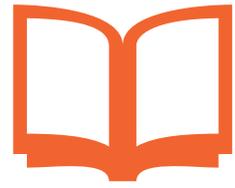
- Kleingruppeninterviews
- Mindmap

Phase 3: Vermittlung

Je nachdem, um welche Theorie es geht, können die Vermittlungsmethoden sehr unterschiedlich sein. Wichtig finde ich, die leitenden Fragen zum Ausgangspunkt zu machen und damit Offenheit und Neugier bei den Teilnehmenden zu stärken.

Ich persönlich vermittele Theorie gern durch „mich“, als „Medium“, ich präsentiere, zeichne, erkläre, interagiere. Dies soll jedoch keineswegs andere Vermittlungswege abwerten, es gibt tolle YouTube-Videos, hervorragende Texte und auch spannende Formen kollaborativer Wissensvermittlung. Was jedoch Fremdmedien im Aneignungsprozess nicht leisten: Sie stellen keine (linke) Persönlichkeit als Projektionsfläche oder Vorbild, zur Identifikation oder auch Abgrenzung als emotionale und verstärkende Komponente zur Verfügung.

Es ist wichtig, in dieser Phase dem zeitlichen, örtlichen, fachlichen, sozialen und biografischen Kontext Raum zu geben, in den Theorien jeweils eingebettet sind. Es ist etwa entscheidend zu wissen, dass Kommunikationsmodelle aus der kritischen Therapie-



arbeit stammen, dass die Idee grünen Wachstums als Wahlkampfstrategie in die Debatte kam oder dass Popular Education seine Wurzel in der Alphabetisierungsarbeit in Lateinamerika hat. So lassen sich einerseits verkürzte Übertragungen vermeiden; andererseits ermöglicht diese Offenlegung das reflektierte Nutzen einer Theorie.

Phase 4: Aneignung

Den Teilnehmenden geht jetzt vieles durch den Kopf, einiges ist noch nicht verstanden, manche hadern mit der Übertragbarkeit und andere vernetzen das neue Wissen mit vorhandenem zu einer eigenen Theorievariante. Es wäre verschenktes Lernpotenzial, diese Denkschleifen in den Köpfen zu belassen. Deshalb dient diese Phase dem strukturierten Austausch und der Möglichkeit des Um- und Neuformulierens. Hier unterscheidet sich das Prozessdesign der „Theorieaneignung“ am stärksten von dem der „Inhaltsvermittlung“. Ziel ist nicht das Erarbeiten eines korrekten Verständnisses oder einer Musterlösung, vielmehr geht es darum, die Theorie als Impuls zur Praxisveränderung zu nutzen. Und diese Praxis ist so konkret wie unterschiedlich, nicht alles an der Theorie ist passend und nicht alles am bisherigen Wissen unbrauchbar.

Geeignete Methoden

- Kleingruppenarbeit mit leitenden Fragen
- selbstorganisiertes Plenum

Phase 5: Transfer

In dieser Phase können sich die Teilnehmenden darüber klar werden, was das Gelernte für ihre Zukunft bedeutet: Welche Konsequenzen hat es, womit wollen sie gleich morgen anfangen, was lehnen sie ab oder was werden sie weiterhin tun. Dies in Worte zu fassen ist bedeutsam, sonst bleibt nur ein vages Gefühl, das in der Realität kaum Folgen entfalten kann. Reicht die Zeit, lohnt

es sich, die gefundenen Worte zu veröffentlichen, sich mit anderen auszutauschen und ein Feedback zu erhalten. Dies steigert die Verbindlichkeit den eigenen Vorhaben gegenüber enorm.

Geeignete Methoden

- Tandemspaziergang
- Lerntagebuch/Brief an mich selbst

Phase 6: Abschluss

Zum Ende bekommt das Gefühl seinen Raum und kann die gewonnene rationale Entschlossenheit schützend ummanteln. Ich habe gute Erfahrungen damit gemacht, hier eine Blitzlichtrunde anzuschließen mit offenen Fragen, zum Beispiel: „Was möchtest du den anderen am Ende dieser Einheit mitteilen?“ oder „Was nehmt ihr für euch aus dieser Sequenz mit?“

Tipps

Insbesondere in heterogenen Gruppen oder solchen mit vielfältigem Vorwissen ist es sinnvoll, verschiedene und durchaus konkurrierende Theorien anzubieten. Diese können nacheinander oder parallel in den Bildungsprozess eingebracht werden. Ich favorisiere selbstgesteuerte Lernstationen. In diesem Fall kommt der Aneignungsphase eine besondere Bedeutung zu, weil die Teilnehmenden herausgefordert sind, sich aus den verschiedenen Denkansätzen einen eigenen, schlüssigen zu erarbeiten. Nichts dürfte nachhaltiger wirken, als genau dafür genug Zeit zu haben. Es ist für Teilnehmende häufig sehr spannend zu erfahren, welcher Aneignungsprozess die Teamer_innen selbst mit einer Theorie verbindet, mit welcher Frage sie zu der Theorie gekommen sind und mit welchen Abwandlungen sie Eingang in ihr Denken gefunden hat.

Fallstricke

Es kann passieren, dass nach der Phase 2 eine andere Theorie geeigneter erscheint als die ausgewählte. Manchmal ist es möglich zu wechseln, meist scheitert das jedoch an mangelnder Vorbereitung. Das ist auch okay. Ein solcher Fall sollte transparent gemacht und mit der Gruppe besprochen werden. Zum einen ist es für die Teilnehmenden eine wertvolle Empfehlung zum Weiterlernen, zum anderen dürfte die Wertschätzung der Teamenden dadurch eher wachsen. Oft kennen einzelne Teilnehmende Theorien bereits. Deren Einbeziehung ist sinnvoll, weil sie Langeweile und Störungen vorbeugt und gleichzeitig die Vermittlungswege variiert. Allerdings bedeutet „kennen“ nur selten, dass eine Theorie auch erklärt werden kann. Das Einbeziehen darf nicht zum „Vorführen“ werden und Ergänzungen der Teamer_in dürfen nicht den Charakter einer „Richtigstellung“ haben. Ich selbst fahre mit folgendem Umgang gut: Ich freue mich über das Vorwissen als Bereicherung, hole mir die Erlaubnis, es den anderen zunächst in meinen Worten vorzustellen und frage dann, was den Teilnehmenden zu ergänzen wichtig ist.

Beispielhafte Veranstaltungsdesigns – Theorieaneignung



4-Stunden-Format

Kennenlernen	15 min
Vorwissen & Erwartungen	20 min
Entwicklung von Leitfragen aus der Praxis der TN	40 min
Input	30 min
Pause	15 min
Aneignung durch kritische Diskussion	60 min
Zusammenfassung	15 min
Praxistransfer	35 min
Abschlussrunde	10 min

Legende:

Rahmen

Input

Individuelle Arbeit

Kleingruppenarbeit

Plenumsphase

7-Stunden-Format

Kennenlernen	20 min
Vorwissen & Erwartungen	20 min
Entwicklung von Leitfragen aus der Praxis der TN	45 min
Zusammenführen	20 min
Pause	15 min
Input	50 min
Aneignung	60 min
Mittagspause	45 min
Energizer	15 min
Zusammentragen	20 min
Neuformulierungen & Ergänzungen	30 min
Individueller Transfer	20 min
Austausch von Gedanken	20 min
Zusammenführung	20 min
Abschlussrunde	20 min

Beschreibung der Herausforderung

Immer dann, wenn politische Bildung die Erweiterung der Handlungsfähigkeit von Menschen zum Ziel hat, stellt sich die Frage, wie, wann und innerhalb welcher Bildungsformate sie im praktischen Sinne entstehen kann. Das naheliegendste Format ist das (Verhaltens-)Training. Es ist jedoch in Verruf geraten, leider auch zu Recht. Darüber hinaus liegt auf der Hand, dass ein „blindes“ Antrainieren und Üben vorgegebener Verhaltensweisen weder vom Inhalt noch vom Anspruch her linker politischer Bildung gerecht wird.

Wenn einerseits wirkliche Handlungsfähigkeit entstehen und andererseits ein Emanzipationsanspruch erfüllt werden soll, muss ein Training Raum für selbstbestimmte Entwicklung und kritische Aneignung bereitstellen. Neue Verhaltensweisen oder Handlungsmöglichkeiten müssen in den Kontext gesellschaftlicher Verhältnisse, organisationaler Zwänge und Normierungen

sowie eigener Werte und Visionen gestellt werden. Dieser Reflexionsraum gestattet es zudem, mutig auf Bewährtes und bereits Erprobtes zurückzugreifen – sei es zum Thema Konfliktbearbeitung, Kampagnengestaltung oder Moderation von Arbeitsgruppen – Abgucken, Umnutzen und Weiterentwickeln sind erlaubt!

Mehr als in anderen Formaten rückt im Training das Thema der Freiwilligkeit in den Fokus. Nur wer ohne Zwang und mit selbstbestimmtem Interesse teilnimmt, kann mit den (Verhaltens-)Angeboten eines Trainings bewusst umgehen. Jede Form von äußerem oder innerem Druck macht aus einer Verhaltensmöglichkeit schnell einen Verhaltenskodex. Dadurch reproduziert sich genau das, was doch überwunden werden soll: die Idee der Anpassung des eigenen Verhaltens an einen fremdbestimmten Rahmen.

es für alle Seiten unabdingbar, ein Gespür für die in der Gruppe vorhandenen Bedürfnisse und Befürchtungen zu entwickeln. Im besten Fall kann schon am Anfang eine Vereinbarung dazu getroffen werden, wie im weiteren Verlauf mit auftretenden Irritationen umgegangen werden soll.

