

*Annalisa Wiechmann*

# **Walking Classes**

**Lernangebote im Rahmen von *Fridays for Future***

Hamburger Studentexte Didaktik Sozialwissenschaften, Bd. 12.  
Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft 2020

## **Die Autorin**

Annalisa Wiechmann, geboren 1996, studierte an der Universität Hamburg Lehramt an Gymnasien mit den Unterrichtsfächern Deutsch und Sozialwissenschaften. Ab Februar 2021 wird sie den Vorbereitungsdienst an einer Hamburger Schule absolvieren.

Diese Arbeit basiert auf ihrer Masterarbeit im Arbeitsbereich Didaktik der Sozialwissenschaften an der Universität Hamburg, in der sie sich ausgehend von den Walking Classes auf Hamburger *Fridays-for-Future*-Demonstrationen mit den Lern- und Bildungsmöglichkeiten am Lernort Demonstration und dem generellen Zusammenhang von Lernen und Protest auseinandersetzte.

## **Zusammenfassung**

Die Hamburger Ortsgruppe der *Artists for Future* hat ein Konzept entwickelt, mit dem sie Lerneinheiten auf *Fridays-for-Future*-Demonstrationen veranstalten will. Die sogenannten Walking Classes sollen die Demonstration zu einem besonderen und lehrreichen Erlebnis machen. Ausgehend von der Frage nach der Funktionsweise und dem Potenzial dieser Walking Classes beschäftigt sich diese Arbeit aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive mit dem Verhältnis von Lernen und Protest. Zur Erforschung der Walking Classes wurden teilnehmende Beobachtungen von *Artists-for-Future*-Treffen in einem Forschungstagebuch festgehalten, Dokumente ausgewertet und zwei Expert\*inneninterviews geführt. Die so gesammelten Daten wurden mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet.

Die Untersuchung ergab, dass das Konzept Walking Classes das hohe Lernpotenzial des Ortes Demonstration nutzen und erweitern kann. Eine zukünftige Umsetzung der Walking Classes in Verbindung mit der Schaffung eines Netzwerks der Walking-Class-Aktivist\*innen bietet darüber hinaus auch non-formales Lernpotenzial für die Teilnehmer\*innen.

## **Abstract**

The Hamburg branch of *Artists for Future* has developed a concept in which they want to organize learning units at *Fridays for Future* demonstrations. The so-called Walking Classes should make the demonstration a special and educational experience. Starting from the question of the potential of these Walking Classes and how they work, this paper deals with the relationship between learning and protest from an educational perspective. In order to examine the Walking Classes, participant observations at *Artists for Future* meetings were recorded in a research diary, documents were evaluated, and two expert interviews were conducted. The data collected in this way was evaluated using the qualitative content analysis.

The investigation showed that the concept of Walking Classes can use and expand the high learning potential of the demonstration. A future implementation of the Walking Classes in connection with the creation of a network of Walking Class activists also offers non-formal learning potential for the participants.

# Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis

Vorwort (Tilman Grammes)

|  |    |
|--|----|
| 1 Einleitung.....  | 1  |
| 2 Fridays for Future .....   | 3  |
| 2.1 Fridays for Future in Deutschland .....  | 4  |
| 2.2 Schulstreik als Protestmittel .....  | 7  |
| 2.3 Der Aufmerksamkeitserfolg von FFF.....   | 10 |
| 3 Bildung und Lernen – Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft .....                | 12 |
| 3.1 Ein erweitertes Verständnis von Bildung und Lernen.....                          | 13 |
| 3.2 Außerschulisches Lernen.....   | 15 |
| 3.3 Non-formales und informelles Lernen .....  | 16 |
| 3.4 Die Demonstration als Lernort: Vorlage für politische Bildung? .....             | 19 |
| 4 Lernen im Protest .....  | 23 |
| 4.1 Konkrete Beispiele aus der Praxis .....  | 23 |
| 4.1.1 Die Volkshochschule Wyhler Wald.....   | 24 |
| 4.1.2 Die Freie Volksuniversität Startbahn West – Walduniversität Mörfelden-Walldorf | 26 |
| 4.1.3 Die freien Universitäten der Occupy-Bewegung.....                              | 28 |
| 4.2 Bisherige Untersuchungen zum Lernen im Protest.....                              | 30 |
| 4.3 Zusammenfassung.....   | 33 |
| 5 Methoden der Untersuchung .....  | 34 |
| 5.1 Die Datenerhebungsmethoden .....   | 34 |
| 5.1.1 Das Forschungstagebuch .....   | 37 |
| 5.1.2 Die Dokumentenanalyse .....  | 37 |
| 5.1.3 Das Expert*inneninterview .....  | 38 |
| 5.1.4 Die Umsetzung in der Praxis.....   | 39 |
| 5.2 Die Auswertungsmethode .....   | 41 |
| 5.2.1 Die qualitative Inhaltsanalyse.....  | 42 |

|  |    |
|--|----|
| 5.2.2 Die Umsetzung in der Praxis.....   | 44 |
| 6 Beschreibung der Untersuchungsergebnisse .....                                 | 46 |
| 6.1 Entstehung, Begründung und Ziel der Walking Classes .....                    | 47 |
| 6.2 Das Konzept der Walking Classes .....  | 48 |
| 6.2.1 Gestaltung der Walking Classes .....                                       | 48 |
| 6.2.2 Ablauf einer Walking Class .....   | 49 |
| 6.2.3 Mögliche Inhalte der Walking Classes.....                                  | 50 |
| 6.2.4 Die „Lehrenden“ der Walking Classes.....                                   | 51 |
| 6.2.5 Lernen in Walking Classes.....   | 51 |
| 6.2.6 Möglicher Missbrauch der Walking Classes .....                             | 52 |
| 6.3 Bisherige Erfahrungen in der praktischen Umsetzung .....                     | 53 |
| 6.3.1 Organisation der Walking Classes .....                                     | 53 |
| 6.3.2 Werbung und Kontakt zu den „Lehrenden“ .....                               | 55 |
| 6.3.3 Walking Classes auf der Hamburger FFF-Großdemonstration am 21.02.2020 .... | 58 |
| 6.4 Zukünftige Gestaltung und Umsetzung der Walking Classes .....                | 60 |
| 7 Diskussion der Untersuchungsergebnisse.....                                    | 63 |
| 7.1 Entstehung, Begründung und Ziel der Walking Classes .....                    | 63 |
| 7.2 Das Konzept der Walking Classes .....  | 63 |
| 7.3 Lehren und Lernen in der Walking Class .....                                 | 65 |
| 7.4 Bisherige Erfahrungen in der praktischen Umsetzung .....                     | 67 |
| 7.5 Zukünftige Gestaltung und Umsetzung der Walking Classes .....                | 69 |
| 8 Fazit und Ausblick .....   | 70 |
| Literaturverzeichnis .....   | 72 |

## Abkürzungsverzeichnis

|       |   |
|-------|---|
| AFF   | Artists for Future                                    |
| B 1   | Befragter des Interviews <i>Nummer des Interviews</i> |
| bpb   | Bundeszentrale für politische Bildung                 |
| Dok 1 | analysiertes Dokument <i>Nummer des Dokuments</i>     |
| FFF   | Fridays for Future                                    |
| FT    | Forschungstagebuch                                    |

## Vorwort

Das Spannungsverhältnis von Reflexion und Aktion stellt spätestens seit den außerparlamentarischen Protestformen der 1968-Bewegung ein klassisches Thema politischer Bildung dar (vgl. Giesecke u.a. 1970). In seinem Beitrag vermutet der Jugendforscher Dieter Baacke in leicht vorwurfsvollem Ton, das erheblich gesteigerte politische Engagement der Jugend seit 1966 könne „wohl nur mit Einschränkung als Frucht pädagogisch-didaktischer Bemühung angesehen werden; die traditionelle, geschützte Unterrichtsveranstaltung wurde von den Protestmärschen auf den Strassen überholt, die sie selbst keineswegs hervorgerufen und legitimiert hatte.“ (Baacke 1970, S. 47) Um daran die kritische Frage anzuschließen, welchen Beitrag die praktisch vorwiegend als ‚Fach‘ verstandene politische Bildung zur politischen Emanzipation in den letzten Jahren geleistet habe? (ebd.) Aus heutiger Perspektive klingt das wie ein früher demokratiepädagogischer Weckruf an die etablierte politische Didaktik.

Ein halbes Jahrzehnt später ist es eine globale soziale Jugendbewegung *Fridays for Future*, deren Auftreten diesmal nicht nur eine etablierte Politikdidaktik, sondern auch die Jugendforschung überrascht, indem sie das Spannungsverhältnis von Reflexion und Aktion herausfordert. Der Fachunterricht nach Stundenplan wird strukturell torpediert, Bildung in den öffentlichen Raum verlegt. Anfängliche Reaktionen von Teilen der Pädagogenschaft, von Eltern und Öffentlichkeit fühlten sich provoziert und qualifizierten die Aktion als Aufforderung zum Schulschwänzen ab; man könne für ein berechtigtes Anliegen doch auch nachmittags oder am Wochenende demonstrieren gehen.

Die Antwort auf diesen Vorwurf – die Idee, eine Demonstration selbst zum öffentlich wahrnehmbaren Lernort informeller politischer Bildung zu machen, kann als eine echte soziale Erfindung im Sinne des Zukunftsforschers Robert Jungk gelten. *Walking Classes* sind mobile Klassenzimmer im öffentlichen Raum, auf der Straße. Die zivilgesellschaftliche Organisation *Artists for Future* hat damit ein neues demokratiepädagogisches Format in die formelle politische Bildung eingeführt. Lebendig, engagiert und zugleich jederzeit forschungsmethodisch kontrolliert führt Annalisa Wiechmann in ihrer Studie in kritisch-distanzierter Grundhaltung durch den nicht einfachen Entwicklungsprozess dieses demokratiepädagogisch innovativen Formats. Vor 50 Jahren hatte der Politikdidaktiker und Erziehungswissenschaftler Hermann Giesecke Lernen und Aktion, den „Ernstfall“, als antinomische Verhaltensweisen gekennzeichnet. Seine These lautet: das „Leben bildet nicht, es sei denn, man organisierte es zu diesem Zwecke.

Die Forderung also, politisches Lernen müsse aus der Aktion erfolgen, ändert grundsätzlich gar nichts an dem Problem, dass dieses Lernen nach wie vor planmäßig organisiert sein muß, dass es also seine didaktische Dimension behält.“ (Giesecke 1970, S. 21) Die Studie von Annalisa Wiechmann zu den Walking Classes kann als ein ausführlicher Kommentar zu dieser These gelesen werden.

Mit der Großdemonstration von *Fridays for Future* am 21.2.2020 in Hamburg, zwei Tage vor der Bürgerschaftswahl und am Beginn zunehmender durch die Pandemie bedingter Einschränkungen des öffentlichen Lebens kommt das Lernprojekt der Walking Classes unvorhergesehen zu einem Stillstand, kaum dass es begonnen hatte. Mit ihrer Studie zu den Walking Classes ist es Annalisa Wiechmann gelungen, einen Moment lokaler Bildungsgeschichte einzufangen und für zukünftige zeitgeschichtliche Bildungsforschung zu dokumentieren.

Tilman Grammes

Literatur:

Baacke, Dieter (1970): Reflexion und Aktion als Spannungspunkte politischer Bildung. In: Giesecke u.a. 1970, S. 47-86.

Giesecke, Hermann (1970): Didaktische Probleme des Lernens im Rahmen von politischen Aktionen. In: ders. u.a. (1970), S. 11-46.

Giesecke, Hermann u.a. (1970): Politische Aktion und politisches Lernen. München: Juventa.

## 1 Einleitung

Die Bewegung *Fridays for Future* engagiert sich seit inzwischen eineinhalb Jahren für einen effektiveren Klimaschutz in Deutschland und weltweit. Bei den Aktivist\*innen von *Fridays for Future* (im Folgenden als FFF bezeichnet) und den Menschen, die an den regelmäßigen Protesten teilnehmen, handelt es sich in der Regel um Schüler\*innen. Dementsprechend niedrig ist das Durchschnittsalter der Mitglieder dieser jungen Protestbewegung (vgl. Rucht 2019, S. 6). Zu den regelmäßig von FFF organisierten Großdemonstrationen, von denen 2019 vier bundesweite stattfanden, schafften es die jungen Aktivist\*innen aber auch, ältere Menschen zu mobilisieren, die sich solidarisch mit der Bewegung und ihren Forderungen zeigten (vgl. Sommer et al. 2019, S. 12).

Die Hamburger Ortsgruppe der *Artists for Future* – eine an die FFF-Bewegung angelegte Sympathisantengruppe – hat im November 2019 ein Konzept öffentlich gemacht, das die FFF-Demonstrationen durch kurze, mobile Lerneinheiten bereichern soll: die *Walking Classes*. Die Bekanntmachung des Konzepts provoziert viele Fragen zum Zusammenhang von Protest und Lernen, denen in dieser Arbeit am Beispiel der *Walking Classes* aber auch ganz allgemein nachgegangen werden soll.

Die Berührungspunkte von Lernen und Protest offenbaren sich an vielen unterschiedlichen Stellen, ohne dass es dabei im Kontext explizit um sie geht. So stellt beispielsweise der Historiker Philipp Gassert fest, Protest sei dann erfolgreich, „wenn er politisch scheitert, aber soziokulturell wie auch mental die Gesellschaft in Bewegung und zum Nachdenken bringt.“ (Gassert 2018, S. 274) Und der Politikdidaktiker Bernd Overwien beschreibt die durch die Klimakrise nötig werdenden und von FFF eingeforderten und forcierten Veränderungen als „[g]esellschaftliche Transformation“ im Sinne eines „Übergang(s) vom fossilen Industriezeitalter zu einer klima- und ressourcenverträglichen Wirtschafts- und Lebensweise“, die in diesem Sinne auch als „gesamtgesellschaftliche Bildungsaufgabe“ zu verstehen sei (vgl. Overwien 2016, S. 402). Auf einer FFF-Großdemonstration in Berlin beobachtete die FFF-Aktivistin Luisa Neubauer außerdem Folgendes:

Zwischen einigen, die schon seit Jahren für den Umweltschutz protestieren, laufen tausende junge Menschen, die sich zum ersten Mal in eine solche Masse einreihen. Die Euphorie von so vielen Menschen, die erleben wie es ist, Teil von etwas Großem zu sein, vermischt sich mit der Beklemmung: vor der Masse, dem Unbekannten. Wie protestieren funktioniert, lernen die Menschen nicht in der Schule. Sie lernen es hier. Stück für Stück. (Neubauer/Repenning 2019, S. 47)

Diese Beobachtung lässt sich auf die Tatsache zurückführen, dass viele der Teilnehmer\*innen auf den FFF-Demonstrationen ihre ersten Protesterfahrungen sammeln (vgl. Sommer et al. 2019, S. 21), und sie ist interessant, weil sie das Protestieren der jungen Menschen selbst mit einem Lernprozess gleichsetzt, der außerhalb der Schule stattfindet und auch in der Schule, so die Annahme, so nicht vollzogen werden könnte.

Diese wenigen Beispiele deuten bereits die komplexe Beziehung von Lernen und Protest an, die aus der Perspektive sehr verschiedener Wissenschaftsdisziplinen betrachtet werden kann und teilweise auch bereits untersucht wird. In dieser Arbeit soll das Verhältnis von Lernen und Protest aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive beleuchtet werden. Ausgangspunkt und Hauptuntersuchungsgegenstand stellen dabei die Walking Classes dar, deren Konzept und praktische Umsetzung beschrieben und vor einem bildungs- und lerntheoretischen Hintergrund diskutiert werden soll. Zentral sind dabei folgende Forschungsfragen:

- Was sind Walking Classes und wie funktionieren sie?
- Was und wie kann in Walking Classes gelernt werden?
- Welchen Beitrag können Walking Classes zu einem Lernen im Kontext von Protest leisten?

Die Beantwortung dieser Forschungsfragen stellt das Ziel der vorliegenden Arbeit dar. Zur Annäherung an den Forschungsgegenstand wird dazu im Folgenden zunächst die FFF-Bewegung als Handlungsraum der Walking Classes vorgestellt. Anschließend werden Bildung und Lernen als Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft eingeführt und vor allem ihre Ausprägung im nicht-schulischen, non-formalen und informellen Kontext erläutert. Dabei wird auch auf politikdidaktische und demokratiepädagogische Positionen eingegangen, die bei der Verknüpfung von Lernen und Protest eine interessante Perspektive bieten. Danach werden Beispiele für Lernprojekte in Protestbewegungen vorgestellt und bisherige Untersuchungen zur Verbindung von Lernen und Protest zusammengefasst, bevor das methodische Vorgehen der in dieser Arbeit durchgeführten Untersuchung dargelegt wird. Das Kernstück der Untersuchung bilden zwei Expert\*inneninterviews mit den Hauptorganisatoren<sup>1</sup> der Walking Classes. Die Ergebnisse der Untersuchung werden anschließend erst beschrieben und dann in Bezug auf die zuvor erläuterten theoretischen Annahmen und bisherigen Forschungs-

---

<sup>1</sup> Die männliche Form ist hier angemessen, weil es sich um zwei männliche Personen handelt.

ergebnisse diskutiert. Das abschließende Fazit fasst die wichtigsten Erkenntnisse der Arbeit zusammen und gibt einen Ausblick auf die mögliche Zukunft der Walking Classes im Rahmen von FFF.

## 2 Fridays for Future

Den Impuls zu den unter dem Motto *Fridays for Future* (FFF) ausgetragenen globalen Protesten von jungen Menschen gab im August 2018 die damals 15-jährige schwedische Schülerin Greta Thunberg mit einem dreiwöchigen Schulstreik vor dem schwedischen Parlament. Erst berichteten schwedische und dann auch internationale Medien über den Protest der Schülerin, der nach und nach Tausende von Nachahmer\*innen fand (vgl. Sommer et al. 2019, S. 2). Dass die junge Schülerin so viel mediale Aufmerksamkeit erhielt, wird meist auf ihr kindliches Aussehen in Verbindung mit ihrem entschlossenen Auftreten zurückgeführt. Sie wurde im Dezember 2018 auf die Klimakonferenz in Katowice und später auch auf andere internationale Bühnen wie das Weltwirtschaftsforum in Davos eingeladen und erhielt somit auch politische Aufmerksamkeit (vgl. ebd.). Schüler\*innen in verschiedenen Ländern auf der ganzen Welt machten dann unter dem Namen *Fridays for Future* (FFF) ab Januar 2019 auf sich aufmerksam.

Die Idee des „Klimastreiks“ bzw. „Schulstreiks“, nun allerdings begrenzt auf freitags stattfindende Straßenproteste, fand schnell in einer Reihe von Ländern Resonanz. Wichtigste Träger\*innen der Freitagsproteste waren junge Schüler\*innen, vorzugsweise an Gymnasien. Stauend wurde registriert, was die „Kinder“ da in Gang gesetzt hatten und gefragt, wie es weitergehen würde. Einzelne Demonstrationen wie die in Brüssel mit 12.000 Teilnehmer\*innen am 31. Januar 2019 ließen aufhorchen. (ebd.)

Am 15. März 2019 wurde der erste globale Protesttag der Bewegung veranstaltet – der bis dahin größte Mobilisierungserfolg von FFF. Es folgten weitere länderübergreifende Großdemonstrationen z.B. in mehreren europäischen Ländern vor den Wahlen zum Europaparlament im Mai 2019 (vgl. ebd., S. 3). Die unterschiedlichen Ableger der Bewegung sind voneinander unabhängig organisiert. Da es sich beim Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit um ein Projekt aus Hamburg handelt, wird im Folgenden der deutsche Zweig von FFF näher beschrieben.

## 2.1 Fridays for Future in Deutschland

In Deutschland trat FFF zum ersten Mal in Form von kleineren, unabhängig voneinander organisierten Demonstrationen im Dezember 2018 in Erscheinung. Parallel dazu gründete der Gymnasiast Jakob Blasel in Kiel den ersten lokalen deutschen Ableger von FFF (vgl. ebd., S. 2). Ab Januar 2019 fanden dann erste größere Demonstrationen statt (vgl. Rucht 2019, S. 4). „Am 18. Januar 2019 demonstrierten laut Angaben von FFF bereits insgesamt 25.000 Menschen an 50 Orten in Deutschland, darunter 4.000 Beteiligte in Freiburg. Dieses Datum ist rückblickend als der eigentliche Auftakt der deutschen FFF-Bewegung zu verstehen.“ (Sommer et al. 2019, S. 2f.)

FFF ist in Deutschland „dezentral organisiert“ (FFF o.J.a). Es gibt hunderte unabhängige Ortsgruppen, die lokal und in der Regel ‚von unten‘ gegründet wurden, also direkt von jungen Menschen, die sich an ihrem Wohnort im Sinne von FFF engagieren wollten. Alle Ortsgruppen haben meist zwei Delegierte, die an wöchentlichen Telefonkonferenzen zur bundesweiten Koordination teilnehmen und Informationen an ihre Ortsgruppen weitergeben (vgl. Sommer et al. 2019, S. 5). Eine Forscher\*innengruppe um die Bewegungsforscher Moritz Sommer und Dieter Rucht untersuchte die Proteste von FFF in Deutschland für ein länderübergreifendes Forschungsprojekt. Sie schätzten die Organisationsstruktur des deutschen Ablegers als „noch unfertig und improvisiert“ (ebd.) ein.

Die Kernforderung von FFF ist die Einhaltung der im Pariser Klimaabkommen gesetzten Ziele zur Reduktion von CO<sub>2</sub>-Emissionen und die Beschränkung der Erderwärmung auf maximal 1,5 Grad Celsius (vgl. ebd., S. 2). Diese Kernforderung wird oft als „äußerst bescheiden“ (Rucht 2019, S. 6) bewertet, da alle Staaten (bis auf die wieder ausgetretenen USA) dem Pariser Klimaabkommen bereits zugestimmt haben und sich somit selbst dazu verpflichtet haben, individuell festgelegte Klimaziele einzuhalten (vgl. Sommer et al. 2019, S. 2). Insgesamt geht es in den Forderungen von FFF jedoch nicht nur um klimapolitische Zielsetzungen, sondern um ihre Umsetzung – also das ‚Wie‘ der Politikgestaltung (vgl. Frantz 2019, S. 70). Die übergeordneten Forderungen von FFF für Deutschland lauten Netto-Null-Emissionen bis 2035, Kohleausstieg bis 2030 und 100% erneuerbare Energien bis 2035. Damit verbundene, sehr konkrete Forderungen sind die sofortige Beendigung der Subventionen von fossilen Energieträgern, die Abschaltung eines Viertels der Kohlekraftwerke und eine CO<sub>2</sub>-Steuer, die bei 180€ pro Tonne liegen soll (vgl. FFF o.J.b). Die Betrachtung der geforderten konkreten

Einschnitte in mehrere politische Handlungsfelder (z.B. Industrie, Energiewirtschaft, Landwirtschaft), die mit der Umsetzung des Pariser Klimaabkommens in Verbindung gebracht werden, macht deutlich, dass die Ziele von FFF als ebenso bescheiden wie auch ambitioniert bezeichnet werden können (vgl. Sommer et al. 2019, S. 2).

Auf der deutschen Internetseite stellt FFF sich als internationale, überparteiliche, unabhängige und dezentral organisierte „Klimastreik-Bewegung“ (FFF o.J.a) vor. Die Forscher\*innengruppe um Sommer und Rucht sah die Kriterien einer sozialen Bewegung auf formaler Ebene erfüllt, da es sich um ein informelles Netzwerk handelt, das unter der Verwendung unterschiedlicher Protestformen für eine gemeinsam geteilte Überzeugung eintritt. Es sei aber noch ungeklärt, ob FFF das inhaltliche Kriterium, dass eine soziale Bewegung auf einen grundlegenden sozialen Wandel in Form von veränderten gesellschaftlichen Machtkonstellationen und Verteilungsfragen abziele, auch erfüllen wird. In der Kernforderung nach der Einhaltung des Pariser Klimaabkommens ließe sich keine Forderung nach konkretem sozialem Wandel erkennen und die Aussagen der Aktivist\*innen zur Notwendigkeit eines grundlegenden sozialen Wandels seien bisher widersprüchlich. Es bleibe daher abzuwarten, ob sich alle bei FFF Engagierten auf eine explizite Forderung nach einem systemischen Wandel einigen werden können. Wenn nicht, sollte FFF den Autor\*innen zufolge eher als politische Protestkampagne definiert werden (vgl. Sommer et al. 2019, S. 39). In dieser Arbeit wird im Zusammenhang mit FFF dennoch von einer Bewegung gesprochen. Die Gründe dafür sind zum einen, dass FFF im allgemeinen (medialen sowie wissenschaftlichen) Diskurs meistens als Bewegung bezeichnet wird (sogar Sommer et al. verwenden diese Bezeichnung in ihrem Bericht mehrfach), und zum anderen, dass die Forderungen von FFF bereits Elemente beinhalten, die auf ein generelles politisches Umdenken abzielen, das auch gesellschaftliche Veränderungen bedeuten würde. Ob diese sich auch auf gesellschaftliche Machtkonstellationen und Verteilungsfragen auswirken würden, ist bisher ungeklärt. Da FFF aber eine Vielzahl von Kriterien einer weiter gefassten Definition von sozialen Bewegungen erfüllt, erscheint es als nicht unangebracht sie als solche zu bezeichnen, bis das Gegenteil bewiesen werden kann.

Auch vor FFF gab es immer wieder Proteste, an denen sich vorrangig junge Menschen beteiligten, so wie beispielsweise die parallel zur Studentenbewegung der 1960er Jahre existierende Schüler- und Lehrlingsbewegung. Dennoch fällt auf, dass die an FFF Beteiligten ein „außergewöhnlich niedriges Durchschnittsalter“ (Rucht 2019, S. 6) aufweisen. Neben dem niedrigen Durchschnittsalter sind auch

[...] die Herkunft aus Schichten mit hohem Bildungsniveau, der überproportionale Frauenanteil, die weitgehende Informalität der Organisationsstrukturen, die Präsenz in fast allen Regionen, die Internationalität der Bewegung, die relativ enge, Systemfragen weitgehend ausklammernde thematische Begrenzung, der friedliche Charakter der Aktionsformen und die große Unterstützung der Bewegung auch durch etablierte Gruppen und Organisationen [...] (ebd., S. 8)

charakteristische Merkmale von FFF. Außerdem ist hervorzuheben, dass die Protestierenden sich in hohem Maße selbst betroffen fühlen und sich somit für ihre eigenen Interessen (eine „lebenswerte“ Zukunft) einsetzen (vgl. Frantz 2019, S. 68f.). In einer Befragung von Demonstrierenden in Berlin und Bremen konnte außerdem gezeigt werden, dass vor allem die jugendlichen Teilnehmer\*innen zu einem großen Teil an ihre eigenen Gestaltungsmöglichkeiten glauben und der Meinung sind, dass Bürger\*innen viel Einfluss auf politische Entscheidungen nehmen können, wenn sie sich zusammenschließen (vgl. Sommer et al. 2019, S. 23). Besonders an FFF ist auch, dass die Bewegung sich bei allen Forderungen auf Wissenschaftler\*innen aus dem Bereich der Klimaforschung beruft und die Proteste mit wissenschaftlichen Szenarien des Klimawandels begründet (vgl. ebd., S. 69). So sind beispielsweise auch die Forderungen von FFF in Zusammenarbeit mit Wissenschaftler\*innen entstanden, die den Aktivist\*innen beratend zur Seite standen (vgl. FFF o.J.b). Was die eingesetzten Mittel des Protests angeht, ist vor allem die regelmäßige und geplante Versäumnis von Unterrichtsstunden an Freitagen charakteristisch für das Vorgehen der Bewegung. Die engagierten Schüler\*innen veranstalteten regelmäßig Freitag mittags Kundgebungen und Demonstrationen, deren Besuch durch schulpflichtige junge Aktivist\*innen in der Regel zwangsläufig damit verbunden war, Unterrichtsstunden zu versäumen. Obwohl die Bewegung sehr gut online vernetzt ist, nutzte sie klassischen Straßenprotest, um ihre Anliegen sichtbar zu machen. Das kann damit begründet werden, dass öffentlicher Protest ein gängiges Mittel der Meinungsäußerung und der Kritik in unserer Gesellschaft darstellt:

Obwohl unser Mediensystem sich dramatisch gewandelt hat, ist die Straße eine notwendige Bühne zur Aushandlung politischer und gesellschaftlicher Konflikte geblieben. Sichtbarer Protest – und damit dessen vordergründiger Erfolg wird weiterhin daran gemessen, wie viele Menschen sich massenhaft physisch „im Licht der Öffentlichkeit“ versammeln und dafür mancherlei Unbill, Anstrengung und Risiken in Kauf nehmen. (Gassert 2018, S. 15)

Die vor allem 2019 eingesetzte Praktik des Schulstreiks, die in einigen Städten inzwischen nicht mehr jeden Freitag durchgeführt wird, ist dennoch ein eher unübliches und weniger breit akzeptiertes Protestmittel, das im nächsten Teil noch einmal ausführlich

beschrieben werden soll. Dabei wird auch in die Debatte eingeführt, die sich vor allem anfänglich um den Einsatz dieses für FFF charakteristischen Protestmittels entfacht hat und wie sich die rechtliche Lage zum Schulstreik darstellt.

## 2.2 Schulstreik als Protestmittel

Die Protestmethode des Schulstreiks ist im deutschsprachigen Raum nicht neu, es gibt viele historische Beispiele. 1920 z.B. beschreibt der Schulpolitiker und spätere Reichskanzler der Weimarer Republik Wilhelm Marx in einem Zeitschriftenaufsatz ein sich ausbreitendes „gewisses Streikfieber“ (Marx 1920, S. 68):

Man streikt, weil ein Lehrer sich weigert, den Religionsunterricht zu erteilen. Man streikt, weil ein Lehrer seine Zugehörigkeit zur Sozialdemokratie erklärt hat und in öffentlichen Versammlungen für diese Partei wirbt. Man streikt, weil eine Schule durch die Sicherheitspolizei belegt ist und die Eltern verlangen, daß sie ihrer eigentlichen Bestimmung als Schule wiedergegeben werde. Man streikt, weil der Schulweg zu weit ist oder endlich sogar, weil er von der Gemeindeverwaltung nicht ordentlich instand gehalten wird. Man sieht also, die Gründe für Schulstreiks sind außerordentlich zahlreich und sehr verschiedener Art. (ebd.)

Neu an den Schulstreiks der FFF-Bewegung ist aber, dass sie zur Bekräftigung einer Forderung eingesetzt werden, die über den Kontext der Schule hinausreicht. In der Vergangenheit wurden Schulstreiks – wie auch im Beispiel – in der Regel eingesetzt, um schulpolitische Veränderungen zu erzwingen<sup>2</sup>.