Geeignete Methoden

- Metaphernarbeit (mein Gegenüber als Film, Buch, Bild)
- stille Diskussion zu Erwartungen und Befürchtungen

Phase 2: Problematisierung/Erfahrungshebung/Lernzielbestimmung

In dieser Phase geht es um die Sichtbarmachung des Wegs, der in der Veranstaltung zurückgelegt werden kann und soll. Ausgehend von einem bestimmten Punkt, zum Beispiel einem Fähigkeitsstand, wird ein individuelles und/oder kollektives Ziel definiert, zum Beispiel eine neue Fähigkeit oder ein bestimmtes Zielverhalten. Dafür ist es hilfreich, sich zunächst die Vor- und Nachteile oder Probleme des Ausgangsverhaltens zu vergegenwärtigen. Dies schließt die Beschreibung bisheriger Erfahrungen und des eigenen Kenntnis- und Fähigkeitsstands ein. Die Teamer_innen können den Teilnehmenden durch den Einsatz von Narrations- oder Skalierungsmethoden Hilfestellung bei der Selbsteinschätzung geben. Anschließend können die Teilnehmenden eine Vision oder einen Zielzustand entwickeln, dem sie sich annähern möchten. Es ist wichtig, dieser Entwicklungsarbeit einerseits genug Raum zu geben und andererseits auf Realisierbarkeit zu achten.

Die Offenlegung der Lernziele und Selbsteinschätzungen innerhalb der Gruppe hilft Teil-

Phase 1: Kennenlernen und Erwartungskklärung

Für ein Training steht die erste Kennenlernphase ganz im Zeichen der Erkundung des Rahmens und der Personen. Die Teilnehmenden bauen Vertrauen auf und orientieren sich in der Gruppe, die Trainer_innen erfahren zwischen den Zeilen mehr über die Erfahrungen und Kontexte der Teilnehmenden bezogen auf das Thema.

Die Anfangsphase sollte so gestaltet sein, dass Teilnehmende sich untereinander entlang themenrelevanter Informationen (bisherige

Erfahrungen, Ideen, Wünsche, Erwartungen) kennenlernen können. Um in die Atmosphäre eines Trainings einzuleiten, bietet es sich an, von Beginn an interaktive Methoden einzusetzen.

Die Abfrage von Erwartungen sollte auf unterschiedlichen Ebenen erfolgen. Es geht neben den Lerninhalten auch um Erwartungen bezüglich bestimmter Methoden, um die Umgangsweisen in der Gruppe und die Bereitschaft zur Selbsterkundung. Insbesondere dann, wenn das Training Verhaltensbereiche einschließt, die mit problematischen Erfahrungen, Scham oder Ängsten besetzt sind, ist



nehmenden dabei, sich selbst in der Gruppe zu verorten. Dies kann im Einzelfall eine Entlastung von zu hohen Ansprüchen oder auch Ermutigung für mehr Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten bedeuten.

In jedem Fall ist die sorgfältige und zeitlich ausreichende Gestaltung dieser Phase eine Voraussetzung dafür, dass selbstgesteuertes und emanzipatorisches Lernen überhaupt möglich wird.

Phase 3: Gezielter Input/neue Anregungen/ Lösungsangebote

Mit Klarheit über die in der zweiten Phase erarbeiteten Problemstellungen und Kriterien für eine mögliche Verbesserung kann jetzt auf die Suche nach passenden Alternativen gegangen werden. An dieser Stelle werden in der Regel (neue) Informationen eingebracht, die sich die Teilnehmenden aneignen können. Dies kann Input in Form eines Erfahrungsaustauschs, eines Expertenvortrags oder selbstgesteuerten Erschließens von Inhalten sein.

Geeignete Methoden

- Demonstrationsrollenspiele
- Mediennutzung, -analyse

Phase 4: Übung/Training/Aneignung

Sobald mögliche Alternativen erarbeitet worden sind, bietet ein Training Raum und Anreiz, diese auszuprobieren und als positiv bewertetes Verhalten einzuüben. Je nachdem, wie wertschätzend und vertrauensvoll die Teilnehmenden miteinander umgehen, kann dies in selbstgesteuerten Kleingruppen oder kontrollierter im Plenum erfolgen. Die Beschäftigung mit Feedback als zentraler Möglichkeit der Selbst- und Fremdbeobachtung und die

Vereinbarung von Regeln dafür sind in dieser Übungsphase unbedingt notwendig.

Die Teilnahme an öffentlichen Übungen muss freiwillig bleiben. Das stellt die Trainer_innen vor die Herausforderung, einerseits sensibel auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden zu achten, sie gegebenenfalls zu schützen, aber gerade Personen mit Ängsten auch zu ermutigen und zu „empowern“. Eine größtmögliche Transparenz über die eingesetzten Methoden und ihre Wirkungsweisen ist dabei hilfreich.

Phase 5: Transfer und Planung der Anwendung

Damit die neuen Handlungsansätze in den Alltag der Teilnehmenden übertragbar werden, sollte im Anschluss an die Übungssequenz(en) jeweils ausreichend Zeit für Transferarbeit eingeplant werden. Dies kann zum Beispiel in Form von Austausch zu voraussichtlichen Problemen bei der Anwendung oder der Erläuterung offener Fragen geschehen. Die Teilnehmenden können auch konkrete Vorhaben für die Anwendung des Erlernten in ihrer Praxis planen und verabreden. Strukturierende Fragen und Planungshilfen durch die Trainer_innen sind dabei oftmals gewünscht und willkommen.

Geeignete Methoden

- Brief an mich selbst
- rationale und emotionale Verbalisierung der künftigen Situation

Tipps

Trainingstypische Methoden wie Kameraarbeit oder Übungen vor Publikum lösen oft Abwehrreaktionen aus. Dahinter stecken in der Regel Angst vor Versagen und Peinlichkeit oder schlechte Vorerfahrungen. Es ist hilfreich, solche Sequenzen ermutigend zu beginnen (Pre-Framing). Ähnliches gilt für Verweigerungen im Training. Ein Hinterfragen im Kreis der Gruppe wird hier leicht zum „Vorführen“. Besser ist es, die Verweigerung zunächst zu akzeptieren und später in einer Vier-Augen-Situation nachzufragen, Unterstützung anzubieten und für einen zweiten Anlauf zu werben.

Fallstricke

Die Trainer_innen stehen selbst unter scharfer Beobachtung, inwieweit sie das angebotene Verhalten selbst umsetzen. Manchmal wird dies auch aktiv getestet. Dabei sind beide Pole eine Falle: Das Scheitern in einer Situation könnte den Teilnehmenden das ermutigende Vorbild oder gar das Vertrauen in den Sinn der Mühen nehmen; das zu souveräne Agieren erhebt die Trainer_innen möglicherweise in Höhen, die unerreichbar erscheinen. Es ist ratsam, mit der Präsentation der eigenen Verhaltenskompetenz dosiert umzugehen, da, wo es nötig ist, die Praxis-tauglichkeit zu demonstrieren und ansonsten die Fortschritte der Teilnehmenden wertzuschätzen. Alle haben mal angefangen, auch die Trainer_innen.

Beispielhafte Veranstaltungsdesigns – Training



4-Stunden-Format

Begrüßung & Kennenlernen	15 min
Erfahrungshebung	20 min
Erwartungen & Ideen	15 min
Problematisierungsphase	30 min
Input – Einführung hilfreicher Informationen / Modelle	45 min
Pause	20 min
Anwendung z. B. Rollenspiel im Plenum	50 min
Individueller Transfer und Austausch im Tandem	30 min
Abschlussrunde	15 min

Legende:

Rahmen

Input

Individuelle Arbeit

Kleingruppenarbeit

Plenumsphase

7-Stunden-Format

Begrüßung & Kennenlernen	15 min
Erfahrungshebung	30 min
Erwartungen & Ideen	15 min
Problematisierungsphase	30 min
Input – Einführung hilfreicher Informationen / Modelle	45 min
Pause	30 min
Energizer	10 min
Anwendung z. B. Simulationsübung mit vorgegebenen Fällen	60 min
Transferdiskussion der Erfahrungen	40 min
Pause	15 min
Vertiefende Übung z. B. Realfallbearbeitung	60 min
Individueller Transfer	10 min
Fazitrunde	30 min

6 PRAXISREFLEXION

Beschreibung der Herausforderung

Angebote für Praxisreflexion finden sich traditionell vor allem für Personen in pädagogischen oder sozialen Berufsfeldern, zum Beispiel für Lehrer_innen oder Sozialarbeiter_innen.

Wieso wird vor allem in diesen Arbeitsfeldern Praxisreflexion für nötig befunden? Hier stehen die Akteur_innen vor der Herausforderung, das in der eigenen Ausbildung erworbene Wissen in vielen verschiedenen Interaktionen und Kontexten mit unterschiedlichen Menschen anzuwenden. Das einmal gelernte Wissen kann dabei maximal eine Hilfestellung sein. Für viele in diesen Feldern Tätige ergibt sich daher ein Bedarf, die eigene Praxis – wie etwa Entscheidungsfindung, Umgang mit Problemsituationen oder Bearbeitung von Inhalten – mit der anderer Menschen abzugleichen. Das Anliegen hat Parallelen zur kollegialen Beratung, geht jedoch für viele darüber hinaus, „nur“ ein konkretes Praxisproblem bearbeiten zu wollen.

Eine Veranstaltung zur Praxisreflexion muss also verschiedene Herausforderungen bewältigen: Sie muss Menschen desselben Praxisfeldes zusammenbringen und differenzierten Austausch ermöglichen, sie muss (mindestens) ein für dieses Feld relevantes Thema behandeln, anhand dessen sich der Austausch ergeben kann, sie muss gleichermaßen Struktur und Freiraum bieten, damit sich Teilnehmende maximal auf die Gruppe konzentrieren und gleichzeitig eigene Erfahrungen einbringen können, und sie muss methodische Angebote für den kollektiven und den individuellen Reflexionsprozess machen.

Phase 0: Themenwahl und Zusammenstellung der Gruppe

Der erste Schritt in der Entwicklung eines Angebots zur Praxisreflexion ist das Aufgreifen eines in diesem Feld relevanten Themas, auf das sich der Austausch in der Gruppe beziehen soll. Das ist gerade dann wichtig, wenn es nicht ausschließlich, wie in der kollegialen Beratung, um die Bearbeitung eines konkreten Problems aus der Praxis gehen soll. Für politische Bildner_innen sind dies beispielsweise oft Fragen des didaktischen Vorgehens oder des Umgangs mit Gruppendynamik.

Nach der Konkretisierung des Themas ist es für eine gelingende Veranstaltung empfehlenswert, großes Augenmerk auf die Zusammenstellung der Gruppe zu legen. Dabei geht es nicht um eine Auswahl zur Kontrolle der Gruppendynamik, sondern um die Vergewisserung, dass die potenziellen Teilnehmenden tatsächlich eine relevante Praxis teilen, über die sie sich austauschen können. Darüber hinaus ist es wünschenswert, dass die Teilnehmenden möglichst verschiedene Ausprägungen eines Praxisfeldes repräsentieren – für Bildner_innen sind dies beispielsweise Kriterien wie freiberuflich/angestellt, hauptamtlich/ehrenamtlich oder akademisch ausgebildet/autodidaktisch gebildet.

Zur Zusammenstellung einer Gruppe gehört meiner Erfahrung nach außerdem die Nachfrage zu den Erwartungen an die Veranstaltung, nicht zuletzt um klarzustellen, dass es nicht um Wissensvermittlung oder ein Training geht.

Zum Abschluss dieser Phase kann es sinnvoll sein, die verbindlich angemeldeten Interessent_innen der Veranstaltung über die Grup-

penzusammensetzung (Teilnehmende und ggf. deren Praxisfeld) zu informieren.

Phase 1.1: Vorstellung und Kennenlernen

Für gelingenden Austausch zur eigenen Praxis ist Vertrauen eine unbedingte Voraussetzung. Auch wenn es schwerpunktmäßig nicht um das Bearbeiten einzelner Praxisfälle geht, ist eine Veranstaltung mit dem Ziel der Praxisreflexion doch auf die Offenlegung typischer Praxisfälle und -phänomene angewiesen. Im besten Fall erstreckt sich das Kennenlernen auf verschiedene Sequenzen der Veranstaltung und kann damit in den einzelnen Phasen jeweils weiter vertieft werden.

In der ersten Kennenlernphase sollten die Beteiligten Raum bekommen, verschiedene und für das Thema relevante Aspekte der eigenen Person darzustellen. In den meisten Fällen sind dies Informationen zur aktuellen Tätigkeit, aber auch biografische Fakten, die den Bezug zum Thema verständlich machen. Die gewählten Methoden sollten diese Vielfalt anregen, die Teilnehmenden jedoch nicht zu einer ungewollten Selbstoffenbarung verleiten.

Geeignete Methoden

- Partnerinterview
- darstellende Vorstellungsmethoden (Zeichnen, Spielen, Gegenstände verwenden)
- biografische Fragebögen/Fragestellungen

Phase 1.2: Erwartungen, Ideen, Befürchtungen

Neben dem gegenseitigen Kennenlernen steht am Anfang eines erfolgreichen Reflexionsprozesses der offene Austausch über die Erwartungen (und Befürchtungen) der Teilnehmenden. Auch Ideen und Assoziatio-



nen zum Thema sollten erfragt und offen besprochen werden, damit schon zu Beginn die mögliche Unterschiedlichkeit vorhandener Zugänge zu einem Thema deutlich und ein toleranter und wertschätzender Umgang möglich wird. Gegebenenfalls braucht es hierzu Vereinbarungen in der Gruppe.

Geeignete Methoden

- stille Diskussion, Kartenabfrage und gemeinsames Clustern

Phase 2: Einführung ins Thema und Beleuchtung verschiedener Zugänge

Um den Teilnehmenden die Reflexion der eigenen Praxis zugänglich zu machen, bietet es sich an, zunächst das verbindende Thema der Veranstaltung einzuführen. Hier stehen die verantwortlichen Teamer_innen kurzzeitig im Fokus. Ziel dieser Phase ist die Herstellung eines gemeinsamen Wissensstands als Basis für den Austausch zwischen den Teilnehmenden mit sehr unterschiedlichen Kenntnissen und Erfahrungen.

Phase 3: Vertiefung des Themas/Herausarbeitung relevanter Praxisaspekte

In dieser Phase wird das Thema von den Teilnehmenden auf für die Praxis relevante Aspekte hin untersucht und diskutiert. Grundlegende Fragen sind hier zum Beispiel, inwieweit bestimmte Aspekte bisher Anwendung gefunden haben, welche Probleme der Haltung mit diesem Thema in der Praxis verknüpft sind und wie hilfreiche Handlungsansätze aussehen. Je nach Vorerfahrung und dem vorhandenen Grad der Selbstorganisation der Gruppe muss oder sollte die Moderation hierfür mehr oder weniger strukturierte Angebote für Diskussionen machen. Diese Phase wird umso produktiver, je mehr

Aspekte eines Themas „eröffnet“ werden können. In jedem Fall bietet es sich an, die Gruppe über die vertiefend zu diskutierenden Aspekte eines Themas eigenverantwortlich entscheiden zu lassen.

Geeignete Methoden

- World-Café
- Assoziationsübungen anhand von Gegenständen/Bildern/Begriffen
- Fishbowl-Diskussion

Phase 4: Transfer der Diskussionsstränge

Im Anschluss an die Diskussion sollte Zeit für einen Transfer der verschiedenen Diskussionsstränge sein. Je intensiver die Phase 3 verlaufen ist, desto mehr offene Aspekte und Erkenntnisse stehen „im Raum“. Um diese auf die eigene Praxis zurückzubeziehen und Ansätze für konkrete Handlungsmöglichkeiten zu finden, muss nun ein Schritt der Zusammenführung und Nutzbarmachung folgen. Dies kann zum Beispiel die Zusammenfassung von „Praxistipps“ sein. Zum Teil bieten sich auch Simulationsübungen an, in denen eine mögliche Verhaltensweise stellvertretend erprobt wird. Alternativ können praxisnahe Übungen bearbeitet und im Plenum anhand von zuvor bestimmten Kriterien ein Feedback gegeben werden.

Geeignete Methoden

- Simulationsübungen
- Kleingruppenarbeit

Phase 5: Abschließende Überprüfung des Status quo

Eine Veranstaltung, die den Anspruch hat, individuelle (oder kollektive) Praxis wirklich zu

verändern, sollte nach der Arbeit in der Gruppe Zeit und Raum für individuelle Reflexion und Vorhabenentwicklung bereitstellen. Nur so lassen sich Handlungsideen in konkrete Pläne und Maßnahmen übersetzen. Dafür benötigen die Teilnehmenden Zeit und gegebenenfalls strukturierte Anleitung.

Geeignete Methoden

- philosophischer Spaziergang
- Einsatz eines Lerntagebuchs
- Methoden, die „informelle“ Räume für Austausch schaffen

Tipps

Die Teilnehmenden genau zu ihren Interessen zu befragen und sie schon im Vorfeld über die Gruppenzusammensetzung zu informieren schützt alle vor Fehleinschätzungen und Enttäuschungen.

Ein Tagungsort, der außerhalb der täglichen Routine liegt, erleichtert die „Draufsicht“ auf die eigene Praxis sehr.

Fallstricke

Von den Teilnehmenden als zu heterogen empfundene Gruppen machen den Austausch zu „einer“ Praxis erfahrungsgemäß schwierig. Schon bei der Zusammenstellung der Gruppe sollten die Interessent_innen auf eine möglicherweise auftretende Heterogenität hingewiesen werden.

Beispielhafte Veranstaltungsdesigns – Praxisreflexion



4-Stunden-Format

Begrüßung & Kennenlernen	30 min
Erwartungen & Ideen	15 min
Einführung in das Thema	30 min
Herausarbeiten relevanter Praxisaspekte (inkl. 15 min Pause)	90 min
Transfer der Diskussionsstränge	30 min
Individuelle Prüfung anschließend Blitzlicht	30 min
Abschlussrunde	15 min

Legende:

Rahmen

Input

Individuelle Arbeit

Kleingruppenarbeit

Plenumsphase

7-Stunden-Format

Begrüßung & Kennenlernen	30 min
Erwartungen & Ideen	30 min
Einführung in das Thema	30 min
Pause	15 min
Herausarbeiten relevanter Praxisaspekte	60 min
Diskussion der Aspekte in KG	45 min
Mittagspause	45 min
Vertiefung der Themen & Rückbezug auf die relevanten Praxis- aspekte (zwei KG-Phasen)	90 min
Transfer der Diskussionsstränge	45 min
Individuelle Prüfung anschließend Blitzlicht	30 min

Beschreibung der Herausforderung

Immer mehr Menschen empören die momentanen gesellschaftlichen Zustände, zum Beispiel die Prekarisierung von Erwerbsarbeit und Lebensverhältnissen. Und auch die zunehmende Vereinzelung und Entsolidarisierung macht vielen zu schaffen. Doch wie kann Widerstand aussehen? Wie gelingt Organisation?