Dass die Protestierenden von FFF regelmäßig freitags dem Unterricht fernblieben, löste eine große, medial sowie in den Schulen ausgetragene Diskussion über die Legitimität dieser Streikpraxis aus. „Die Demonstrationen spalten die Menschen in Befürworter des Engagements der Schüler und solche, die sie lieber in der Schule sehen möchten.“ (Podolski 2019) Auch wenn einige Printmedien anfangs noch Pro- und Contra-Argumente nebeneinanderstellten, zeichnete sich bald die Tendenz ab, dass konservative Medien eine kritischere Haltung zu den Protesten einnahmen, während andere Medien eher Position für die Streikenden bezogen:

Eine überwiegend kritische Haltung bezogen Presseorgane wie Bild, Die Welt, Focus und auch das Magazin Cicero. [...] Andere Printmedien, darunter FR, SZ und – mit Ausnahmen – auch DIE ZEIT, äußerten dagegen eher Verständnis für die Aktionen der Schüler\*innen. In diesen

---

<sup>2</sup> Eine weitere beispielhafte Ausnahme stellt der Schulstreik von 3500 Schüler\*innen am 12.12.2013 in Hamburg dar, bei dem sie das Bleiberecht für die 300 ‚Lampedusa-Flüchtlinge‘ forderten (vgl. <https://www.mopo.de/hamburg/lampedusa-streik-3500-schueler-gehen-fuer-die-fluechtlinge-auf-die-strasse-5509598>, zuletzt aktualisiert am 25.06.2020).

Organen wurde meist für einen großzügigen Umgang mit den „Streikenden“ plädiert. (Sommer et al. 2019, S. 35f.)

Die anfangs kritischen Medien behielten diese Haltung in den meisten Fällen auch bei (vgl. ebd., S. 36). Vielfach sahen sich die streikenden Schüler\*innen mit dem Vorwurf konfrontiert, ihr eigentliches Motiv für das Demonstrieren wäre die Lust am Schulschwänzen. Einige Lehrer\*innen, Schulleiter\*innen und Vertreter\*innen von Schulbehörden forderten deshalb einen restriktiven Umgang und Sanktionen für die Streikenden (vgl. Rucht 2019, S. 7).

Durch den Ermessungsspielraum, den die einzelnen Schulbehörden und Schulen bei ihren Entscheidungen hatten, entstand neben der medialen auch eine juristische Debatte über die Rechtslage zum Streikverhalten der Schüler\*innen. Diese sollte klären, wie mit den Streikenden zu verfahren sei. Auch hier präsentierte sich keine schnelle Lösung, da beim Thema Schulstreik zwischen verschiedenen Rechten abgewogen werden muss. Wenn Schüler\*innen vom Unterricht fernbleiben, um stattdessen zu demonstrieren, verletzen sie die Schulpflicht, mit der ihr Grundrecht auf Bildung schulrechtlich garantiert werden soll. Die Demonstration wird durch die Versammlungsfreiheit rechtlich geschützt, der Schulstreik durch das in Art. 9 GG festgeschriebene Streikrecht aber nicht, da dieses „allein für den (kollektiven) Arbeitskampf als Ausdruck der Tarifautonomie gilt“ (Keuchen 2020, S. 47). Den Schüler\*innen wurde deshalb von kritischer Seite immer wieder vorgeworfen, sie könnten auch am Wochenende demonstrieren und müssten dafür nicht den Unterricht versäumen. Im Sinne der Versammlungsfreiheit ist jedoch festgelegt, dass „eine Versammlung nicht frei von gesellschaftlichen Beeinträchtigungen sein muss“ (ebd.). „Da Protest auf öffentliche Wahrnehmung zielt, macht er nur Sinn in Kombination mit der Provokation und den Reaktionen Etablierter [...]“ (Gassert 2018, S. 19). Das Fernbleiben vom Unterricht kann somit als herausfordernde Handlung aufgefasst werden, die die staatliche Autorität adressiert und sie zu einer Reaktion auf das Verhalten der Schüler\*innen zwingt (vgl. Keuchen 2020, S. 47).

Außerhalb der Schulzeiten treten die Jugendlichen und Kinder nicht in einem besonderen Verhältnis zum Staat auf. Dies wird vielmehr durch die Schülereigenschaft erreicht, da sie zu Schulzeiten in dem schulischen Pflichtverhältnis stehen. Zugleich verkörpert die Pflichtverletzung die Ernsthaftigkeit des Anliegens der Schüler. (ebd.)

Allgemein gilt, dass soziale Bewegungen von öffentlichen, medienwirksamen Auftritten, die ihnen Sichtbarkeit verleihen, profitieren und dass ziviler Ungehorsam schneller

zu medialer Aufmerksamkeit führt als regelkonformer Protest (vgl. Rucht 2019, S. 4). Die bei FFF engagierte Schülerin Julia Oepen sagt in einem Interview mit der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) über die Beweggründe zum Schulstreik:

Wer uns vorwirft sozusagen, dass wir freitags nur protestieren gehen, damit wir nicht in die Schule müssen, hat irgendwie noch nicht verstanden, worum es geht. [...] wir sind jetzt an einem Punkt, wo wir wirklich nur noch mit zivilem Ungehorsam weiterkommen. Es wird seit vierzig Jahren geredet und nichts passiert und deswegen bestreiken wir eben jetzt freitags die Schule. Die Frage wäre eben viel eher: Wieso schwänzt die Politik Paris? (bpb 2019, 00:03:13ff.)

Der Jurist Michael Keuchen gibt zu bedenken, dass den Schüler\*innen wie allen anderen Bürger\*innen eine durch das Demokratieprinzip in Art. 20 Abs. 2 Satz 2 GG gesicherte Möglichkeit der Teilhabe an der Gesellschaft und der Gestaltung ihrer Zukunft zusteht. Diese Teilhabe ist durch die Mitgliedschaft in einer Partei, Berichterstattung in den Medien und die Teilnahme an Abstimmungen und Wahlen möglich. Da minderjährige Schüler\*innen aufgrund von Art. 38 Abs. 2 GG jedoch weder wählen noch sich selbst zur Wahl aufstellen können, könne es als besonders wichtig erachtet werden, ihre Möglichkeit zur Teilhabe an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen über die Ausübung der Versammlungsfreiheit mit wachsamem Auge zu gewähren (vgl. Keuchen 2020, S. 48). Die Auflösung einer Versammlung von FFF, weil sich Schulschwänzer\*innen unter den Teilnehmenden befinden, wurde von juristischer Seite als unverhältnismäßig eingeschätzt. Dem Grundrecht der Versammlungsfreiheit, das auch für Jugendliche gelte, könne nicht mit schulrechtlichen Regelungen begegnet werden (vgl. Podolski 2019).

Als Lösung für das Dilemma wurde vorgeschlagen, die Schüler\*innen könnten Beurlaubungen vom Unterricht beantragen. Ob diesen stattgegeben wird, liegt aber wieder im Ermessungsspielraum der jeweiligen Schulleitung (vgl. ebd.). Von juristischer Seite kam auch der Vorschlag, den Konflikt zwischen Schulpflicht und Versammlungsfreiheit dadurch zu umgehen, dass die Demonstrationen zum Bestandteil des Unterrichts gemacht werden: „Das Aufzeigen von untypischen Unterrichtsformaten wie der Teilnahme an einer Versammlung kann in den Schülern die wertvolle Botschaft enthalten, dass Demokratie durch die Menschen und den Diskurs – auch auf der Straße – gelebt werden kann.“ (Keuchen 2020, S. 47) Es kann jedoch angezweifelt werden, ob eine solche Lösung im Sinne der Protestierenden wäre. Aus einem Workshop der Bundeszentrale für politische Bildung im Juni 2019 wurde berichtet, dass die anwesenden Schüler\*innen geschlossen kritisierten, dass ihre Schule die Teilnahme an den FFF-

Demonstrationen zur Exkursion machen wollte, um das Fernbleiben vom Unterricht zu legalisieren. Der Vorschlag der Schule stellte für die engagierten Schüler\*innen eine Diskreditierung ihrer Bereitschaft dar, in demokratischen Prozessen mitzuwirken (vgl. Gäß 2020).

### 2.3 Der Aufmerksamkeitserfolg von FFF

Im internationalen Vergleich war die FFF-Bewegung in Deutschland 2019 der nach absoluten Zahlen mobilisierungstärkste Zweig (vgl. Rucht 2019, S. 7). Die Mobilisierung einer breiten Masse von Menschen für die Ziele einer sozialen Bewegung ist zwar meist medienwirksam, aber noch kein Garant für die Durchsetzung der Forderungen der Bewegung. Politiker\*innen können die Proteste auch ungerührt aussitzen (vgl. Rucht 2012, S. 4). Zumindest für Deutschland gilt jedoch, dass die Klimakrise durch FFF zu einem „Spitzenthema der Öffentlichkeit“ (Rucht 2019, S. 8) geworden ist. Auch mit kleinen Aktionen hält die Bewegung schon für einen langen Zeitraum die Aufmerksamkeit der Medien (vgl. ebd., S. 4).

Dass sich medial mit den Forderungen von FFF auseinandergesetzt wird, hängt sicher auch mit der Unterstützung durch Wissenschaftler\*innen zusammen, die sich im Februar 2019 in der Gründung von *Scientists for Future* manifestierte. Dabei handelt es sich um einen Zusammenschluss von Wissenschaftler\*innen, dessen erklärtes Ziel es zum Gründungszeitpunkt war, angesichts der Diffamierung der FFF-Bewegung „den Fokus wieder auf wissenschaftlich begründete inhaltliche Fragen zu richten“ (Hagedorn 2019, S. 58).

Die von *Scientists for Future* bemängelte Diffamierung von FFF bezieht sich auf den anfänglichen Versuch von Gegner\*innen der Bewegung, den Protest zu delegitimieren, indem sie erst die Vorreiterfigur Greta Thunberg und dann alle Protestierenden infantilisierten. Greta Thunberg wurde als „Marionette“ erwachsener Interessensgruppen dargestellt und es wurden Stimmen laut, die sagten, dass die gesamte Bewegung nicht ernst zu nehmen sei, weil es sich um Kinder und Jugendliche handelte, deren Argumente aus diesem Grund noch gar nicht ausgereift sein könnten (vgl. Lucke 2019, S. 92).

Im März 2019 übergab FFF zusammen mit *Scientists for Future* eine gemeinsame Petition an die deutsche Regierung (vgl. Frantz 2019, S. 70). Dabei handelte es sich um eine in deutsch-österreichisch-schweizerischer Zusammenarbeit von *Scientists for*

*Future* formulierte bestärkende Stellungnahme zu den Argumenten von FFF, die bis zum 22. März 2019 über 26 800 Wissenschaftler\*innen unterschrieben hatten (vgl. Hagedorn 2019, S. 58). Im selben Monat begannen die deutschen Medien, sich mit den inhaltlichen Forderungen von FFF und der allgemeinen Dringlichkeit des Klimawandels auseinanderzusetzen (vgl. Sommer et al. 2019, S. 36). Vorher wurde die Berichterstattung von der Diskussion über die Legitimität des Schulstreiks als Protestmittel der Schüler\*innen dominiert (vgl. ebd., S. 35).

Der Mobilisierungs- und Aufmerksamkeitserfolg von FFF in Deutschland muss auch auf die jahrzehntelange Vorarbeit von Umweltorganisationen und -bewegungen zurückgeführt werden (vgl. ebd., S. 7). Außerdem kann die „objektive Dringlichkeit“ der Thematik ebenso für die mediale Präsenz der Proteste verantwortlich sein (vgl. ebd., S. 5). Insgesamt wird angenommen, dass ein ganzes „Faktorenbündel“ (ebd.) die erfolgreiche mediale Präsenz der Bewegung möglich machte. Auch der Einsatz des Schulstreiks als Teil des Protests könnte als „Treibmittel“ (Keuchen 2020, S. 48) der öffentlichen Aufmerksamkeit gewirkt haben.

Kollektiver, öffentlicher Protest ist ein wichtiges Mittel sozialer Bewegungen, mit dem möglichst viel Aufmerksamkeit aber auch Zustimmung generiert werden soll. Einfluss kann eine Bewegung nur dann auf politische Entscheidungen nehmen, wenn öffentliche Anteilnahme mit den Protestierenden den Druck auf die Politiker\*innen in den entscheidenden Positionen erhöht (vgl. Rucht 2012, S. 3). Mit der anfänglichen Debatte über die Legitimität des Schulstreiks erhielten die protestierenden Schüler\*innen nicht nur Verständnis, sondern auch viel Kritik. Insgesamt diagnostiziert der Bewegungsforscher Dieter Rucht aber ein Übergewicht der befürwortenden Stimmen: „kritische[n] Attacken vonseiten einzelner Presseorgane und Politiker:innen im Kontrast zu der breiten medialen und politischen Unterstützung“ (Rucht 2019, S. 4f.). Insgesamt hat FFF in Deutschland überwiegend „positive Resonanz“ erhalten (Sommer et al. 2019, S. 38). So gründeten sich neben *Scientists for Future* noch andere „angelagerte Sympathisantengruppen“ (Rucht 2019, S. 8) wie beispielsweise *Parents for Future*, *Students for Future* und die Initiator\*innen des Untersuchungsgegenstands dieser Arbeit, *Artists for Future*, und auch abseits dieser Gruppierungen gab es für FFF in Deutschland unterstützende Stimmen.

### **3 Bildung und Lernen – Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft**

Die Walking Classes werden als Lernangebot auf und im Rahmen von FFF-Demonstrationen präsentiert. Um sie als solche untersuchen zu können, müssen zunächst grundlegende begriffliche Fragen geklärt werden: Was bedeutet Lernen überhaupt? Wie gestaltet sich Lernen außerhalb der Bildungsinstitution Schule? Und welche Bedingungen müssen aus erziehungswissenschaftlicher oder pädagogischer Perspektive erfüllt sein, damit gelernt werden kann?

Mit solchen Fragen setzen sich Bildungstheoretiker\*innen seit mehreren Jahrhunderten auseinander. Das moderne Verständnis von Bildung geht auf Bildungstheorien zurück, die zur Zeit der Aufklärung (Kant) oder im Neuhumanismus (vor allem Humboldt) verfasst wurden. Da Bildungstheorien immer an ihre Zeit gebunden sind, erfährt der klassische Bildungsbegriff seit ca. 1960 Kritik. Im Zuge der Entwicklung der Pädagogik von einer geisteswissenschaftlichen zu einer sozialwissenschaftlichen Forschungsdisziplin und aufgrund von neuen, weltlichen Herausforderungen, mit denen sich Lernende wie Lehrende konfrontiert sehen, gibt es seitdem immer wieder Neubestimmungen des Bildungsbegriffs (vgl. Hartnuß/Heuberger 2010, S. 462).