Wenn Menschen als Gruppe zusammenkommen, weil sie zum Beispiel von einem konkreten Problem betroffen sind, steht zunächst meist der Austausch im Vordergrund. Wissen wird geteilt und, wenn nötig, Trost gespendet. Aber vom individuellen Klagen zum kollektiven Handeln zu kommen, das passiert leider selten automatisch. Die Chancen, als Gruppe handlungsfähig zu werden, steigen, je systematischer die Akteurwerdung angegangen wird.

Der hier vorgeschlagene Weg orientiert sich an einem für das Organizing typischen Dreischritt: Wut – Hoffnung – Aktion. Aktiv zu werden setzt mehreres voraus: Eine geteilte Analyse („Was stört uns? Was macht uns wütend?“), das Gefühl, etwas gemeinsam unternehmen zu wollen („Ich bin nicht allein mit meinem Ärger. Wir können etwas dagegen tun!“), und, nach einer realistischen Einschätzung der eigenen Ressourcen und Möglichkeiten, eine durchdachte Strategie für nächste Schritte („Was wollen wir konkret verabreden? Wer macht was? Bis wann?“).

Am Ende der Veranstaltung sollen die Teilnehmenden über einen möglichst konkreten Fahrplan verfügen, wie sie weitermachen wollen.

Praxisbeispiele: Treffen von Personen, die von einem Problem betroffen sind und sich darüber austauschen wollen | strategisches Seminar für Gruppen, die zu einem konkreten Thema aktiv werden wollen | Menschen, die der Einladung einer Institution oder Organisation gefolgt sind, welche die von einem konkreten Problem Betroffenen unterstützen will

Phase 1: Ankommen, Organisatorisches, Kennenlernen

Zum Veranstaltungsbeginn, unabhängig davon, ob sich die Gruppe bereits kennt, müssen Teilnehmende ankommen können, sich orientieren, den Alltag hinter sich lassen. Eine Gruppe muss immer wieder von Neuem entstehen. Inhalte sollten zu diesem Zeitpunkt daher noch keine Rolle spielen, vielmehr geht es darum, einander wahrzunehmen und Vertrauen aufzubauen, um sich einlassen zu können.

In dieser Phase finden auch eine Erwartungsabfrage, die Klärung organisatorischer Fragen, die Einigung auf Regeln für den Umgang miteinander und eine Verständigung zum Ablauf statt.

Phase 2: Wut

Von einem Problem betroffen zu sein kann verschiedenste Gefühle auslösen: Verletzung, Frustration, Schock, Resignation, Akzeptanz, Empörung, Wut, Trauer und vieles mehr. Die meisten Teilnehmenden spüren vermutlich eine Mischung aus diesen Gefühlen. In der zweiten Phase der Veranstaltung soll gemeinsam geteilte Wut produktiv gemacht werden.

Dazu wird die Situation oder das Problem, das angegangen werden soll, gemeinsam

analysiert. Das kann zum Beispiel durch eine Sammlung der gemachten Erfahrungen oder in einer Plenumsdiskussion geschehen. Danach wird zusammen herausgearbeitet, was genau an der Situation wütend macht. Welche Veränderungswünsche haben die Teilnehmenden?

Phase 3: Hoffnung

Indem die Teilnehmenden erfahren, dass sie nicht allein von einer Situation betroffen sind und dass hinter ihren konkreten Erfahrungen strukturelle Ursachen stecken, werden sie hoffentlich ermutigt, gemeinsam aktiv zu werden. Das heißt, dass die in der vorherigen Phase begonnene Analyse nun fokussiert wird. Dazu dient einerseits die Ursachenforschung („Woher kommt das eigentlich? Wen betrifft das noch? Welche Gründe liegen dahinter?“) und andererseits die Frage nach den Gemeinsamkeiten der unterschiedlichen Erfahrungen („Was verbindet uns miteinander und mit anderen? Welche Gemeinsamkeiten gibt es?“).

Methodisch kann dies durch einen vorbereiteten Vortrag, der anschließend diskutiert wird, geschehen oder in gezielter Team- oder Kleingruppenarbeit zu den aufgeworfenen Teilaspekten oder Hintergründen.

Phase 4: Aktion

Damit die geplanten Aktivitäten möglichst zielgerichtet sind und gelingen können, wird in dieser Phase systematisch geplant, was zu tun ist. Methodisch bietet sich hier die Erstellung eines Aktionsplans an: Nach einer Sammlung und anschließenden Gewichtung wird zunächst ein gemeinsames Ziel festge-



legt. Für dieses Ziel werden dann Zwischenschritte, sogenannte Meilensteile, festgelegt: Was muss passieren, damit das Ziel erreicht wird? Danach werden den Meilensteinen sehr konkrete Arbeitsaufträge zugeordnet. So heruntergebrochen können sie dann unter denen, die mitmachen wollen, aufgeteilt werden. Dabei wird auch festgehalten, bis wann diese Aufgaben erledigt werden sollten und wie eine Kontrolle erfolgen kann.

Für diese Phase ist es dringend nötig, dass alle Teilnehmenden eine realistische Einschätzung abgeben, wie stark sie sich einbringen wollen. So wird auch schnell deutlich, ob das gemeinsam gesetzte Ziel erreichbar ist. Mit dem Aktionsplan haben die Teilnehmenden ein konkretes Ergebnis in der Hand, mit dem sie weiterarbeiten können.

Phase 5: Auswertung und Abschied

Wenn sich die Veranstaltungszeit dem Ende zuneigt, sollte Raum für eine möglichst ausführliche Auswertung und für gemeinsame Verabredungen, etwa zu Terminen und zur Dokumentation, sein. Das sichert den produktiven Transfer des Erarbeiteten in eine entschiedene Praxis.

Geeignete Methoden

- Murmelrunde (Phase 1–4)
- Clustern (Phase 1–4)
- Zurufabfrage/Kartenabfrage (Phase 1–4)
- Plenumsgespräche (Phase 1–5)
- Vortrag (Phase 2+3)
- Kleingruppenarbeit (Phase 2–4)
- Textarbeit (Phase 2–4)
- Aktionsplan (Phase 4)
- Blitzlicht (alle Phasen)

Fallstricke

Meist tut es gut, sich über die eigenen Erfahrungen ausführlich auszutauschen. Allerdings kann es passieren, dass Gruppen an diesem Punkt steckenbleiben. Der Bedarf, alles einmal loszuwerden, ist dann so groß, dass die Gruppe zum nächsten Schritt noch nicht bereit ist. Hier muss gemeinsam geklärt werden, ob es ein zweites Treffen braucht oder ob mit dem Aktivwerden heute schon begonnen wird. Es kann helfen, eine Zeit zu vereinbaren, ab wann der Austausch spätestens beendet sein soll, damit zur nächsten Phase der Veranstaltung übergegangen werden kann.

Die Teilnehmenden bringen die unterschiedlichsten Ideen mit, welche Aktionen und Aktivitäten sie sich vorstellen können, und haben mehr oder weniger Mut oder Lust, eine konfrontative oder eher kooperative Strategie zu wählen. Da ein gemeinsames Handeln das Ziel ist, sollte im Prozess ausreichend Raum für Diskussion, Zweifel und Fragen sein. Nur wenn alle die getroffenen Entscheidungen mittragen, werden sie diese auch umsetzen wollen. Wer seine/ihre Skepsis hingegen nicht angstfrei äußern kann, wird vermutlich irgendwann aussteigen. Erfolgreich aktiv zu werden hängt auch davon ab, dass das anvisierte Ziel so realistisch wie möglich ist. Ein zu großes Vorhaben kann überfordern und lähmen. Ein zu kleines Ergebnis hinterlässt oft ebenfalls eine Enttäuschung. Gerade bei der Festlegung des Ziels in der Phase 4 ist es daher ratsam, lieber einmal mehr zu hinterfragen, wie wahrscheinlich es ist, dass das Vorhaben so gelingen kann.

Veranstaltungsdesign – Organisation



4-Stunden-Format

Kennenlernen / Erwartungen / Orientieren	30 min
Wut – Analyse der Situation und Betroffenheit	40 min
Pause	15 min
Hoffnung – Überblick & Einordnung	30 min
Murmelgruppen	10 min
Pause	15 min
Aktion – Ziele & Aktionsplanung	75 min
Rückversicherung	10 min
Abschluss	15 min

Legende:

Rahmen

Input

Individuelle Arbeit

Kleingruppenarbeit

Plenumsphase

7-Stunden-Format

Orga / Kennenlernen / Erwartungen / Ablauf	45 min
Wut – Analyse der Situation und Betroffenheit	45 min
Pause	15 min
Hoffnung – Überblick & Einordnung	20 min
Murmelgruppen	20 min
Hoffnung – Gibt es Widerstand?	20 min
Recherche: Was tun die Aktiven?	50 min
Zwischenfazit	5 min
Mittagspause	45 min
Energizer	15 min
Aktion – Ziele / Ressourcen / Aktionsplanung	80 min
Rückversicherung	15 min
Pause	15 min
Auswertung / Abschluss	30 min

8 VERNETZUNG

Ronald Höhner

Herausforderung

In Bildungsveranstaltungen zum Zwecke einer Vernetzung kommen politische Akteur_innen zusammen, weil sie vom Gegenstand oder Thema der Veranstaltung gemeinsam betroffen sind und etwas tun wollen. Das ist leichter beabsichtigt als realisiert. Für einige ist dieses „Etwas“ des Tuns unklar, andere haben bereits konkrete Ideen im Kopf. Manche erwarten fundierten Input, andere bringen Vorwissen mit und wollen debattieren. Die einen kennen sich bereits, andere sind das erste Mal dabei. Schließlich können auch die Motivationen zur Vernetzung sehr unterschiedlich sein:

- Expertise – Interesse am Gegenstand und Thema
 - soziale Bildung – einen sozialen und politischen Ort finden
 - Selbstwirksamkeit – die eigenen Fähigkeiten und Ressourcen einbringen können
- Es ist davon auszugehen, dass die Bewertungen der aktuellen politischen Situation im Themenfeld und die Vorstellungen über sinnvolle Schritte, die getan werden müssen, weit auseinandergehen, zum Teil

widersprüchlich sind und manche Ideen, Positionen und Akteur_innen emotionale Wirkungen entfalten.