Im Gegensatz zum Bildungsbegriff gibt es noch keine ausgearbeitete Geschichte des Lernbegriffs innerhalb von Erziehungs- und Bildungstheorien (vgl. Vogel 2019, S. 108). Mit dem Lernen an sich setzte sich zunächst vor allem die Psychologie auseinander. In den 1950er Jahren gab es dann die ersten Versuche, die Erkenntnisse aus der Lernpsychologie auf den praktischen Unterricht anzuwenden (vgl. ebd., S. 107). Lernen kann definiert werden als „relativ dauerhafte Veränderung des Verhaltens [...], die durch neue Erfahrungen und zufällige oder bewußte Übungen erzeugt wird“ (Baumgart 2007, S. 11). Lernen selbst ist streng genommen nicht beobachtbar, sondern nur die aus dem Lernprozess resultierenden Verhaltensänderungen. Diese können eine Veränderung des Wissens, der Einstellungen oder der motorischen Fähigkeiten umfassen (vgl. ebd.). Lernen ist als Begriff nicht normativ aufgeladen. Es kann sowohl vermeintlich Gutes als auch vermeintlich Schlechtes gelernt werden (vgl. Vogel 2019, S. 106).

Lernen, auf das z.B. schulischer Unterricht abzielt, kann als pädagogisch initiiertes Lernen bezeichnet werden (vgl. ebd., S. 107). Der Begriff des Lernens ist jedoch breiter angelegt und umfasst das Lernen innerhalb sowie das Lernen außerhalb von Bildungsinstitutionen (vgl. Bollweg 2008, S. 22). Lernen liegt in der Natur des Menschen. Im Gegensatz zu anderen Lebewesen verändert sich bei Menschen im Laufe ihres

Lebens nicht nur der Körper und die Leistungsfähigkeit, sondern auch das Verhalten. Die ständige Änderung des Verhaltens von Menschen ist auf Lernprozesse zurückzuführen, die dazu dienen, sich an die Umwelt anzupassen oder die Umwelt zu verändern (vgl. Baumgart 2007, S. 11). Lernen ist gewissermaßen unvermeidlich, Menschen können nicht nicht lernen (vgl. Vogel 2019, S. 105). Diesen Umstand illustriert auch das folgende Beispiel:

Wer als Schüler von den Inhalten einer Unterrichtsstunde nicht profitiert und insofern nicht das gelernt hat, was er sollte, hat vielleicht gelernt, Langeweile auszuhalten oder die Lehrkraft hinter Licht zu führen. ‚Lernen‘ ist also der abstrakteste Begriff für das, was ein Mensch in jeder Lebensspanne an Wissen, Kompetenzen, Haltungen, Einsichten usw. unter welchen Bedingungen auch immer erwirbt. (ebd.)

Wo die Grenze zwischen Bildung und Lernen verläuft, ist nicht leicht zu bestimmen. Der Erziehungswissenschaftler Hans-Christoph Koller schlägt eine Abgrenzung der beiden Begriffe durch Hierarchisierung vor: Lernen könne als Aufnahme neuer Informationen verstanden werden und Bildung als „höherstufige Lernprozesse, bei denen sich auch die Art und Weise der Informations*verarbeitung* verändere“ (Koller 2011, S. 109, Herv. i. O.). Lernen könne demnach z.B. den Erwerb neuer Kompetenzen umfassen, Bildung wäre aber immer mit der „Veränderung der gesamten Person“ (ebd.) verbunden.

Die folgenden Ausführungen geben einen Überblick über die aktuelle Debatte zur Öffnung des Bildungsbegriffs und zur Theorie des Lernens außerhalb von institutionalisierten Kontexten. Außerdem werden die Besonderheiten eines Lernens auf der Demonstration als Ort der politischen Willensbildung und Meinungsäußerung diskutiert.

### 3.1 Ein erweitertes Verständnis von Bildung und Lernen

Der durch die PISA-Studien ausgelösten Verunsicherung bezüglich des Bildungssystems wurde in Deutschland vor allem mit schulinterner Umstrukturierung und einer verstärkten Konzentration auf die kognitive Wissensvermittlung begegnet. Diese Ökonomisierung des Lernens hat dazu geführt, dass der Blick auf Lernen stark am Output orientiert ist. Alltägliche Lernprozesse werden in der Folge nicht immer als solche wahrgenommen (vgl. Trumann 2013, S. 253). Dieser Entwicklung werden inzwischen neue Konzepte entgegengebracht, die eine bessere Antwort auf die Herausforderungen der Gegenwart geben wollen. Die neuen Konzepte eint die Einstellung, dass

neben dem formalen Lernen in der Schule auch andere Formen des Lernens anerkannt und gefördert werden sollten (vgl. Hartnuß/Heuberger 2010, S. 462).

Generell wird zwischen formalem, non-formalem und informellem Lernen und formaler, non-formaler und informeller Bildung unterschieden, wobei die Grenzen zwischen Lernen und Bildung noch nicht klar definiert sind. Als formales Lernen oder formale Bildung wird Lernen in institutionalisierten Kontexten bezeichnet, also z.B. im Rahmen des Pflichtschulsystems oder der (Berufs-)Ausbildung (vgl. Baar/Schönknecht 2018, S. 15). Non-formales Lernen ist in der Regel auch institutionell organisiert, es handelt sich aber um freiwillige Lernangebote. Während das formale Lernen eher auf den Erwerb kognitiver Kompetenzen abzielt, legt das non-formale Lernen den Fokus oft auf die Entwicklung sozialer und personaler Kompetenzen (vgl. ebd.). Als informelles Lernen oder informelle Bildung werden „Lernprozesse in Lebenszusammenhängen“ (ebd.) verstanden. Diese Form des Lernens ist nicht an eine Bildungsinstitution gebunden. Das Lernen findet ungeplant und beiläufig statt, in der Peergroup, in der Familie oder in der Öffentlichkeit. Auch Schulen und andere Bildungsinstitutionen sind Orte des informellen Lernens, das neben den geplanten Lernprozessen läuft und dem sogar eine hohe Bedeutung sowohl für das formale als auch das non-formale Lernen zugeschrieben wird (vgl. ebd.).

Die jüngeren Debatten über das Verständnis von Bildung sind von einer stärkeren Verknüpfung dieser drei Formen des Lernens geprägt (vgl. Hartnuß/Heuberger 2010, S. 461). Der neue Ansatz spiegelt sich in Konzepten wie dem Lebenslangen Lernen. Dieses verändert den bildungstheoretischen Diskurs grundlegend, da es den Menschen als „permanent unfertig“ interpretiert (vgl. Bollweg 2008, S. 18). Lernen ist in diesem Konzept nicht auf eine Lebensphase begrenzt, sondern umfasst alle Lebensphasen (vgl. ebd., S. 23). Lebenslanges Lernen ist als Antwort auf die sich schnell wandelnde Welt einer globalisierten Wissensgesellschaft zu verstehen, in der berufliche Erfahrungen, Wissen und Qualifikation in immer kürzerer Zeit veralten. In der aktuellen Diskussion über Lebenslanges Lernen gibt es dabei eine ökonomische und eine emanzipatorische Perspektive. Aus ökonomischer Perspektive präsentiert sich Lebenslanges Lernen zunehmend als „Imperativ“, „Notwendigkeit“ und „Verpflichtung“ zur Erhaltung der Arbeitsmarktfähigkeit des\*der Einzelnen (vgl. ebd., S. 20). Aus emanzipatorischer Perspektive wird die Relevanz des Lebenslangen Lernens mit der Selbstbestimmtheit des Individuums begründet, das lebenslange Lernbiographien entwickeln müsse, „um

selbsttätig und aktiv auf überraschende Wendungen im Leben und eine unplanbare Zukunft reagieren zu können“ (Hartnuß/Heuberger 2010, S. 462).

Nicht eine ökonomistisch verstandene Bildungsausrüstung des Individuums ist das Ziel. Es geht vielmehr um Menschen, die sich mit dem Erwerb von Fähigkeiten, Schritt für Schritt bewusster, mit einem eigenen Lebensentwurf, vor dem Hintergrund einer demokratisch, menschenrechtlich und ökologisch verantwortbaren Gestaltung von Gesellschaft, emanzipieren (Overwien 2016, S. 400f.).

Insgesamt kann die Debatte um eine Öffnung des Bildungsbegriffs und ein neues Lernverständnis, das alltägliche, nicht-institutionalisierte und selbstbestimmte Lernprozesse wieder stärker betont, als Rückkehr zum oder Wiederbelebung des humanistischen Bildungsideals interpretiert werden (vgl. Bollweg 2008, S. 14). Im Folgenden wird genauer darauf eingegangen, wie Lernprozesse, die außerhalb der Bildungsinstitution Schule stattfinden, in diesem breiten Lernverständnis theoretisch gefasst werden.

### 3.2 Außerschulisches Lernen

Ein Schlagwort, das für Lernen außerhalb des institutionalisierten Kontextes steht, ist das außerschulische Lernen. Es gibt bisher keine einheitliche Definition des Begriffs, lediglich die örtliche Bestimmung des außerschulischen Lernens (außerhalb der Schule) ist bislang eindeutig. Unbestimmt ist bis jetzt allerdings, ob das außerschulische Lernen auch außerhalb des schulischen Rahmens situiert ist oder nicht (vgl. Studtmann 2017, S. 10).

Ein Großteil der veröffentlichten Texte über außerschulisches Lernen betrachtet dieses als Ergänzung zum schulischen Lernen und setzt deswegen schulpädagogische Maßstäbe an:

Grundlegend dabei ist die Überzeugung, dass außerschulisches Lernen nicht unvorbereitetes, aktionistisches Tun sein darf. Vielmehr sollte es unbedingt in schulisches Lernen sinnvoll eingebunden sein. Dies setzt eine sorgfältig geplante Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung voraus. Ohne diesen Dreischritt mögen Exkursionen den Lernenden zwar häufig Spaß machen, aber es ist leider auch wahrscheinlich, dass sie so nur wenig zu einem Lernzuwachs beitragen. (ebd., S. 8)

Das Ziel der Auseinandersetzung mit Möglichkeiten des außerschulischen Lernens ist dabei häufig die Bereicherung der Unterrichtspraxis, die durch außerschulisches

Lernen ergänzt und verbessert werden soll (vgl. ebd.). Diese Überlegungen zum außerschulischen Lernen sind stark von der Norm des formalen, planbaren Lernens geprägt.

Eng verknüpft mit dem Begriff des außerschulischen Lernens ist die Debatte über außerschulische Lernorte. Im Allgemeinen gilt, dass jeder Ort zu einem außerschulischen Lernort werden kann (vgl. Baar/Schönknecht 2018, S. 19). Der Begriff Lernort wurde vom Deutschen Bildungsrat 1974 erstmals definiert. Es wurde zwischen zwei Formen unterschieden: Primäre Lernorte, zu denen Schule, Betrieb, Lehrwerkstatt und Studio gezählt wurden, und sekundäre Lernorte, „deren primäres Ziel nicht das Lernen ist, die aber dennoch zu Lernzwecken aufgesucht werden“ (ebd., S. 16). Auch neuere Veröffentlichungen, die sich mit außerschulischen Lernorten beschäftigen, stimmen mit der allgemeinen Aussage überein, dass jeder Ort zu einem Lernort werden kann. Denn nicht der Ort selbst, sondern die Art und Weise, wie Lernprozesse vor Ort angeregt und ermöglicht werden, sei schlussendlich ausschlaggebend für die Definition als Lernort (vgl. ebd., S. 18). Unter dem Motto „Raus aus dem Klassenzimmer! Rein in die Welt!“ (Studtmann 2017, S. 9) werfen die meisten Bücher, die sich mit der Didaktik außerschulischen Lernens auseinandersetzen, jedoch auch auf außerschulische Lernorte einen stark schulpädagogisch geprägten Blick. Mögliche außerschulische Lernorte werden aus dieser Perspektive „dadurch bestimmt, dass sie im Zusammenhang mit schulischem Lernen und Lehren stehen und deshalb aufgesucht werden, räumlich aber außerhalb des Lernorts Schule angesiedelt sind.“ (Baar/Schönknecht 2018, S. 19) Ein Ort kann in diesem Verständnis nur dann zum Lernort werden, wenn sein Aufsuchen mit dem Bildungsauftrag der Schule begründet werden kann (vgl. ebd.; Studtmann 2017, S. 16f.; Sauerborn/Brühne 2017, S. 11).

Außerschulisches Lernen wird bisher noch stark im Rahmen des formalen, also institutionalisierten Lernens gedacht und häufig mit diesem gleichgesetzt. Eine Demonstration als Lernort der Lebenswelt scheint aber eher an Prozesse des non-formalen und informellen Lernens anzuknüpfen. Diese Formen des Lernens werden deswegen im Folgenden noch einmal genauer erläutert.

### 3.3 Non-formales und informelles Lernen

Wie schon beschrieben, bezeichnen die Begriffe non-formales und informelles Lernen ganz allgemein das Lernen, das außerhalb von verpflichtenden Bildungsinstitutionen

wie beispielsweise der Schule stattfindet. Als Urheber des informellen Lernbegriffs gilt der Philosoph und Pädagoge John Dewey, der in seinem Werk *Democracy and Education* 1916 zum ersten Mal von ‚informal education‘ schrieb.

In Anlehnung an dieses frühe Konzept von formalem und informellem Lernen wird auf der informellen Seite mittlerweile noch etwas stärker zwischen non-formalem und informellem Lernen differenziert. Non-formales Lernen umfasst

Formen organisierter Bildung, Freizeitgestaltung und Ermöglichung von Gelegenheitsstrukturen, die in der Regel freiwilliger Natur sind [...], jedoch im Unterschied zum informellen Lernen die Anwesenheit von Pädagog\_innen voraussetzen, oder zumindest von einem pädagogisch gerahmten Setting ausgehen. (Bonus/Vogt 2018, S. 25)

Non-formale Bildung ist subjektorientiert. Sie setzt an den Erfahrungen, Bedürfnissen und Interessen der Adressat\*innen an und ist auf Selbstbestimmung, gesellschaftliche Mitverantwortung und gesellschaftliches Engagement ausgelegt. Der gesellschaftspolitische und demokratische Auftrag non-formaler Bildungseinrichtungen besteht deshalb auch in der Förderung des einzelnen Menschen, der befähigt werden soll, Politik und Gesellschaft kritisch zu erfassen und mitzugestalten (vgl. ebd., S. 27). Nicht alle non-formalen Bildungsangebote sind jedoch in einem politisch-gesellschaftlichen Kontext angesiedelt. Zu den non-formalen Bildungsorten werden z.B. diverse Angebote der Jugendarbeit, Sportvereine oder Musikschulen gezählt (vgl. Dux/Rauschenbach 2016, S. 265).

Informelles Lernen ist weder organisiert noch angeleitet. Es beschreibt alltäglich stattfindendes Lernen im Lebenszusammenhang, das häufig autodidaktische Züge trägt (vgl. Overwien 2016, S. 401). Die Inhalte des informellen Lernens sind

unabhängig von Lehrerinnen, Lehrplänen und Zertifizierungsformen und bezeichnen eine alltägliche Sammlung von unsystematischen, anlassbedingten Erfahrungen im Arbeits- und Freizeitbereich, die u.a. im Umgang mit den verschiedensten Menschen, Medien, Situationen und Problemen ad-hoc und en-passant gemacht werden (Bollweg 2008, S. 82).

Es lässt sich aufgrund seiner Beiläufigkeit schlechter fassen und isolieren als non-formales Lernen. Sowohl in formalen wie auch in non-formalen Kontexten können immer auch informelle Lernprozesse stattfinden. Hinzu kommen Lernumgebungen, die selbst informell sind wie z.B. die Familie. „Grundsätzlich enthalten alle Bildungsprozesse auch informelle Anteile, in unterschiedlicher Gewichtung.“ (Overwien 2016, S. 400) Betrachtet man die Summe des Lernens insgesamt, dann erhält informelles Lernen

besondere Bedeutung, weil die meisten Menschen nicht regelmäßig an organisierten Bildungsveranstaltungen teilnehmen, aber ständig informelle Lernaktivitäten ausüben.