Und als wäre das noch nicht genug, wollen sich die Beteiligten auch nicht unbedingt zusätzliche oder ihnen unangenehme Arbeit aufhalsen. Es geht im Kern darum, den Weg von „man müsste eigentlich ...“ zu „das mache ich ...“ zu gehen.

Diesen Herausforderungen kann ich als Bildner_in nur gerecht werden, wenn ich das Wesen der Vernetzung beim Wort nehme und mich von der Idee verabschiede, es gäbe eine gemeinsame Analyse, daraus abgeleitete Ziele und eine entsprechend logische Strategie. Die Teilnehmenden gründen nämlich keine neue Politgruppe, sondern vernetzen lediglich temporär ihre Aktivitäten zum gegenseitigen Vorteil. Ziel der Veranstaltung kann es nur sein, ein „Dach“ für das gemeinsame Handeln zu formulieren, unter das die Aktivitäten passen, auf die sich alle einigen können und für die es genug Energie gibt.

Praxisbeispiele: thematisches Seminar für lokal Engagierte in einem politischen Feld | Betroffenenversammlung zu einem kommunalen Aspekt | Aktivistentreffen zu einem Kampagnenthema

Phase 1: Aufwärmen

Voraussetzung für eine spätere Vernetzung als Grundlage von Kooperation ist das persönliche Kennenlernen, der Abbau von Vorurteilen und der Aufbau von Vertrauen. Dabei geht es neben Persönlichem vor allem

um das Kennenlernen als Akteur_in im politischen Feld. Hilfreiche Fragen sind solche nach Art und Intensität der Betroffenheit, nach gegenwärtigen Aktivitäten, nach Eingebundenheiten und der Motivation, an der Veranstaltung teilzunehmen.

Geeignete Methoden

- Paar- oder Kleingruppeninterviews
- längere Pausen einplanen (in Pausen werden Netzwerkbeziehungen gestärkt, Verständnisse geklärt und Motivationen aufgebaut)

Phase 2: Common Ground

Nachdem die zwischenmenschlichen Grundlagen für eine Arbeitsbeziehung gelegt sind, geht es um die Schaffung einer gemeinsamen Ausgangsbasis für die künftige Zusammenarbeit. Dazu gehören insbesondere Faktenwissen und/oder die Darstellung der bisherigen Entwicklungen im politischen Feld. Dies kann durch einen Input erfolgen oder durch das Zusammentragen des Wissens in der Gruppe, je nachdem, wie das Vorwissen verteilt ist.

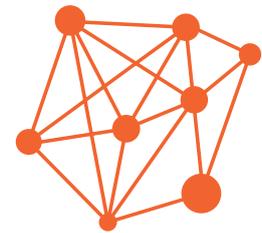
Geeignete Methoden

- PowerPoint
- Zeitstrahl oder Mindmap als Methoden des Zusammenführens von Wissen

Phase 3: Bedeutungsanalyse

Die Faktenlage und Darlegung der gegenwärtigen Situation wird sehr unterschiedlich bewertet und interpretiert. Daraus resultieren kontroverse Vorstellungen darüber, was zu tun ist. In dieser Phase wird dem Austausch untereinander viel Raum gegeben. In zufälligen oder selbstgesuchten Kleingruppen wird darüber geredet, was der Stand der Dinge für die jeweilige Person bedeutet und welche Konsequenzen sich daraus ergeben. In den Kleingruppen werden durch diesen Austausch Überschneidungen und Trennendes sichtbar. Auf der Grundlage des Gemeinsamen können dann Kooperationsideen entstehen, in denen sich alle Beteiligten wiederfinden. Mit „Ideen“ sind nicht unbedingt nur Projekte gemeint.

Zentrale Punkte werden im Plenum mitgeteilt. Die Handlungsideen werden wertfrei gesammelt. Ergebnis ist dann nicht eine gemeinsame Einschätzung oder Bewertung, sondern ein Möglichkeitspool für vernetztes Handeln.



Das ist das zweite Element der gemeinsamen Ausgangsbasis.

In den meisten Fällen sind konkrete Ideen bereits angedacht oder sogar schon für die Praxis geplant (etwa eine politische Aktion, eine Kommunikationsplattform oder ein konkreter Mitmachort). Um diese einzubeziehen, werden sie vor der Phase 3 transparent gemacht. Auf diese Weise stehen sie für den weiteren Verlauf gleichwertig neben den neu entstandenen Ideen.

Geeignete Methoden

- Metaplankarten für die Ideen verwenden

Phase 4: Blick auf Gemeinsames

Die Ideen werden nun zunächst gewichtet und anschließend reduziert. Es ist nicht sinnvoll, das zu diskutieren, denn dafür gibt es keine gemeinsame Grundlage. Es bietet sich an, die Bewertung anhand von zwei Kriterien vorzunehmen: Wirksamkeit und Machbarkeit. Beide Kriterien berücksichtigen sowohl die individuelle Motivation der Teilnehmenden als auch ihre strategischen Vorstellungen. Im Folgenden wird nur an den Ideen weitergearbeitet, zu denen es breiten Zuspruch auf beiden Ebenen gibt oder zumindest keinen Widerspruch.

Geeignete Methoden

- Punktabfrage mit Klebepunkten oder Strichen auf den Karten

Phase 5: Erfindung von Pilotprojekten

Nach Neigung und Möglichkeit des Beitrags arbeiten die Beteiligten an jeweils einer Idee weiter und überlegen, wie sich die Idee in politische Praxis übersetzen lässt. Was ist das Ziel? Was sind notwendige Voraussetzungen? Wie kann es konkret laufen? Was

sind Schwierigkeiten? Wer übernimmt die Verantwortung?

Es ist möglich, diese Phase durch eine zweite Runde zu erweitern, damit die Teilnehmenden an verschiedenen Ideen mitwirken können.

Geeignete Methoden

- vorbereitete einheitliche Planungs-Flipcharts

Phase 6: Ermächtigung zum Start

Die Ergebnisse dieser Entwicklungsphase werden transparent gemacht. Anschließend entscheiden sich die Teilnehmenden, bei welchen Aktivitäten sie sich verbindlich einbringen wollen. Es lohnt ein gemeinsamer Blick auf die Verteilung, um etwaige Fehlverteilungen zu reflektieren und zu korrigieren. Wenn genügend Zeit ist, können die jeweiligen Beteiligten Gelegenheit bekommen, sich für das weitere Vorgehen konkret zu verabreden.

Am Ende werden alle Verabredungen noch einmal zusammengetragen und als kollektives Ergebnis der Vernetzung gewürdigt. Dazu bekommen alle Beteiligten die Gelegenheit, die Ergebnisse zu kommentieren und mit den Erwartungen, mit denen sie in die Veranstaltung hineingegangen sind, abzugleichen.

Geeignete Methoden

- Blitzlicht mit drei Fragen
- Dialogrunde (insb. bei größeren Gruppen)

Tipps

Um zu vermeiden, dass Teilnehmende am Ende versuchen, so wenig Arbeit wie möglich mit nach Hause zu nehmen, und dadurch das in der Veranstaltung Erarbeitete gefährden, sollte von Beginn an klargestellt werden, dass es um die Entwicklung von Zusammenarbeit und Arbeitsteilung geht. Dabei sollten, je nach Ressourcen der Teilnehmenden, unterschiedliche Intensitäten der Beteiligung ermöglicht werden, von der Zulieferung einer Information und Kontaktweitergabe über die Mitwirkung an einer konkreten Aufgabe bis hin zur Übernahme von Verantwortung für ein Projekt.

Fallstricke

Die größte Gefahr einer Bildungssequenz zum Zwecke der Vernetzung besteht in der mangelnden Verbindlichkeit. Das hängt häufig nicht mit fehlender Motivation zusammen, sondern mit fehlendem Vertrauen darauf, dass sich der individuelle Beitrag lohnen wird. Es ist daher unabdindbar, noch in der Veranstaltung konkrete Verabredungen zu treffen. Damit sind die sechs W-Fragen gemeint. Hilfreich ist auch die Frage, woran die Zusammenarbeit am ehesten scheitern wird. An diesen Praxishindernissen kann dann noch gearbeitet werden.

Eine zweite Falle liegt in der Gruppendynamik. Erfolgreiche Vernetzungssequenzen produzieren viele Ideen und ein Gefühl begeisternder Stärke. Zu einer realistischen Einschätzung ist die Gruppe dann nicht mehr in der Lage. Hier helfen Provokationen („Wieso glaubt ihr, dass ihr das schaffen werdet?“) oder Konkretisierungen („Wie viel in Prozent wird in drei Monaten tatsächlich umgesetzt sein?“).

Beispielhafte Veranstaltungsdesigns – Vernetzung



4-Stunden-Format

Kennenlernen	25 min
Einführung und ggf. Input	max. 30 min
Kleingruppenarbeit zur Bewertung und Ideenfindung	45 min
Zusammentragen & Gewichten	30 min
Pause	20 min
Kleingruppen zur Entwicklung konkreter Vorhaben	45 min
Vorstellung und Vereinbarung	30 min
Abschlussrunde	15 min

Legende:

Rahmen

Input

Individuelle Arbeit

Kleingruppenarbeit

Plenumsphase

7-Stunden-Format

Kennenlernen	40 min
Einführung und Input	60 min
Pause	15 min
Kleingruppenarbeit zur Bewertung und Ideenfindung	50 min
Zusammentragen & Bewerten der Ideen	45 min
Pause	45 min
Energizer	15 min
Kleingruppen zu einzelnen Ideen (1. Runde 40, 2. Runde 20 min.) Entwurf von Vorhaben	60 min
Pause	10 min
Vorstellung, Rückfragen, Ergänzungen	40 min
Absprachen	15 min
Abschlussrunde	25 min

9 WERTEDISKUSSION

Beschreibung der Herausforderung

In der Veranstaltung treffen sich Personen, die Menschen aus diversen Herkunftsländern mit verschiedenen Grundbedürfnissen und Wertvorstellungen bei der Bewältigung der aktuellen Situation unterstützen wollen. Die Teilnehmenden bringen Erfahrungen aus der Arbeit oder im Zusammenleben mit Menschen aus verschiedenen Ländern und/oder Krisengebieten mit.

Um die Teilnehmenden in die Lage zu versetzen, anderen zu helfen und dabei selbst handlungsfähig zu bleiben, stehen folgende Lernziele im Vordergrund:

- eigene und fremde Bedürfnisse/Wertvorstellungen wahrnehmen,
- Hintergründe offenlegen,
- Einstellungsmuster verändern,
- Praxisreflexion leisten,
- Strategien entwickeln,
- politische Positionierung ermöglichen und
- Hilfe zur Selbsthilfe fördern (Empowerment).

Menschen handeln vor dem Hintergrund der eigenen Sozialisation und aufgrund von Werten und Einstellungen, ohne sich dieser inneren „Leitplanken“ stets bewusst zu sein. Deshalb steht Selbstreflexion im Vordergrund der Veranstaltung. Es ist anzunehmen, dass sich die jeweiligen Ansichten unterscheiden und ungleich bewertet werden. Es muss damit gerechnet werden, dass eine Auseinandersetzung Emotionalität auslösen kann, auch wenn es nicht um die Einordnung in „richtig“ und „falsch“, sondern um das Kennenlernen einer Vielfalt von Perspektiven geht.

Praxisbeispiele: Seminar für haupt- und ehrenamtlich Engagierte in der Arbeit mit Geflüchteten | auch denkbar für Menschen, die in verschiedenen Organisationen/Netzwerken mit unterschiedlichen Grundannahmen und Werten arbeiten

Phase 1

Voraussetzungen für einen akzeptierenden Umgang mit sich selbst und anderen sind das persönliche Kennenlernen der Teilnehmenden und die Schaffung einer von Offenheit geprägten Atmosphäre. Da die Selbstreflexion einen bedeutsamen Teil der Veranstaltung einnehmen wird, kommt dieser ersten Phase eine besondere Bedeutung zu.

Den Einstieg erleichtern kann eine Vorstellungsrunde, in der ein Bezug zum Thema hergestellt wird (z. B. durch Fragen nach einer bewältigten Herausforderung und der dadurch erlernten Kompetenz oder nach Erlebnissen zu Fremdsein/Integration). Unterstützend wirkt es, wenn die Seminarleitung mit einer Vorstellung in der beschriebenen Weise beginnt.

Außerdem sollte die Erwartung an das Seminar erfragt werden, um auf Bedürfnisse eingehen und Befürchtungen von Teilnehmenden frühzeitig entgegenwirken zu können. Gerahmt wird diese Phase von der Agenda, um inhaltliche Orientierung zu bieten.

Geeignete Methoden

- Vorstellungsrunde mit ausgewählten Fragen
- Aufnahme von Erwartungen/Befürchtungen z. B. mit Kartenabfrage

Phase 2

Nachdem eine Kontaktaufnahme untereinander ermöglicht wurde, geht es im nächsten Schritt um eine wertschätzende Sensibilisierung für die Unterschiedlichkeit von Menschen und die Anerkennung der Vielfalt von Bedürfnissen und Werten. Dies gelingt am leichtesten im direkten Austausch. Anhand von diversen Fragestellungen (z. B. in Bezug auf Kommunikation, Kooperation, Regeln, Aufgaben, existenzielle Themen) gehen die Teilnehmenden ihren Grundannahmen, Interaktionsmustern sowie Bewertungsmaßstäben nach. Ziel ist es, die eigenen Einstellungen zu erkennen und Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten.

Interessant sind neben den verbindenden vor allem die trennenden Annahmen, die im Zusammenleben (un-)bewusst ursächlich für Missverständnisse und Fehldeutungen sein können. Je klarer die Bedeutung von Werten und Konzepten herausgearbeitet wird, desto verständlicher werden diese für ein Gegenüber und erhöhen die Wahrscheinlichkeit für die Erweiterung der Perspektiven. Alternativ kann ein Planspiel helfen, Unterschiede in der Kommunikation, der Interaktion oder in den Werten unmittelbar zu erleben und in einen Austausch darüber einzusteigen.

In beiden Ansätzen stehen die Begegnung mit den selbstverständlichen und ungewöhnlichen Vorstellungen und deren wechselseitige Annäherung im Mittelpunkt der Auseinandersetzung. Ziel ist es, empathische Toleranz für Sichtweisen und Wertvorstellungen zu entwickeln.

Geeignete Methoden

- Kleingruppenarbeit



- Simulation für erlebnisaktivierendes Lernen

Phase 3

Nach dem erfahrungsorientierten Einstieg können modellbasierte Erklärungsansätze zur Diskussion angeboten werden. Wichtig ist die lerntheoretische Funktion von Modellen; sie sollen nicht dazu dienen, Menschen in feststehende Kategorien einzuordnen, sondern helfen, unterschiedliche Bedürfnisse und Werte wahrzunehmen und in die Kommunikation einzubringen. Modelle können einen Orientierungsrahmen bieten, vor dessen Hintergrund ein Austausch stattfinden kann, ohne die eigenen Annahmen als „richtig“ aufzuwerten und die ungewohnten als „falsch“ abzuwerten.

Geeignete Methoden

- Theorieinputs zur Vermittlung von Information, Einordnung des Erlebten
- Diskussion im Plenum zur Verortung in größerem Erfahrungsraum

Phase 4

Auf der Basis des Erlebten sowie dessen theoriegeleiteter Einordnung werden in einem nächsten Schritt spezifische Situationen betrachtet. Dabei werden die Teilnehmenden als Expert_innen verstanden, die sich im Sinne einer „kollegialen Beratung“ gegenseitig unterstützen. Sie analysieren in Kleingruppen herausfordernde Beispiele aus dem hauptberuflichen oder ehrenamtlichen Engagement (mitgebrachte Fragestellungen oder vorgegebene Situationen), tauschen dazu ihre Annahmen aus, um anschließend eine Vielfalt von passenden Handlungsoptionen zu entwickeln.

Handlungsoptionen können sich darauf beziehen, wie

- Unterschiede in den Bedürfnissen und Werten wahrgenommen und
- angemessen angesprochen werden und
- wie sich Lösungen aushandeln lassen, in denen Unterschiede berücksichtigt sind.

Die Ergebnisse aus den Kleingruppen können im Plenum kurz vorgestellt werden.

Geeignete Methoden

- kollegiale Beratung

Phase 5

Die letzte Phase steht ganz im Zeichen der Reflexion. Je nach Zeitbudget bietet sich ein Spaziergang in Tandems an, um die Erkenntnisse zu konkretisieren und persönliche Entwicklungsschritte abzuleiten. Das Plenum kann als gemeinsamer Resonanzraum für den Abgleich zwischen Erkenntnissen und Erwartungen sowie für ein Fazit genutzt werden.

Geeignete Methoden

- Transferspaziergang in Tandems, Reflexion und Verankerung im Alltag
- Abschlussrunde (bei großen Gruppen auch als Sternfeedback)

Geeignete Methoden

- Pausen zur Vertiefung des persönlichen Kontakts und Austauschs
- Lerntagebuch (bei mehrtägigen Veranstaltungen)

Tipps

Bei den angesprochenen Thematiken kann die Seminarleitung eine wertschätzende Grundhaltung vorleben, die eine Akzeptanz für individuelle Bedürfnisse einschließt (ohne beliebig zu sein). Sie kann zugleich Modell stehen für das empathische Einfühlen.

Fallstricke

Wie angedeutet sind Werte und Grundannahmen dem bewussten Austausch in einem Seminar nicht immer zugänglich. In manchen Kontexten wird der Grundsatz „Alle Menschen sind gleich“ als starker Wert angesehen, der eine Diskussion über interindividuelle Unterschiede als zusätzliche Wertedebatte ummantelt.