Für informelle Lernprozesse sind die Lernorte und -umgebungen von entscheidender Bedeutung, denn informelles Lernen kann als „selbstorganisierte(s) Werden [...] in unterstützender Umgebung“ (Arnold 2016, S. 484) verstanden werden. Je unterstützender und anregender die Umgebung, desto eher werden informelle Lernprozesse angestoßen. Lernen hat dabei auch immer „mit sozialen Settings, sozialen Institutionen und sozialen Verhältnissen zu tun.“ (Bollweg 2008, S. 19)

Aus der Jugendforschung geht hervor, dass gerade für die Gruppe der Heranwachsenden eine „kaum überschaubare Vielfalt an außerschulischen lebensweltlichen Lern- und Bildungssettings“ (Düx/Rauschenbach 2016, S. 268) existiert. Ein Lernort zeichnet sich dadurch aus, dass er Gelegenheiten bietet, Erfahrungen, Kenntnisse und Kompetenzen zu erwerben (vgl. ebd.). Im Falle des non-formalen Lernorts werden diese Gelegenheiten pädagogisch vorbereitet und geplant, im Falle des informellen Lernorts findet eine solche Planung hingegen nicht statt, sondern die Lerngelegenheiten ergeben sich aus der Beschaffenheit des Ortes selbst. Auch hier ist zu beachten, dass informelles Lernen auch an einem formalen oder non-formalen Lernort stattfinden kann.

Bürgerschaftliches Engagement kann im Vergleich zu anderen informellen Lernwelten wie der Familie, dem Beruf oder der Freizeit als besonders anregend betrachtet werden, weil es die Elemente Freiwilligkeit, Lernen in sozialen Bezügen, Verantwortungsübernahme und Frei- und Gestaltungsspielräume miteinander verbindet. Die Organisationen, in denen das freiwillige Engagement stattfindet, sind dabei verantwortlich für die qualitative Gestaltung und Entwicklung der vielfältigen informellen Lernpotenziale (vgl. Schenkel 2007, S. 113). Bürgerschaftliches Engagement bietet wie kaum eine andere Lernumgebung Möglichkeiten zur Selbstentfaltung und zur Stärkung des Selbstbewusstseins für junge Menschen (vgl. ebd., S. 114). Außerdem können Jugendliche im Rahmen von bürgerschaftlichem Engagement „die wichtige Erfahrung konkreter Nützlichkeit sowie gesellschaftlicher Relevanz ihres Tuns“ (Düx/Rauschenbach 2016, S. 272) machen. Das eigene aktive soziale Engagement gilt als wichtige Erfahrung für die spätere Bereitschaft zur Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung (vgl. ebd., S. 271).

Das freiwillige Engagement als Ort des informellen Lernens und Kompetenzgewinns wirkt als wichtige Ergänzung zum formalen Lernen in der Institution Schule, die formale Bildung gilt aber als Voraussetzung oder zumindest Begünstigung eines Einstiegs in freiwilliges Engagement (vgl. Gaiser et al. 2011, S. 106). Häufig wird der Einstieg in freiwilliges Engagement auch durch Jugendarbeit unterstützt, in der jungen Menschen unterschiedliche Möglichkeiten der Teilhabe und Mitgestaltung geboten werden und die im Gegensatz zum freiwilligen Engagement in der Regel als non-formaler Lernort organisiert ist (vgl. Dux/Rauschenbach 2016, S. 271). Das freiwillige bürgerschaftliche Engagement als informeller Lernort ist deswegen nicht allen jungen Menschen gleichermaßen zugänglich. Die engagierten Jugendlichen sind häufig gebildet und sozial gut integriert (vgl. Schenkel 2007, S. 116).

### 3.4 Die Demonstration als Lernort: Vorlage für politische Bildung?

In der politischen Bildung gibt es schon länger Ansätze, die die Relevanz von eigenen politischen Erfahrungen für eine gelingende politische Bildung betonen. Als Ziel der politischen Bildung wird dabei häufig die Erziehung von jungen Menschen zu mündigen Bürger\*innen beschrieben. Die sogenannte Bürgerbildung ist ein in der Regel schulpädagogischer aber sehr handlungsorientierter Ansatz, der in seinen Prämissen den Überlegungen zum freiwilligen bürgerschaftlichen Engagement in der Freizeit ähnelt:

Der Fokus von Bürgerbildung liegt auf der aktiven Dimension des Handelns. Jugendliche und junge Erwachsene sollen durch Erfahrungen mit demokratischen Prozessen im schulischen Bildungsraum diejenigen Kompetenzen erwerben, die sie in die Lage versetzen, als Bürger/innen im Gemeinwesen aus eigenem Antrieb aktiv zu werden. (Sliwka 2008, S. 26)

Die politische Partizipation der nachwachsenden Generation ist für eine starke Demokratie von großer Bedeutung (vgl. Gaiser et al. 2016, S. 19). Ein Feld der politischen Bildung, das sich ganz besonders intensiv mit diesem Auftrag des politischen Lernens auseinandersetzt, ist die Demokratiepädagogik. Diese diskutiert die nötigen Rahmenbedingungen für ein erfolgreiches Demokratielernen. Als Grundlage für alle demokratiepädagogischen Überlegungen dient dabei ein breites Demokratieverständnis, das sich so ähnlich schon bei John Dewey finden lässt, der als Begründer der Demokratiepädagogik gilt: „Die Demokratie ist mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung“ (Dewey 2011/1916, S. 121). Heute wird in demokratiepädagogischen Kon-

texten in der Regel die Definition des Politikwissenschaftlers Gerhard Himmelmann zugrunde gelegt, der zwischen Demokratie als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform unterscheidet. Die Demokratie als Herrschaftsform beschreibt das Staats- und Regierungssystem einer Demokratie, das durch grundlegende Prinzipien wie Volkssouveränität, Parlamentarismus, Gewaltenteilung und Minderheitenschutz charakterisiert werden kann. Als Gesellschaftsform der Demokratie wird die außerhalb der Regierungsebene liegende Organisation der Gesellschaft gesehen. Auf dieser Ebene der Demokratie geht es z.B. um friedliche Konfliktlösung, Pluralismus von Parteien, Interessenverbände und Bürgervereinigungen und die Unabhängigkeit und Vielfalt der Medien (vgl. Himmelmann 2007, S. 7). Die Demokratie als Lebensform ist die Demokratie, die „in den Haltungen und in der Lebenspraxis der Menschen verankert“ (ebd., S. 8) ist. Zu den Prinzipien der Demokratie als Lebensform zählen auch das individuelle Engagement für Belange der Öffentlichkeit und das freiwillige Eintreten für demokratische Werte (vgl. ebd.). Die Demokratiepädagogik setzt sich für ein Demokratielernen auf allen drei Ebenen ein, weil sie davon ausgeht, dass die Stabilität des demokratischen Systems von allen Ebenen abhängt: „Der formale staatliche Rahmen der Demokratie kann erst als gesichert und stabil angesehen werden, wenn die Demokratie auch kulturell-gesellschaftlich verankert und zur gelebten gesellschaftlichen Praxis geworden ist.“ (ebd., S. 7)

Die Demokratiepädagogik setzt auf die Stärkung der Demokratie als Lebensform, da diese als Voraussetzung für die Demokratie als Gesellschafts- und Herrschaftsform gesehen wird (vgl. Edelstein 2007, S. 3). Demokratieförderliches Lernen setze sich aus dem Erwerb von nötigem Grundlagenwissen, demokratischen Handlungskompetenzen und der Bildung demokratischer Werte und Einstellungen zusammen (vgl. ebd., S. 3f.). Der Erwerb der demokratischen Handlungskompetenz soll dabei durch die Gestaltung einer demokratieförderlichen Lernkultur in den Schulen begünstigt werden, in der die Schüler\*innen möglichst früh demokratische Erfahrungen machen sollen (vgl. ebd., S. 4). Aus Sicht der Politikdidaktik wird an diesem Ansatz kritisiert, dass er soziales und politisches Handeln miteinander vermische. Die Regelung des Miteinanders in der Klasse z.B. dürfe nicht als politisches Handeln missverstanden werden und gebe den Schüler\*innen auch keinen Einblick in die weitaus komplexeren Abstimmungsprozesse eines öffentlichen Parlaments (vgl. Weißeno 2005, S. 192f.). Diese Kritik spiegelt sich auch in einer Aussage John Deweys wider, mit der dieser Kritik am generellen Schulsystem seiner Zeit übte:

Wenn wir uns klarmachen wollen, was eine wirkliche Erfahrung, eine lebendige Situation ist, so müssen wir uns an diejenigen Situationen erinnern, die sich außerhalb der Schule darbieten, die im gewöhnlichen Leben Interesse erwecken und zur Betätigung anregen. (Dewey 2011/1916, S. 206)

Darauf, inwiefern politische Bildung und Demokratielernen auch durch Erfahrungen in einer demokratischen Schulkultur angeregt werden können, kann an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden. Sicher ist, dass eine Demonstration nach der Definition von Dewey und auch im Sinne der Kritik am Konzept der Demokratiepädagogik eine wirkliche politische Erfahrung darstellt, denn Protest ist in erster Linie eine Form politischer Kommunikation und die Teilnahme an ihm somit eine Form der echten politischen Partizipation (vgl. Gassert 2018, S. 17). Außerdem ist aus der Forschung über informelles Lernen bekannt, dass das bürgerschaftliche Engagement eine Menge Möglichkeiten zum Kompetenzerwerb und zur Erfahrung echter Wirksamkeit bietet, die eine bedeutende Voraussetzung für späteres soziales und politisches Engagement darstellt. Hat die Teilnahme an Demonstrationen oder anderen Formen des Protests also demokratiepädagogisches Potenzial?

In allen Praxishandbüchern über außerschulische Lernorte, die ja, wie gezeigt werden konnte, stark schulpädagogisch geprägt sind, wird die Demonstration bisher nicht als möglicher Lernort aufgelistet. Für den Politikunterricht wird der Besuch von Erinnerungsstätten und Parlamenten vorgeschlagen, aber nie der Besuch einer Demonstration (vgl. z.B. Studtmann 2017). Es ist möglich, dass eine gewisse schulpädagogische Scheu vor dem Lernort Demonstration besteht, da es verpflichtende Prinzipien für den Politikunterricht in Deutschland gibt, die 1976 in Form des Beutelsbacher Konsens festgelegt wurden und die eine Beeinflussung der Schüler\*innen durch den Unterricht verhindern sollen. Der Beutelsbacher Konsens beinhaltet die drei Prinzipien Überwältigungsverbot, Kontroversitätsgebot und Orientierung an den Schüler\*innen. Die Prinzipien besagen, dass die Schüler\*innen im Unterricht nicht mit (erwünschten) Meinungen überrumpelt werden dürfen, dass Themen im Unterricht genauso kontrovers abgebildet werden müssen, wie sie es in der Realität sind, und dass die Schüler\*innen im Unterricht die Möglichkeit erhalten müssen, sich mit einem Thema auseinanderzusetzen und sich ihre eigene Meinung dazu zu bilden (vgl. Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg o.J.).

Der Politikdidaktiker Bernd Overwien beispielsweise fordert dennoch, dass die Verbindung von schulischem Lernen und politischer Praxis nicht mit Blick auf den Beutels-

bacher Konsens tabuisiert werden sollte. Es bedürfe zwar einer stärkeren Auseinandersetzung mit der Gefahr der Überwältigung als bei freiwilligem, außerschulischem Lernen im Rahmen politischer Praxis (vgl. Overwien 2016, S. 410). Da politische Bildung aber auch politisches Handeln anregen soll, sollte es keine allgemeine Scheu vor politischer Praxis geben, die Möglichkeiten des informellen Lernens bietet (vgl. ebd., S. 409).

Der Besuch einer Demonstration als Teil des Unterrichts müsste im Sinne des Beutelsbacher Konsens gut vorbereitet werden: Die Schüler\*innen müssten die Gelegenheit bekommen, sich mit dem Thema und den Forderungen der Demonstration auseinanderzusetzen und sich ihre eigene Meinung dazu zu bilden. Mit auf die Demonstration kommen sollten dann nur Schüler\*innen, die den Forderungen der Demonstration zustimmen. Eine weitere mögliche und etwas neutralere Variante wäre die Beobachtung einer Demonstration als Teil des Unterrichts. Die Schüler\*innen müssen ja nicht direkt an einer Demonstration teilnehmen, aber könnten von außen zuschauen und beschreiben, wie eine Demonstration abläuft und sich so ein eigenes Bild von einem Lerngegenstand machen, der in der Schule nur abstrakt beschrieben werden kann. Hier stellt sich nur wieder die Frage nach dem wirklichen Erfahrungswert einer solchen ‚neutralen Beobachtung‘, da diese kein wirkliches, eigenes Erleben des Protests ermöglicht.

Demokratiepädagogische Diskurse drehen sich – wie auch der Diskurs um außerschulisches Lernen – bisher stark um die Bildungsinstitution Schule. Ihre Begrifflichkeiten und Konzepte könnten auf den non-formalen Kontext übertragen werden, der in vielen Fällen Möglichkeiten eines wirklichen Erfahrens bietet und aufgrund der Freiwilligkeit der Bildungsangebote auch weniger stark darauf achten muss, niemanden zu überwältigen. In diesen Kontexten wird bisher jedoch öfter von Bürgerbildung oder ‚civic education‘ gesprochen (vgl. Hartnuß/Heuberger 2010, S. 461). Beide hier entworfenen möglichen Varianten der Integration einer Demonstration in den schulischen Politikunterricht wurden noch nicht öffentlich diskutiert, sodass es bisher nur Erkenntnisse aus der Forschung zum informellen Lernen gibt. Auch zu non-formalen Bildungsmöglichkeiten im Rahmen von politischem Protest wurde bisher wenig geforscht. Non-formale Angebote wie die Jugendarbeit werden eher als vorbereitende Angebote auf ein eigenständiges Engagement in einer politischen Bewegung betrachtet. Aus diesem Grund gibt es bisher auch fast keine Erfahrungen über die Planbarkeit des Lernens im Rahmen von Protestaktionen wie Demonstrationen.

Dennoch hat es Beispiele für Lernprojekte im Rahmen von Protestbewegungen gegeben. Im nächsten Kapitel werden zur Veranschaulichung drei praktische Beispiele für solche Lernprojekte vorgestellt. Außerdem wird ein Überblick über bisherige Forschungen, die das Lernen im Protest zum Untersuchungsgegenstand hatten, und ihre Ergebnisse gegeben.

## **4 Lernen im Protest**

Die aktive Verknüpfung von Lernen und Protest ist keine gänzlich neue Erfindung der *Artists for Future*. Schon Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts fand beispielsweise in Form der „Arbeiterbildung“ Bildungsarbeit im Rahmen der politischen Widerstandsarbeit in der Arbeiterbewegung statt (vgl. Beer 1983, S. 21). Und wahrscheinlich gibt es weitere, auch ältere, vielleicht weniger gut dokumentierte Beispiele.

In diesem Kapitel soll anhand von drei Praxisbeispielen ein Eindruck davon vermittelt werden, wie Lernprojekte in Protestbewegungen in der Vergangenheit gestaltet wurden. Anschließend wird auch ein Überblick über bisherige Forschungsprojekte zum Thema Lernen in Protestbewegungen und die daraus gezogenen Erkenntnisse gegeben.