Beispielhafte Veranstaltungsdesigns – Wertediskussion



4-Stunden-Format

Kennenlernen mit Bezug zum Thema	30 min
Kurze Einführung ins Thema und Vorstellung Agenda	max. 20 min
Reflexion in Kleingruppen (1 Thema)	max. 40 min
Zusammentragen und Austausch im Plenum	40 min
Pause	20 min
Theorie-Input und Austausch	40 min
Kollegiale Beratung in Kleingruppen (vorgegebene Situationen)	20 min
Kurzpräsentation von Erkenntnissen im Plenum	15 min
Abschlussrunde	15 min

Legende:

Rahmen

Input

Individuelle Arbeit

Kleingruppenarbeit

Plenumsphase

7-Stunden-Format

Kennenlernen mit Bezug zum Thema	45 min
Kurze Einführung ins Thema und Vorstellung Agenda	20 min
Pause	15 min
Reflexion in Kleingruppen (2 Themenbereiche)	50 min
Zusammentragen und Austausch im Plenum	45 min
Pause	45 min
Energizer	15 min
Theorie-Input und Austausch	40 min
Kollegiale Beratung in zwei Durchläufen (eigenes Fallbeispiel oder vorgegebene Situation)	60 min
Pause	10 min
Kurzpräsentation der Erkenntnisse im Plenum	25 min
Tandem-Gespräch	20 min
Abschlussrunde	30 min

Beschreibung der Herausforderung

Eine gute Kultur des Miteinander-Arbeitens entsteht zu Beginn eines gemeinsamen Prozesses oft wie von allein. Allerdings zeigt die Erfahrung, dass diese Kultur gepflegt werden muss, wenn sie im Alltag nicht verloren gehen soll.

In vielen Zusammenhängen vermissen die Mitwirkenden eine „Kultur des Miteinanders“. In der Dynamik der Ereignisse tritt nicht selten der Blick für eine solidarische Bewältigung gemeinsamer Herausforderungen in den Hintergrund. Das kann dazu führen, dass Beteiligte mehr und mehr den Anschluss verlieren, während sich die Aktiveren immer stärker alleingelassen fühlen und den Austausch mit anderen als zusätzliche Belastung empfinden.

Perspektiven driften auseinander, gemeinsame Anliegen werden unklarer. Wissen wird nicht mehr geteilt und dadurch exklusiv. Die Ressourcen der Gruppe werden nicht mehr explizit gemacht, und die vorhandene Energie wird von internen Konflikten beansprucht. Kurz: Die Möglichkeiten der Gruppe verengen sich.

Das Verfahren der kollegialen Beratung ist eine Möglichkeit, in zusammenarbeitenden Gruppen eine solidarische Kultur des Miteinanders zu sichern. Dabei liegt der Fokus gegenseitiger Beratung auf der Lösung von Aufgaben und Vorhaben.

Praxisbeispiele: Seminar zum Erlernen eines Verfahrens kollegialer Beratung | Seminar zur vertieften Auseinandersetzung mit kollegialer Praxis | Seminar zur Einführung kollegialer Beratung in einem bestehenden oder zu schaffenden Zusammenhang

Phase 1: Anwärmen

Das gemeinsame Kennenlernen ist bereits der erste Schritt in eine kollegiale Arbeitsweise im Seminar. Dabei sollte darauf geachtet werden, dass die jeweiligen Interessen in Bezug auf Kollegialität genannt werden. Hier ist eine leitende Frage hilfreich.

Phase 2: Unser Verständnis von Kollegialität

Die Basis für eine produktive Praxis kollegialer Beratung bildet ein kommuniziertes Verständnis von Kollegialität. Es macht also Sinn, zu Beginn des Seminars einen Austausch über das Verständnis sowie über die Erfahrungen und Erwartungen an Kollegialität zu ermöglichen. Klare Fragestellungen helfen dabei.

Um allen Teilnehmenden an dieser Stelle eine aktive Teilhabe zu sichern, bietet sich ein Austausch in sehr kleinen Gruppen (z. B. Murmelgruppen, Tandems) an. Wenn nach der Kleingruppenphase eine gemeinsame Reflexion und Diskussion im Plenum vorgesehen sind, sollte die Seminarleitung die Berichte der Gruppen visualisieren (z. B. Mindmap, Mitschrift auf Karten); das hilft bei der Strukturierung der Diskussion.

Diese Seminarphase unterstützt die Teilnehmenden bei der Entwicklung beziehungsweise Klärung des eigenen Verständnisses von Kollegialität. Hier kann erfahren werden, dass die Kollegialität in unterschiedlichen Zusam-

menhängen und abhängig von Aufgabenstellungen spezifisch gedeutet werden kann, also kein statisches Gebilde ist. Es wächst eine kollegiale Haltung: Respekt vor der Perspektive der anderen. Dies ist nicht nur für das gemeinsame Arbeiten und Lernen im Seminar wichtig, sondern Grundlage für eine gemeinsame kollegiale Praxis darüber hinaus.

Phase 3: Erste Erfahrung

Kollegiale Zusammenhänge profitieren davon, dass Verschiedenheiten und unterschiedliche Perspektiven auf ein gemeinsames Anliegen eingebracht werden. Das Verfahren der kollegialen Beratung nutzt dies, indem die Beteiligten während der Beratung bewusst unterschiedliche Rollen einnehmen und, wenn möglich, eine Beobachtung der Beratung sichern, die Feedback geben kann.

Eine Beratung in einer Dreiergruppe mit unterschiedlichen Rollen (Fallgeber_in, Berater_in, Beobachter_in) bietet eine gute Möglichkeit, verschiedene Perspektiven auf einen Fall einzunehmen und dies zu üben. Diese Triaden-Übung schärft die eigene Fähigkeit und die Fähigkeit der Gruppe zu sehen, dass unsere Sichtweisen auch von den jeweiligen Funktionen und Positionen beeinflusst werden und dass eine Vielfalt von (bewusst eingenommenen) Perspektiven für den gemeinsamen Zusammenhang eine wichtige Ressource darstellt.

Phase 4: Einführung in kollegiale Beratung

Nach der Erfahrung mit der Triaden-Übung ist der Einstieg in eine Methode der kollegialen Beratung leicht. Dennoch braucht es eine genaue Einführung in die Rollen, ihre Aufgaben und in die Ablaufphasen (z. B. mit einer PowerPoint-Präsentation). Wenn die



Teilnehmenden dazu ein Handout bekommen, haben sie auch eine Arbeitsgrundlage für die anschließende Übung und die spätere Praxis.

Phase 5: **Beratungspraxis**

Im Anschluss an die Einführung kann die kollegiale Beratung in Kleingruppen durchgeführt werden. Hier werden Fragestellungen zur Lösung von Aufgaben oder aufgabenbezogenen Problemen konkret beraten. Diese Gruppen arbeiten in der Regel selbstorganisiert. Vor dem Start sollte die Moderation in den Kleingruppen festgelegt werden. Eine Beratungsrunde dauert mindestens 50 Minuten.

In der Einführungsphase sollten bekannte Beratungsmethoden gewählt werden (z. B. Brainstorming, Feedbackrunde, Unterhaltung). Bereits geübte Gruppen können komplexere Methoden wählen.

Wenn die kollegiale Beratung aus Zeitgründen nur einmal durchgeführt werden kann, erhalten die Teilnehmenden einen ersten Eindruck von der Wirksamkeit. Für eine Aneignung sollten allerdings zwei bis drei Beratungen durchgeführt werden.

Phase 6 (nur bei 1,5-Tage-Format): **Neues ausprobieren**

Im Rahmen der Methode der kollegialen Beratung können verschiedene Beratungsmethoden zur Anwendung kommen, sozusagen die Methoden in der Methode: etwa Methoden zur Ideensammlung, zum Umgang mit Verunsicherungen, zur Planung von Vorhaben oder zur Erkundung möglicher Konsequenzen.

Besonders dann, wenn das Seminar dazu beitragen soll, dass eine gemeinsame kollegiale Praxis entsteht, bietet es sich an, komplexere Beratungsmethoden vorzustellen (z. B. Rollenspiel, Hypothesenbildung, inneres

Team, zirkuläres Fragen). Diese Methoden können anschließend im Rahmen weiterer kollegialer Beratungen erprobt werden.

Phase 7: **Reflexion**

Zum Abschluss gilt es, die Methode der kollegialen Beratung zu reflektieren und, wenn ausreichend Zeit zur Verfügung steht, auf die Praxis der Teilnehmenden zu beziehen.

Falls Teilnehmende die kollegiale Beratung in ihre Praxiszusammenhänge einführen möchten, ist eine weitere Begleitung für den Prozess der Einführung anzuraten (über die Rosa-Luxemburg-Stiftung ist das z. B. möglich).

Geeignete Methoden

- persönliche Vorstellung im Plenum zu einer leitenden Frage (Phase 1)
- Murren/philosophischer Spaziergang/World-Café (Phase 2)
- Triade (Phase 3)
- PowerPoint mit Handout (Phase 4)
- kollegiale Beratung (Phase 5)
- Kleingruppenarbeit mit Präsentationen (Phase 6)
- Blitzlicht (Phase 7)

Tipp zum Weiterlesen

- *Tietze, Kim-Oliver: Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln*, Reinbek bei Hamburg 2003.

Tipps

Nicht allen fällt es sofort leicht, eine Rolle zu übernehmen und aus dieser Perspektive zu sprechen; das gilt insbesondere für die Position der Beobachter_in in der Triade und in der kollegialen Beratung. Hilfreich ist daher eine klare Rollendefinition durch die Seminarleitung. Das Verfahren der kollegialen Beratung ist besonders dann geeignet, wenn sich die Gruppe frei von hierarchischem Druck organisieren kann. Hierarchien sollten „draußen“ bleiben.