### 4.1 Konkrete Beispiele aus der Praxis

Im Folgenden werden drei praktische Beispiele für Lernangebote vorgestellt, die im Umfeld von Protestbewegungen entstanden und durchgeführt wurden. Die Beschäftigung mit ihrer Entstehungsgeschichte, ihrer Organisation und ihrem Erfolg oder Nicht-Erfolg kann Hinweise für eine bessere Beurteilung des hier untersuchten Konzepts Walking Classes geben.

Die ersten beiden Beispiele wurden dem Buch *Frieden – Ökologie – Gerechtigkeit. Selbstorganisierte Lernprojekte in der Friedens- und Ökologiebewegung* von Wolfgang Beer (1983) entnommen. Dieser veröffentlichte in den 1980er Jahren mehrere Arbeiten zur politischen Bildung in Protestbewegungen. Von den insgesamt zwölf vorgestellten Lernprojekten aus dem Radius der Ökologie-, Friedens- und Dritte-Welt-Bewegung der 1970er Jahre werden hier nur zwei behandelt, da es sich bei den meisten Lernprojekten um institutionalisierte Ableger einer Protestbewegung handelt, die häufig in Form einer Lern- und Begegnungsstätte an einem von der Protestbewegung

unabhängigen Ort fest installiert wurden. Nur die zwei hier wiedergegebenen Projekte organisierten Lernangebote, die direkt am Ort des Protestes stattfanden und deswegen mit den Walking Classes vergleichbar scheinen. Das dritte Beispiel ist ein recht aktuelles: 2012 machte die Occupy-Bewegung mit der Gründung einiger freier Universitäten vor allem im anglo-amerikanischen Raum auf sich aufmerksam.

#### **4.1.1 Die Volkshochschule Wyhler Wald**

Im April 1975 wurde während der Proteste gegen den Bau eines Atomkraftwerks in der Gemeinde Wyhl am Kaiserstuhl die Volkshochschule Wyhler Wald gegründet, ein heute „nicht mehr wegzudenkender Bestandteil des Widerstands gegen das Atomkraftwerk Wyhl“ (Beer 1983, S. 144). Die Bevölkerung aus der gesamten Region um den Kaiserstuhl hatte nach dem Beschluss des AKW-Baus durch die baden-württembergische Landesregierung massiven Widerstand gegen das Projekt geleistet. Die erste Veranstaltung der Volkshochschule Wyhler Wald fand 1975 auf dem Höhepunkt des Widerstands zwei Monate nach Beginn der Besetzung des Bauplatzes durch verschiedene Bürgerinitiativen aus dem badisch-elsässischen Raum statt. Sie zielte auf die Versorgung der zunächst vor allem emotional motivierten Protestierenden mit sachlichen Informationen und das ‚am Leben erhalten‘ der Platzbesetzung durch ein vielfältiges Angebot ab, das das Durchhaltevermögen der Besetzenden unterstützen und Anreize für andere schaffen sollte, auf den Platz zu kommen. Die ersten Veranstaltungen fanden dort direkt auf dem besetzten Bauplatz im ‚Freundschaftshaus‘ statt, einem hölzernen Rundbau, der ca. 400 Menschen Platz bot (vgl. ebd., S. 145). Das Programm der Volkshochschule wurde von einer Koordinationsgruppe geplant. In jeder Woche fanden vier Veranstaltungen statt, die Teil einer vierwöchigen thematischen Reihe waren. Es lassen sich vier thematische Hauptschwerpunkte des Programms ausmachen: die Atomenergieproblematik, darüberhinausgehende ökologische Bedrohungen, die ökologisch-politische Widerstandsarbeit und vorwiegend kulturell-unterhaltende Veranstaltungen. Die meisten Veranstaltungen waren als Vorträge mit anschließender Diskussion organisiert (vgl. ebd., S. 146). Alle Referent\*innen hielten ihre Vorträge ehrenamtlich und in der Regel ohne Reisekostenerstattung. Alle dennoch anfallenden Kosten wurden mit auf den Veranstaltungen gesammelten Spenden finanziert (vgl. ebd., S. 155). „Hervorzuheben ist, daß in der ‚Volkshochschule Wyhler Wald‘ auch Referenten zu Wort kamen, die *für* das AKW Stellung bezogen.“ (Vandamme 2000, S. 71, Herv. i. O.) Die Rollenverteilung zwischen den Vortragenden und den

Zuhörenden war dabei „im doppelten Sinne austauschbar“ (Beer 1983, S. 154). „Man hat das Ding bewußt nicht so machen wollen, daß nur höhere Experten kommen, die dann in höheren Sphären berichten, sondern möglichst volksnah, denn es ist Publikum von allen Schichten da“, zitiert Beer (1983, S. 150) einen Landwirt aus der Umgebung, der selbst Referent und regelmäßiger Besucher der Volkshochschule Wyhler Wald war.

Der Bauplatz des AKW wurde Ende 1975 im Zuge der Verhandlungen verlassen. Die Volkshochschule existierte dennoch weiter und organisierte Veranstaltungen in Dorfgasthäusern und anderen Versammlungsräumen rund um den Kaiserstuhl, Freiburg und das Markgräflerland. Auch acht Jahre später gab es noch Veranstaltungen, die keinem festen Schema mehr folgten, Atomenergie und der Widerstand gegen die Bauvorhaben in Wyhl bildeten aber immer noch den thematischen Schwerpunkt (vgl. ebd., S. 151). Insgesamt hatten zwischen 1975 und 1983 rund 650 Einzelveranstaltungen mit zwischen 30 und einigen Hundert Besuchern im Rahmen der Volkshochschule Wyhler Wald stattgefunden (vgl. ebd., S. 178). Über den Erfolg der Volkshochschule Wyhler Wald – trotz der methodisch eher konventionellen Gestaltung der Veranstaltungen – mutmaßt Beer, dass dieser durch ein „starkes unmittelbares Anwendungsinteresse bei den Adressaten“ zu erklären sei. Er analysiert eine „doppelte Motivation“ der Besucher\*innen der Volkshochschule, die zum einen etwas lernen wollten, das sie für ihre politische Arbeit gebrauchen können, und zum anderen den Besuch der Volkshochschule als ein Stück geleisteten Widerstands empfanden, was eine hohe Lernbereitschaft zur Folge gehabt hätte (vgl. ebd., S. 154).

Die Volkshochschule Wyhler Wald stärkte den Zusammenhalt der Protestierenden und sorgte für die Weitergabe von Informationen (vgl. Vandamme 2000, S. 71). Gerade die kulturellen, unterhaltenden Veranstaltungen der Volkshochschule hatten einen „starken Solidarisierungseffekt“ (Beer 1983, S. 150). Der erfolgreiche Widerstand gegen das AKW Wyhl wird deswegen auch mit der Existenz und dem Erfolg der Volkshochschule Wyler Wald begründet, weil sie „mit ihren Vortragsveranstaltungen, Expertenworkshops und kulturellen Aktivitäten die verschiedenen Gruppierungen integrierte und zugleich die Ernsthaftigkeit und inhaltliche Seriosität der Proteste hervorstrich“ (vgl. Gassert 2018, S. 132).

#### **4.1.2 Die Freie Volksuniversität Startbahn West – Walduniversität Mörfelden-Walldorf**

Am Anfang des nun beschriebenen Lernprojektes stand die gewaltsame Räumung des Hüttendorfes der Startbahn-West-Gegner\*innen im Mörfelder Wald Anfang November 1981. Die Aktivist\*innen aus der Rhein-Main-Region protestierten mit der Besetzung des Bauplatzes gegen die Erweiterung des Frankfurter Flughafens durch den Bau der Startbahn West. Der Friedensforscher Egbert Jahn nahm die Räumung des besetzten Bauplatzes zum Anlass, öffentlich zur Gründung einer Volksuniversität Startbahn West aufzurufen (vgl. Beer 1983, S. 103). Im Gründungsaufruf wurden zwei Zielebenen dieser Volksuniversität genannt: das Informieren über gewaltfreien Protest und die Argumente für und gegen den Startbahnbau einerseits und die Anregung von universitären Forschungsprojekten im Themenspektrum der ‚Öko-Ökonomie‘ andererseits (vgl. ebd., S. 103f.). Die anfänglich gesteckten Ziele waren hoch. Die Informationsarbeit der Volksuniversität sollte auf ganz Hessen ausgeweitet werden, um generell das Bewusstsein für Umweltpolitisches und alternative Ökonomie in der Bevölkerung zu erhöhen (vgl. Beer 1983, S. 104). Für die Organisation sollten laut Gründungsaufruf ein ‚Volksausschuss‘ mit Mitgliedern aus der betroffenen Gemeinde Mörfelden-Walldorf und ein von diesem gewählter ‚Wissenschaftlerausschuss‘ mit fachkundigen Personen aus Universitäten, Hochschulen, Schulen und der Öffentlichkeit verantwortlich sein. Die beiden Ausschüsse sollten dann gemeinsam das Programm für die Volksuniversität festlegen. Die Lehrbeauftragten sollten für jeweils sechs Monate zu ebensolchen ernannt werden und ehrenamtlich in der Volksuniversität arbeiten (vgl. ebd., S. 104).

Da zwar viele Wissenschaftler\*innen das Projekt unterstützten, aber nur wenige bereit waren, ehrenamtlich in der Volksuniversität zu arbeiten und auch die Resonanz aus der Bevölkerung eher verhalten war, wurde die Gründung zunächst verschoben (vgl. ebd., S. 107). Erst vier Monate nach der Veröffentlichung des Gründungsaufrufs, im März 1982, fanden die ersten Veranstaltungen im Rahmen einer ‚Freien Volksuniversität Startbahn West – Walduniversität Mörfelden-Walldorf‘ im Rahmen eines Wochenendprogramms mit Vorträgen und der anschließenden Arbeit in Arbeitsgruppen statt (vgl. ebd., S. 107f.). Drei der Arbeitsgruppen setzten ihre Arbeit nach dem Wochenende fort und beschäftigten sich mit den politischen und juristischen Entscheidungen rund um den geplanten Bau der Startbahn, den Grundlagen gewaltfreier politischer Aktion und Widerstandarbeit und den Erfahrungen der Mörfelden-Walldorfer\*innen aus 15 Jahren Widerstandsarbeit (vgl. ebd., S. 108f.). Die Zusammenarbeit von den Pro-

testierenden mit den Studierenden und Forschenden erwies sich vor allem in der letztgenannten Arbeitsgruppe, die sich mit Widerstandserfahrungen auseinandersetzte, als Herausforderung. Die persönlichen Erzählungen setzten ein hohes Maß an Vertrauen innerhalb der Arbeitsgruppe voraus. Acht bis zehn Frauen aus Mörfelden-Walldorf berichteten von ihren Erlebnissen aus 15 Jahren Widerstandsarbeit gegen die Startbahn West. Ziel der Wissenschaftler\*innen und Studierenden war es, die erzählten Geschichten zu bearbeiten und einer größeren Öffentlichkeit zur Verfügung zu stellen (vgl. ebd., S. 109f.).

Durch die negativen Erfahrungen der Bürger\*innen mit „vermeintlich objektiver wissenschaftlicher Begründung für den Startbahnbau“ standen diese dem Projekt anfänglich mit großer Skepsis und Ablehnung gegenüber (vgl. ebd., S. 115).

Die Idee der Walduniversität, ihre Proklamation und Realisation sind nicht etwa im Hüttendorf im Flörsheimer Wald entstanden, so wie die vielen als Vorbild dienende Volkshochschule Wyhler Wald auf dem besetzten Bauplatz für das Atomkraftwerk Wyhl und konnte sich somit auch nicht organisch im und mit dem Widerstand der Bürger entwickeln, sondern mußte vielen Betroffenen trotz vorheriger Absprachen mit einigen Repräsentanten der Bürgerinitiativen, als dem eigenen Widerstand aufgesetzt und damit suspekt vorkommen. (ebd., S. 116)

Außerdem verunsicherte die anfänglich starke Betonung des Wissenschaftlichkeitsanspruchs die engagierten Bürger\*innen und erzeugte Misstrauen (vgl. ebd.). Beer zitiert Käthe Raiß von der Bürgerinitiative Mörfelden:

Also da (vor den Professoren, W.B.) hatte ich keine Angst vor. Die sind so lieb, die lassen es einen nicht merken. Ich hab ja nur Volksschule, ich hab ja kein Abitur. Das Wort Walduni, Uni, hat mich immer sehr geschreckt, davor hatte ich immer fürchterliche Angst. (ebd., S. 110f.)

Das Vertrauen der Bürger\*innen in die Angehörigen der Universitäten musste erst wachsen. Förderlich war die Tatsache, dass die Initiator\*innen der Walduniversität von der Landesregierung disziplinarrechtlich bedroht wurden, denn der Streit um den Bau der Startbahn West war ein Streit zwischen den Protestierenden und Vertreter\*innen der Landesregierung. Außerdem entstand Vertrauen in der späteren Zusammenarbeit und durch konkrete gemeinsam erlebte Widerstandserfahrungen (vgl. ebd., S. 117). Die Walduniversität entwickelte sich zu einem Ort für die Reflexion von Widerstandserfahrungen, zu einem Informationszentrum für alle Interessierten aus der Region und zu einem Innovationszentrum für die wissenschaftliche Forschung, da die Kooperation der Wissenschaftler\*innen und Studierenden mit den Protestierenden an vielen Stellen

neue Ideen zur Gestaltung von Forschungsprozessen hervorbrachte (vgl. ebd., S. 119).

Im Herbst 1982 wurde ein Programm mit verschiedenen Abendveranstaltungen (meist in Form von Vorträgen mit anschließender Diskussion oder Podiumsdiskussionen) organisiert. Dieses sollte neue Aktivist\*innen anziehen und diente zudem auch als Plattform für die Arbeitsgruppen, die hier die Ergebnisse ihrer bisherigen Arbeit präsentieren konnten (vgl. ebd., S. 111f.). Zu dieser Zeit war zwischen den Universitätsangehörigen und den Aktivist\*innen aus den Bürgerinitiativen in der Walduniversität ein relatives Gleichgewicht hergestellt (vgl. ebd., S. 112f.). Statt des geplanten Zweikammersystems mit Volks- und Wissenschaftlerausschuss hatte sich eine weitgehend offene Arbeitsgruppe herausgebildet, die die Organisation und Programmgestaltung verantwortete (vgl. ebd., S. 113).

Vom Gründungsaufwurf bis zu den aktiven Treffen im Rahmen einer Walduniversität in Mörfelden-Walldorf hat sich das Konzept in vielerlei Hinsicht gewandelt und sich von einem anfangs hohen wissenschaftlichen Anspruch in Richtung der Alltagsrealität der Aktivist\*innen gegen die Startbahn West entwickelt. „Diese Entwicklung dokumentiert sich auch in der Außendarstellung, am deutlichsten in der Namensgebung des Projektes, die von ‚Freie Volksuniversität Startbahn West. Walduniversität Mörfelden-Walldorf‘ sich zur schlichten ‚Walduni‘ verändert hat.“ (ebd., S. 113f.) Im Nachhinein kann das im Gründungsaufwurf festgehaltene Ziel der wissenschaftlichen Vermittlung von Politik und Bürgerinteressen durch die zu diesem Zeitpunkt bereits zugespitzte Ausgangslage als von Anfang an aussichtslos bewertet werden. Eine objektive wissenschaftliche Analyse wäre auch deshalb nicht möglich gewesen, weil es sich bei dem Konflikt um den Bau der Startbahn um einen Wertekonflikt zwischen ökologischer und ökonomischer Orientierung handelte (vgl. ebd., S. 114f.). Schon vor der Gründung gab es den scheinbar unauflösbaren Konflikt zwischen dem Anspruch einer wissenschaftlichen, objektiven Arbeitsweise der Volksuniversität und dem gleichzeitig als Voraussetzung betrachteten generellen Engagement aller Beteiligten gegen den Bau der Startbahn West (vgl. ebd., S. 105).