Beispielhafte Veranstaltungsdesigns – kollegiale Beratung



4-Stunden-Format

Kennenlernen	20 min
Austausch in Kleingruppen zu Kollegialität	20 min
Einführung in die Triade	10 min
Kleingruppenarbeit: Fallberatung in der Triade	30 min
Moderierte Reflexion	15 min
Pause	15 min
Einführung und Input	50 min
Kollegiale Beratung in Kleingruppen	50 min
Moderierte Reflexion	15 min
Abschlussrunde	15 min

Legende:

Rahmen
Input
Individuelle Arbeit
Kleingruppenarbeit
Plenumsphase

7-Stunden-Format

Kennenlernen	20 min
Austausch in Kleingruppen zu Kollegialität	20 min
Diskussion im Plenum	15 min
Pause	15 min
Einführung in die Triade	10 min
Kleingruppenarbeit: Fallberatung in der Triade	30 min
Moderierte Reflexion	15 min
Pause	30 min
Energizer	10 min
Einführung und Input	50 min
Kollegiale Beratung in Kleingruppen	50 min
Moderierte Reflexion	20 min
Pause	15 min
Aneignung und Präsentation von Beratungsmethoden	45 min
Kollegiale Beratung in Kleingruppen	50 min
Reflexion der Methoden	15 min
Abschlussrunde	10 min



Die Autor_innen

• **Alexandra Bielecke** ist freiberuflich als Moderatorin von Workshops, Großgruppenveranstaltungen, Partizipations- und Organisationsentwicklungsprozessen tätig. Sie unterstützt Einzelpersonen als Coach, begleitet Teams als Supervisorin und übersetzt als Visual Facilitator wichtige Prozessinhalte in Bilder. Sie ist Teil des Netzwerks der Trainer_innen und Berater_innen des Schulz von Thun Instituts in Hamburg.
Kontakt: post@alexandra-bielecke.de

• **Moritz Blanke** ist als Referent im Studienwerk der Rosa-Luxemburg-Stiftung tätig. Dort organisiert er unter anderem Workshops, führt selbst Bildungsveranstaltungen durch und erprobt eine Vielzahl von methodischen Designs, um immer wieder neuen Wind in Veranstaltungsabläufe zu bekommen. Themenschwerpunkte sind Konflikttraining, Gruppenprozesse und Kommunikation.
Kontakt: blanke@rosalux.de

• **Ann-Katrin Lebuhn** ist Koordinatorin für bundesweite Jugendbildungsarbeit bei der Rosa-Luxemburg-Stiftung. Zu ihren Arbeitsfeldern gehören politische Weiterbildung, Förderung von Jugendbildungsarbeit sowie Unterstützung und Mitarbeit im Jugendbildungsnetzwerk, www.rosalux.de/stiftung/afpb/jugendbildung.html.
Kontakt: lebuhn@rosalux.de

• **Miriam Pieschke** ist Referentin zum Thema Prekarisierung in der Rosa-Luxemburg-Stiftung. Zuvor hat sie in der außerschulischen Jugendbildung und der politischen Erwachsenenbildung gearbeitet. In der Bildungsarbeit (aber nicht nur dort) interessiert sie sich vor allem für die Frage, wie sich Alltagskämpfe mit gesamtgesellschaftlichen Anliegen verbinden lassen.
Kontakt: miriam.pieschke@rosalux.de

• **Frauke Postel** ist Beraterin im Institut für Gemeinwesenberatung und dort im Mobilen Beratungsteam für unterstützende Beratung in der kritischen Auseinandersetzung mit dem Rechtsextremismus zuständig. Sie arbeitet außerdem als Organisationsentwicklerin, als Moderatorin für Großgruppen und in der Ausbildung von systemischen Berater_innen. Ihre fachliche Ausrichtung liegt in der Entwicklung komplexer Systeme.
Kontakt: bfw-team9@gmx.net

• **Karin Walther** ist seit 13 Jahren Dozentin, Trainerin und Moderatorin der Bewegungsakademie in Verden. Seit 2007 leitet sie die „Attacademie“, seit 2013 das Weiterbildungsprogramm „Zukunftspiloten“ des Deutschen Naturschutzrings sowie Uni-Kurse. Sie wirkt im Projekt „CAMPuS für weltverändernde Praxis“ der Rosa-Luxemburg-Stiftung mit. Ihre Schwerpunkte sind Theorien sozialer Bewegungen und Methoden erfolgreichen politischen Arbeitens. Kontakt: karin.walther@bewegungsakademie.de

Darüber hinaus danken wir **Žaklina Mamutović** und **Stefan Kalmring** für kritische Anregungen und fachliche Expertise in gewichtigen Einzelfragen.

Tipps zum Weiterlesen

• **Adorno, W. Theodor**: Erziehung nach Auschwitz, in: (ders.): Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt a. M. 1971, S. 88–104. „Die Forderung, dass Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung.“ Adornos eindringlicher Anspruch und dessen Konsequenzen für Bildungsarbeit.

• **Autor_innenkollektiv DGB-Jugend Niedersachsen/Bremen/Sachsen-Anhalt (Hrsg.)**: Geschlechterreflektierende Bildungsarbeit – (K)eine Anleitung. Hintergründe – Haltungen – Methoden, Hannover 2011. *Für alle, die geschlechtersensible Bildungsarbeit machen wollen, eine hilfreiche und inspirierende Lektüre.*

• **Besser, Ralf**: Transfer. Damit Seminare Früchte tragen, Weinheim 2001. *Strategien, Übungen und Methoden, die eine konkrete Umsetzung in die Praxis sichern.*

• **Garske, Pia**: Politische Bildung und Interdependenz gesellschaftlicher Ungleichheiten, in: Mende, Janne/Müller, Stefan (Hrsg.): Emanzipation in der politischen Bildung. Theorien, Konzepte, Möglichkeiten, Schwalbach 2009, S. 155–179. *Auseinandersetzung mit Intersektionalität in der Bildungsarbeit und der Frage, welche Rolle die Kategorie „Klasse“ dabei spielt.*

- *Haug, Frigga*: Lernverhältnisse. Selbstbewegungen und Selbstblockierungen, Hamburg 2004. *Detaillierte Beschäftigung mit Widerständen, Verunsicherungen und der Selbstbefreiung von Subjekten in Lernprozessen auf der Grundlage von Lerntagebüchern und Lernberichten von Studierenden aus unterschiedlichen Kontexten.*

- *Laloux, Frederic*: Reinventing Organizations: Ein Leitfaden zur Gestaltung sinnstiftender Formen der Zusammenarbeit, München 2015. *Ein inspirierendes Buch, das neue Ansätze der Organisationsentwicklung des letzten Jahrzehnts zusammenträgt. Dabei gibt es neben fundierter Empirie bewegende Einsichten, Ratschläge und konkrete Praxistipps, die auch für politische Bildungsarbeit relevant sind.*

- *Herwig-Lempp, Johannes*: Das systemische Handwerkszeug, in: ders.: Ressourcenorientierte Teamarbeit. Systemische Praxis der kollegialen Beratung, 2. Aufl., Göttingen 2009, S. 42–69. *Eine Darlegung systemtheoretischer Begriffe und deren Anwendung auf die Arbeit in kollegialen Zusammenhängen.*

- *Holzkamp, Klaus*: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung, Frankfurt a. M. 1995. *Grundlagenwerk zum Verständnis des Lernens als Prozess aus der Perspektive des lernenden Subjekts.*

- *Kuhnt, Beate/Müllert, Norbert R.*: Moderationsfibel. Zukunftswerkstätten: verstehen – anleiten – einsetzen.

Das Praxisbuch zur sozialen Problemlösungsmethode Zukunftswerkstatt, Münster 2000.

- *Langmaack, Barbara/Braune-Krickau, Michael*: Wie die Gruppe laufen lernt: Anregungen zum Planen und Leiten von Gruppen. Ein praktisches Lehrbuch, Weinheim 2010. *Teilnehmer_innen eines Workshops durchlaufen einen komplexen Prozess mit vielen Wechselwirkungen. Ein dringend zu empfehlender Klassiker, für alle, die regelmäßig politische Bildung machen (wollen). Vor dem Hintergrund der themenzentrierten Interaktion (TZI) geht es um Grundlagen und Praxis von Gruppenarbeit, angefangen mit deren Initiierung bis hin zu ihrer Beendigung.*

- *Meier-Gantenbein, Karl F.*: Systemtheorie – Was brauchbar ist, entscheide ich! Der systemische Ansatz als Grundhaltung [Auszug], in: ders./Späth, Thomas (Hrsg.): Handbuch Bildung, Training und Beratung. Zehn Konzepte der professionellen Erwachsenenbildung, Weinheim/Basel 2006, S. 279–294. *Eine Einführung in die systemtheoretischen Ansätze in der Bildungsarbeit.*

- *Mende, Janne/Müller, Stefan (Hrsg.)*: Emanzipation in der politischen Bildung. Theorien, Konzepte, Möglichkeiten, Schwalbach 2009. *Sammelband zu den Möglichkeiten und Fallstricken emanzipatorischer politischer Bildung.*

- *Niggemann, Janek (Hrsg.)*: Emanzipatorisch, sozialistisch, kritisch, links? Zum Verhältnis von (politischer) Bildung und Befreiung, herausgegeben von der Rosa-Luxemburg-Stiftung, Manuskripte 97, Berlin 2012, unter: www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Manuskripte/Manuskripte_97.pdf. *Eine Artikelsammlung zur Verständigung über theoretische Grundannahmen einer modernen, emanzipatorisch und gesellschaftskritisch ausgerichteten politischen Bildung.*

- *Skills for Action*: Handbuch für Aktionstrainings, Berlin 2013, unter: https://skillsforaction.files.wordpress.com/2013/01/sfa_handbuch_online.pdf. *Eine prozessorientierte, mit Methoden untersetzte Anleitung für Trainingsformate im politischen und Bewegungskontext.*

- *Tietze, Kim-Oliver*: Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln, Reinbek bei Hamburg 2003. *Einführung in ein Verfahren der kollegialen Beratung.*



**ROSA
LUXEMBURG
STIFTUNG**

www.rosalux.de/bildungsmaterialien