#### ***4.1.3 Die freien Universitäten der Occupy-Bewegung***

Die Occupy-Bewegung entstand im Herbst 2011, als globalisierungskritische Aktivist\*innen in New York den Zuccotti Park besetzten und ein Protestcamp errichteten. In der Folge bildeten sich in Amerika und Europa viele andere Occupy-Gruppen, in

Deutschland u.a. in Frankfurt, Berlin und Hamburg. Die Camps standen in vielen Städten ein Jahr lang, bevor sie geräumt wurden (vgl. Gassert 2018, S. 233). Bei den für die Occupy-Bewegung charakteristischen Camps handelte es sich um kleine Zeltstädte, die als kollektive Handlungsräume funktionierten, die Versammlung und Rede unterstützten und teilweise spezialisierte aber miteinander vernetzte Formen kultureller Praxis hervorbrachten (vgl. Mörtenböck/Mooshammer 2012, S. 62f.). Diese kulturelle Praxis wurde in mehreren Camps in Form von institutionalisierten Volksbibliotheken und Universitäten zu einem zentralen Aspekt des Aktivismus der Engagierten (vgl. ebd., S. 64f.). Die freien Universitäten der Occupy-Bewegung wie die *Occupy University* in New York, die *Free School University* in Boston und die *Tent City University* in London boten zahlreiche Kurse, Workshops und Seminare an (vgl. ebd., S. 65). Auch in Deutschland wurde 2012 im Rahmen der Berlin Biennale eine autonome Universität auf einer 400 Quadratmeter großen Ausstellungsfläche von Occupy-Aktivist\*innen in Zusammenarbeit mit anderen Bewegungen gegründet und mit einem dichten Programm von Vorträgen, Vollversammlungen und Diskussionen ausgestattet (vgl. ebd., S. 125). In New York wurde die *Occupy University* in dreistündigen, wöchentlich stattfindenden und öffentlichen Planungstreffen organisiert, zu denen im Durchschnitt sechs bis sieben Personen kamen (vgl. Occupy University 2013).

Mit einem Themenspektrum von Dichtkunst bis zu radikaler Ökonomie hielten einige dieser Universitäten bis zu 500 Veranstaltungen ab, sei es im Zelt eines Occupy-Camps, auf öffentlichen Plätzen, in privaten Wohnungen oder in besetzten Bank- und Schulgebäuden. Jeder konnte hier unterrichten, es stellten sich aber auch zahlreiche Universitätslehrende für dieses politische Anliegen von Occupy zur Verfügung. (Mörtenböck/Mooshammer 2012, S. 65)

Ein zentraler Baustein war die Entwicklung alternativer Bildungsformate, die frei und für alle verfügbar sein sollten (vgl. ebd.). Auch die freien Universitäten von Occupy selbst hatten den Anspruch, für jede\*n zugänglich zu sein. Ziel war die Gründung einer Universität für alle, in der Bildung kollaborativ erarbeitet wird. Dennoch schaffte es zumindest die *Occupy University* in New York nicht wirklich, Menschen anzusprechen, die sich nicht schon vorher in universitären Settings wohlfühlt hätten (vgl. Occupy University 2013).

Die Volksbibliotheken wurden als Zeichen gegen das Verschwinden von Bibliotheken aus der städtischen Öffentlichkeit gegründet (vgl. Mörtenböck/Mooshammer 2012, S. 64).

Der umfassendste mit Occupy in Verbindung gebrachte Bestand an Büchern und Zeitschriften fand sich an der Nordost-Ecke des Zuccotti Parks, wo im November 2011 bis zu 9000 Bände von meist professionellen Bibliothekaren betreut wurden. (ebd.)

Neben der Bereitstellung von Informationen bestand der Sinn dieser Bibliotheken vor allem in der Zusammenführung von Menschen, die im Austausch über Gelesenes ins Gespräch und ins Diskutieren kommen sollten (vgl. ebd.). „Mehrere Camps organisierten eigene Lesezirkel, in denen unter anderem Texte von Karl Marx, David Graeber, der amerikanischen Philosophin Judith Butler sowie aktuelle Medienbeiträge gelesen und debattiert wurden.“ (vgl. Geiges et al. 2013, S. 189)

Politisch-kulturelle Veranstaltungen besaßen einen festen Platz im Campalltag der Occupy-Bewegung (vgl. ebd., S. 188). „Es habe eine einmalige ‚Austauschkultur‘ bestanden, innerhalb derer jeder extrem viel lernte und für sich persönlich habe mitnehmen können: ... das passiert ja an anderen Orten nicht.“ (ebd., S. 187)

#### 4.2 Bisherige Untersuchungen zum Lernen im Protest

Im Rahmen seiner Untersuchung von 12 Lernprojekten, die in Verbindung zu den Neuen Sozialen Bewegungen stehen, stellt Beer auch Allgemeines über das Lernen in Protestbewegungen fest. Charakteristisch für das Lernen, das im Rahmen von Bürgerinitiativen und politischen Aktionsgruppen stattfindet, sei seine Notwendigkeit, da die alltägliche politische Arbeit in diesen Organisationen, also „Argumente gegen staatliche Planung sammeln, Alternativkonzeptionen entwickeln, Betroffene mobilisieren, öffentlich Druck erzeugen, Widerstand organisieren usw.“ (Beer 1983, S. 20), ohne ständiges Lernen gar nicht erfolgreich möglich wäre. „Dieses Lernen vollzieht sich im Kontext der politischen Arbeit quasi nebenbei, wird oft gar nicht von den Betroffenen als bewußtes Lernen geschweige denn als Form von Bildung wahrgenommen.“ (ebd.) Die vielen für die politische Arbeit erforderlichen Lernprozesse auf kognitiver, emotionaler und sozialer Ebene könnten durch pädagogische Arbeit unterstützt und politische Bewegungen somit in ihrer Wirksamkeit und Entwicklung gefördert werden (vgl. ebd., S. 176).

Mit zunehmender inhaltlicher Komplexität, wachsender politischer Reichweite, zeitlicher und personeller Kontinuität, übergreifenderer Zielsetzung und fortschreitender organisatorischer Entfaltung, steigt jedoch die Notwendigkeit, diese Lernprozesse gezielt zu organisieren und zu institutionalisieren. An diesem Punkt ergibt sich die Relevanz einer expliziten, partiell speziali-

sierten und in Teilbereichen auch professionalisierten Bildungsarbeit im Kontext politisch-sozialer Bewegung. (ebd., S. 176f.)

Besondere Merkmale der untersuchten Projekte seien das dialogische und austauschbare Verhältnis von Lehrenden und Lernenden (vgl. ebd., S. 180) sowie die auffällige methodische Vielfalt. Steht die Vermittlung von Informationen im Mittelpunkt, finden jedoch in der Regel Vorträge mit anschließenden Diskussionen statt. Die Zahl der Teilnehmenden ist dennoch hoch und auch der Lerneffekt wird von Beer als hoch eingeschätzt. Dies hänge mit der konkreten Betroffenheit der Lernenden und dem unmittelbaren Anwendungszusammenhang zusammen (vgl. ebd., S. 178). Die Motivation der Lernenden müsse so nicht erst durch den Einsatz einer „methodischen Trickkiste“ (ebd.) erzeugt werden.

Eine aktuellere Studie legte das Autor\*innenteam Dux et al. (2012) vor. In einer Mixed-Methods-Studie untersuchten sie das informelle Lernen im freiwilligen Engagement im Jugendalter, wobei nicht ausschließlich politisch motiviertes Engagement untersucht wurde. Sie befragten sowohl engagierte Jugendliche als auch Erwachsene retrospektiv über ihr Engagement und ihren damit verbundenen, selbsteingeschätzten Kompetenzerwerb und nutzten auch die Annahme, dass bestimmte Handlungen nur ausgeführt werden können, wenn die Handelnden die dafür notwendigen Kompetenzen haben, um zu versuchen, Kompetenz über die Frage nach der Ausübung bestimmter Handlungen und ihrer Häufigkeit zu ermitteln (vgl. ebd., S. 261). Dabei stellte sich heraus, „dass in ihrer Jugend engagierte Erwachsene bei allen erfragten Tätigkeiten über ein breiteres Spektrum von Erfahrungen und damit auch über mehr Kompetenzen als früher Nicht-Engagierte verfügen.“ (ebd., S. 263) Das freiwillige Engagement stellt sich in der Untersuchung als „wichtiges gesellschaftliches Lernfeld für junge Menschen [...], in dem Kompetenzen personaler, sozialer, kultureller sowie instrumenteller Art erworben werden können“ (ebd., S. 258), heraus. Die Stärken des freiwilligen Engagements als Lernfeld lägen dabei in „Freiwilligkeit, Vielfalt und Selbstbestimmtheit des Lernens“ (ebd., S. 267). Vor allem in den qualitativen Leitfadeninterviews habe sich gezeigt, dass es keinen anderen Bereich in der jugendlichen Lebenswelt zu geben scheint, „der ein derart weites vielfältiges Spektrum an Lerngelegenheiten und Anregungen bereithält.“ (ebd., S. 273) Das Lernangebot umfasst sowohl non-formale Bildungsangebote als auch informelle Lerngelegenheiten (vgl. ebd.). Durch eine Kultur des ‚learning by doing‘ und die Möglichkeit des Lernens unter Ernstfallbedingungen stelle das freiwillige Engagement eine wichtige Ergänzung zum häufig kognitiv ausgerichteten Lernen in

der Schule dar (vgl. ebd., S. 264). Die Befragten betonten auch die Freiwilligkeit als wichtigsten Unterschied zum Lernen in der Schule (vgl. ebd., S. 277). Schulbildung stellt sich in der Untersuchung aber auch als wichtige Voraussetzung für freiwilliges Engagement heraus (vgl. ebd., S. 266 u. 270). Wichtig sei beim Lernen an Orten des freiwilligen Engagements, dass es Möglichkeiten zur Diskussion und Reflexion gebe und dass Erwachsene die Jugendlichen als Förderer\*innen oder Mentor\*innen begleiten (vgl. ebd., S. 277).

Thomsen (2020) untersuchte Bildungsprozesse in Protestbewegungen anhand von narrativen Interviews mit Personen, die sich in der Jugend und/oder im Erwachsenenalter in sozialen (Protest-)Bewegungen politisch engagiert haben. Anhand der Interviews rekonstruierte sie die Biographien der Befragten und konnte so mehrere Phasen von Bildungsprozessen im Jugend- und Erwachsenenalter herausarbeiten, die im Kontext von (Protest-)Bewegungen entstehen. So konnte sie differenziert zeigen, wie tiefgreifend und an welchen Stellen das Engagement in Protestbewegungen durch transformative Bildungsprozesse die Engagierten prägt. Besonders interessant ist die Erkenntnis, dass das Engagement im Jugendalter durch eine generelle Offenheit für Neues und die Politisierung der Jugendlichen beginnt, später im Rahmen des Engagements dann aber Bildungsprozesse an Bedeutung gewinnen, die sich auf die Reflexion des eigenen Handelns und die Reflexion der eigenen Einstellungen richten (vgl. ebd., S. 488f.).

Trumann (2013) untersuchte den Beitrag von Bürgerinitiativen zur politischen Partizipation und politischen Bildung der in ihnen Engagierten mithilfe von teilnehmenden Beobachtungen und Gruppengesprächen in fünf Bürgerinitiativen sowie einem Initiativenverbund. Der Lernprozess in den Bürgerinitiativen konnte dabei insgesamt durch „eine wachsende Tiefe des Gegenstandsaufschlusses“ (ebd., S. 263) auf verschiedenen Ebenen beobachtet werden. Als charakteristisch für den Lernraum Bürgerinitiative konnte die enge Verknüpfung des eigenen Lernprozesses mit dem Angebot, andere an diesem Prozess teilhaben zu lassen, herausgearbeitet werden (vgl. ebd., S. 267). Trumann beschreibt Bürgerinitiativen durch ihre Ergebnisse als „Türöffner“ für politische Partizipation und Bildung (vgl. ebd., S. 272). Denn eine Bürgerinitiative als Lern- und Handlungsraum biete ihren Mitgliedern neben den Möglichkeiten der persönlichen Weiterentwicklung auch die Erfahrung der „Vergrößerung der eigenen Handlungsspielräume“ (ebd., S. 271). Mit der Vielzahl an Möglichkeiten des Lernens und der persön-

lichen Weiterentwicklung könnten Bürgerinitiativen in einem positiven und produktiven Sinne als „Keimzelle‘ des utopischen Denkens“ (ebd., S. 271f.) fungieren.

#### 4.3 Zusammenfassung

Wenn die drei Praxisbeispiele für Lernen im Protest miteinander verglichen werden, so fällt zunächst auf, dass es sich bei allen drei Projekten um Lernangebote handelt, die die Protestierenden in ihrer Protestarbeit bestärkten und unterstützten. Inhaltlich waren die Projekte darauf ausgerichtet, das Wissen der Protestierenden über den Protestgegenstand zu erweitern oder die Protestierenden in der Reflexion des Protests und der Entwicklung der eigenen Einstellungen und Zukunftsvisionen zu unterstützen. Die Geschichte der Walduniversität Mörfelden-Walldorf macht deutlich, dass sich die Idee eines protestinternen Bildungsangebots schlecht von außen vorgeben lässt und dass dieses in seiner konkreten Ausgestaltung aus der Bewegung selbst entstehen muss. Bei allen drei Protestgruppen, aus denen heraus sich die Lernprojekte entwickelt haben, handelt es sich nicht explizit um jugendliche Gruppen, sondern um erwachsene oder gemischte Gruppen. Dennoch können die Erfahrungen der vorgestellten Projekte wertvoll für die Beurteilung der Walking Classes sein.

Die bisherigen empirischen Untersuchungen, die zum Thema Lernen im Protest durchgeführt wurden, haben sich (bis auf Beer 1983) nicht auf explizite Lernprojekte im Rahmen von Protestbewegungen konzentriert, sondern Lernen und Bildung im freiwilligen Engagement oder Protestkontexten ganz allgemein untersucht. Die Ergebnisse zeigen deswegen auch ganz allgemein, dass das freiwillige Engagement in sozialen (Protest-)Bewegungen oder Bürgerinitiativen nicht nur für junge Menschen einen Ort des vielfältigen Lernens und der persönlichen Weiterbildung darstellt. Vor allem aus der Untersuchung von Thomsen (2020) lässt sich dabei ableiten, dass die Reflexion des eigenen Handelns im politischen Engagement mit der Zeit zunehmend an Bedeutung für die persönliche Weiterentwicklung gewinnt. Interessant ist auch Trumanns (2013) Verweis auf die „Türöffner“-Funktion des politischen Engagements für weitere politische Partizipation und Bildung (auch im Erwachsenenalter).

## 5 Methoden der Untersuchung

### 5.1 Die Datenerhebungsmethoden

Die Walking Classes auf Hamburger FFF-Demonstrationen sind der allgemeine Forschungsgegenstand dieser Arbeit. Sie wurden das erste Mal auf einer Großdemonstration in Hamburg erwähnt, die am 29.11.2019 stattfand, als vor der Demonstration per Mikrofon von einer Bühne aus angekündigt wurde, dass die Walking Classes die Demonstration mit ein paar Lerneinheiten bereichern werden. Um mehr über die Walking Classes zu erfahren, galt es im Nachgang zur Demonstration die Organisator\*innen dieser „Lerneinheiten“ ausfindig zu machen, was mithilfe eines Aufrufs in einer FFF-Chatgruppe des Instant-Messaging-Dienstleisters *WhatsApp* innerhalb weniger Minuten gelang. Es wurde auf die Hamburger Ortsgruppe der *Artists for Future (AFF)* verwiesen, die die Idee zu den Walking Classes gehabt habe und auch für ihre Umsetzung verantwortlich sei. In einem nächsten Schritt wurde deshalb per E-Mail Kontakt zu den AFF aufgenommen und bereits grob das Forschungsinteresse an den Walking Classes beschrieben. Da die AFF sehr offen reagierten und die Verfasserin zu ihrem nächsten Treffen einluden, konnte auch gleich ein persönlicher Kontakt hergestellt werden.

Das methodische Vorgehen bei der Datenerhebung war nicht von Anfang an geplant, sondern hat sich erst im Forschungsprozess ergeben, der sich als schrittweise Annäherung an den zuvor unerforschten Forschungsgegenstand gestaltete. Dieses ungeplante und schrittweise Vorgehen ist im explorativen Charakter der Untersuchung begründet. „Je weniger [...] bekannt ist, desto deutlicher empfiehlt sich ein qualitativ-exploratives Vorgehen, wobei jede Informationsquelle genutzt wird.“ (Oswald 2010, S. 191) Die durch ein exploratives Vorgehen gesammelten Informationen bringen zunächst vor allem Wissen über die Strukturen des Forschungsfeldes, das als Voraussetzung für das Entdecken weiterer Quellen und Materialien gilt (vgl. Glaser 2010, S. 368).

Die Teilnahme an drei Planungstreffen der AFF war die erste Möglichkeit, Daten zum Konzept der Walking Classes zu sammeln. Die teilnehmenden Beobachtungen wurden deswegen in einem Forschungstagebuch festgehalten. Über die Treffen hinaus gab es auch Kontakt mit den AFF über eine Chatgruppe des Instant-Messaging-Dienstleisters *Telegram*. Diese wurde vor allem als Kanal der beiden Hauptorga-

nisatoren genutzt, um nächste Treffen zu planen und über Entwicklungen zu informieren. Alles, was über den Prozess der Walking Classes in dieser Gruppe geteilt wurde, wurde auch im Forschungstagebuch festgehalten.

Ein wichtiges Thema war auf den Planungstreffen immer die Entwicklung der Öffentlichkeitsarbeit zu den Walking Classes. Es wurde eine Internetseite mit Informationen für Interessierte eingerichtet und ein Plakat erstellt, mit dem vor der FFF-Großdemonstration in Hamburg am 21.02.2020 für die Teilnahme an den Walking Classes geworben wurde. Diese Dokumente ermöglichten es, sich dem Forschungsgegenstand durch eine Dokumentenanalyse weiter zu nähern. Mithilfe einer Dokumentenanalyse können oft vor allem Hintergrunddaten erfasst werden, die die Untersuchung des betrachteten Feldes vervollständigen (vgl. Friebertshäuser/Panagiotopoulou 2010, S. 311).

Die teilnehmenden Beobachtungen aus den Planungstreffen und der Chatgruppe sowie die Analyse der veröffentlichten Texte brachten aber nur wenige, grundlegende Informationen über die Walking Classes, sodass die gezielte Erhebung weiterer Daten nötig wurde. Da die Forschungsfrage auf eine vollständige Betrachtung der Walking Classes abzielt und es somit Ziel der Untersuchung war, möglichst viel über die Entstehung, das Konzept, die Planung und die Umsetzung der Aktion zu erfahren, bot sich ein qualitatives Vorgehen an. Quantitative Forschungsverfahren ermöglichen durch die Verwendung standardisierter Instrumente die Erhebung vieler, gut vergleichbarer Daten, die jedoch in ihrer Komplexität reduziert sind (vgl. Oswald 2010, S. 187). Für ein quantitatives Verfahren waren die AFF als Untersuchungsgruppe zu klein (anfangs waren es drei Hauptorganisator\*innen, im späteren Verlauf nur noch zwei) und nur von ihnen als Ideengeber\*innen und Organisator\*innen konnte mehr über die Walking Classes in Erfahrung gebracht werden. Außerdem ist es im Hinblick auf die Forschungsfrage nicht wichtig, vergleichbare Daten zu generieren; vielmehr ist eine möglichst hohe Vielfalt und Komplexität der Daten wünschenswert.

Interviews gehören zu den gängigsten Verfahren in der qualitativen Sozialforschung (vgl. Mey/Mruck 2007, S. 249). Sie haben sich mit ihrer „direkte[n] Interaktion“ und dem „zumeist einseitigen Informationsfluss“ (Friebertshäuser/Langer 2010, S. 438) als passendes Instrument angeboten, um von den AFF tiefergehende Informationen über die Walking Classes zu erfragen.

Denkbar für eine solche Befragung wäre ein Gruppeninterview oder eine Gruppendiskussion gewesen, bei der man die Hauptorganisator\*innen der Walking Classes gemeinsam befragt. In Gruppen wirkt die Gesprächssituation meist weniger künstlich und es entsteht eine andere Dynamik als im Einzelgespräch (vgl. Flick 2017, S. 248). Gegen dieses Verfahren sprach jedoch, dass die individuelle Perspektive in der Gruppe hätte verloren gehen können, während bei Aussagen aus Einzelinterviews im Nachhinein klarer zu trennen ist, wo die Aussagen der Einzelpersonen sich decken, ergänzen oder widersprechen. Individuelle Auffassungen können so gegenübergestellt und verglichen werden.

Es gibt viele verschiedene Formen des Einzelinterviews, die vor allem in ihrem Grad der Strukturierung und Steuerung unterschieden werden (vgl. Mey/Mruck 2007, S. 250). Narrative, „erzählgenerierende“ Interviews werden so offen wie möglich gehalten, um der interviewten Person die Strukturierung des Gegenstands zu überlassen und ihre Perspektive möglichst unverfälscht einzufangen (vgl. Friebertshäuser/Langer 2010, S. 440). In Leitfadeninterviews werden die möglichen Erzählungen der interviewten Person hingegen durch einen vorher entworfenen Interviewleitfaden eingeschränkt und stärker strukturiert (vgl. ebd., S. 439). Da mithilfe eines Leitfadens das Interview auf die für das Forschungsinteresse relevanten Themen gerichtet werden kann und er durch seine Struktur auch eine bessere Vergleichbarkeit der Interviews untereinander gewährleistet (vgl. ebd.), waren leitfadengestützte Interviews für das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit dienlicher als narrative, offene Interviews.

Die in dieser Untersuchung interviewten Personen wurden aufgrund ihrer ehrenamtlichen Arbeit im Rahmen der Gruppe AFF ausgewählt. Es bestand kein Forschungsinteresse an ihnen persönlich, sondern an ihnen in ihrer Funktion als *Artists for Future* und als Hauptorganisatoren der Walking Classes. Eine passende Form des Leitfadeninterviews, die das Gespräch auf genau diese Funktion der interviewten Personen ausrichtet und ihre persönliche Haltung ausklammert, ist das Expert\*inneninterview.

Im Folgenden werden die für diese Untersuchung genutzten Forschungsmethoden Forschungstagebuch, Dokumentenanalyse und Expert\*inneninterview aus einer theoretischen Perspektive vorgestellt, bevor dann die Umsetzung in der Praxis und in einem nächsten Schritt die Auswertungsmethode der auf diesem Weg generierten Daten erläutert wird.

### **5.1.1 Das Forschungstagebuch**

Forschungstagebücher werden „für einen bestimmten Zweck [...] in einem begrenzten Zeitraum als eine Form eines Beobachtungsprotokolls zu einem bestimmten Thema“ (Fischer/ Bosse 2010, S. 878) geschrieben. Es gibt offene, teilstandardisierte und standardisierte Formen des Forschungstagebuchs, wobei in explorativen Untersuchungen die offene Form präferiert wird (vgl. ebd.). Im Forschungstagebuch werden „Beobachtungen im Feld, [...] Eindrücke, Irritationen, Einflüsse, Gefühle etc. [...] zu Daten“ (Flick 2017, S. 29), die durch das Festhalten in schriftlicher Form (oder in Form von Zeichnungen etc.) auswertbar gemacht werden. Forschungstagebücher sind dabei subjektive Dokumente, denn der\*die Forscher\*in selbst ist das Instrument (vgl. Fischer/Bosse 2010, S. 878). Das Führen eines Forschungstagebuchs dient deshalb auch der Reflexion des Forschungsprozesses und der Rolle des\*der Forscher\*in (vgl. Flick 2017, S. 377). Für die Erstellung eines Forschungstagebuchs gilt, dass nur notiert werden sollte, was im Hinblick auf die Fragestellung relevant ist (vgl. ebd., S. 378).

### **5.1.2 Die Dokumentenanalyse**

Der Begriff Dokument bezeichnet eine große Bandbreite an Materialien. Ursprünglich wurden vor allem Textdokumente als Dokumente verstanden, die in der Regel in gedruckter Form vorlagen. Viele Wissenschaftsdisziplinen bezeichnen inzwischen aber auch Bild- und Videoaufnahmen sowie Tonaufnahmen als Dokumente. Manche Dokumente sind inzwischen nur noch in elektronischer Form verfügbar (Flick 2017, S. 323). Ihr entscheidendes Definitionsmerkmal ist in Abgrenzung zu historischen Quellen der Entstehungszeitpunkt, der nah an der Gegenwart liegt (vgl. Glaser 2010, S. 367).

Die Analyse eines Dokuments sollte im Dreischritt *beschreiben – deuten – werten* erfolgen (vgl. ebd., S. 372). Analog zur geschichtswissenschaftlichen Quellenkritik sollte bei der Dokumentenanalyse immer zunächst die Autorenschaft geklärt werden sowie welche Absicht der\*die Autor\*in verfolgt und in welcher Verbindung er\*sie zu dem in der Quelle oder im Dokument Geschriebenen steht (vgl. ebd., S. 369). Neben der Autorenschaft ist auch der Zugang zum Dokument ein brauchbares Kriterium der Analyse: er kann ausgeschlossen, begrenzt, archiv-öffentlich oder offen-öffentlich sein (vgl. Flick 2017, S. 324). Das Dokument sollte als „Mittel der Kommunikation“ (ebd.) verstanden werden. Es gibt keine faktische Realität wieder, sondern wurde als spezifische Version der Realität zu einem bestimmten Zweck erstellt (vgl. ebd., S. 327).

### 5.1.3 Das Expert\*inneninterview

Das Expert\*inneninterview ist eine Variante des Leitfadeninterviews, dessen charakteristisches Merkmal die Zielgruppe ist: Expert\*innen (vgl. Kruse 2015, S. 166). Expert\*inneninterviews kommen vor allem zum Einsatz, „wenn Nicht-Biographisches im Mittelpunkt der Erhebung steht“ (Mey/Mruck 2007, S. 254). Denn die interviewten Personen werden nicht als Privatpersonen, sondern in ihrer Funktion als Expert\*innen für einen bestimmten Sachgegenstand befragt. Wer als Expert\*in gelten kann, hängt dabei vom Erkenntnisinteresse der Forschenden ab (vgl. Meuser/Nagel 2010, S. 460). Der Expert\*innenstatus wird Personen verliehen, über die die Annahme besteht, dass sie in dem jeweiligen Forschungsfeld einen Wissensvorsprung haben (vgl. ebd., S. 460f.). Dieses Expert\*innenwissen besitzt die interviewte Person nicht zwangsläufig allein, aber es wird angenommen, dass es „doch nicht jedermann bzw. jederfrau in dem interessierenden Handlungsfeld zugänglich ist.“ (ebd., S. 461)

Es wird zwischen explorativen, systematisierenden und theoriegenerierenden Expert\*inneninterviews unterschieden. *Explorative Expert\*inneninterviews* zielen auf eine erste Orientierung im Forschungsfeld und die Hypothesenbildung ab (vgl. Bogner et al. 2014, S. 23). *Systematisierende Expert\*inneninterviews* werden eingesetzt, wenn das Wissen der Expert\*innen besonders umfassend erfasst werden soll (vgl. ebd., S. 24). *Theoriegenerierende Expert\*inneninterviews* werden genutzt, um das subjektive Deutungswissen der Expert\*innen zu erheben (vgl. ebd., S. 25). Die Expert\*inneninterviews, die im Rahmen dieser Untersuchung geführt wurden, können sowohl als explorativ als auch als systematisierend klassifiziert werden. Da die gesamte Untersuchung auf einen noch unerforschten Gegenstand ausgerichtet war, erhielten auch die Interviews unweigerlich einen explorativen Charakter. Durch die teilnehmenden Beobachtungen und die Dokumentenanalyse bestand jedoch schon ein Zugang zum Feld und es konnten erste Informationen über den Untersuchungsgegenstand gesammelt werden, sodass die Interviews auch die systematisierende Funktion hatten, diese ersten Informationen zu einem möglichst vollständigen Bild zu ergänzen.

Dem Leitfaden kommt in Expert\*inneninterviews eine besonders wichtige Rolle zu, weil das Gespräch stärker als in anderen Interviews auf konkrete Themen fokussiert werden soll (vgl. Flick 2017, S. 216). Der Leitfaden soll zur Strukturierung des Interviews beitragen, muss aber flexibel gehandhabt werden, um den Blick auf die individuelle Sicht der interviewten Person nicht zu verfälschen (vgl. ebd., S. 222f.).

So kann und soll der Interviewer im Verlauf des Interviews entscheiden, wann und in welcher Reihenfolge er welche Fragen stellt. Ob eine Frage möglicherweise schon beantwortet wurde und weggelassen werden kann, lässt sich nur ad hoc entscheiden. Ebenso steht der Interviewer vor der Frage, ob und wann er detaillierter nachfragen und ausholende Ausführungen des Interviewten eher unterstützen sollte bzw. ob und wann er bei Ausschweifungen des Interviewten zum Leitfaden zurückkehren sollte. (ebd., S. 223)

Leitfadeninterviews sind somit ein Balanceakt zwischen Offenheit und Strukturiertheit und werden deswegen auch als teilstandardisierte Interviews bezeichnet (vgl. ebd.).

Expert\*inneninterviews fordern von den Interviewer\*innen mehr Vorwissen als andere Interviewformen, da sie als kompetente Gesprächspartner\*innen auftreten sollten, die durch ihre eigene Expertise die Antworten der interviewten Person verstehen und kompetent nachfragen können (vgl. ebd., S. 218). Probleme können bei der Durchführung eines Expert\*inneninterviews vor allem auftreten, wenn die interviewten Expert\*innen zu stark vom Thema abschweifen (vgl. ebd., S. 217). Expert\*inneninterviews verlangen von den Interviewer\*innen daher „ein großes Maß an Überblick über das bereits Gesagte und seine Relevanz für die Fragestellung der Untersuchung. Dabei ist eine permanente Vermittlung zwischen dem Interviewverlauf und dem Leitfaden notwendig.“ (ebd., S. 223)

#### **5.1.4 Die Umsetzung in der Praxis**

Das Forschungstagebuch wurde vor allem zu Anfang des Forschungsprozesses, also ab Dezember 2019 bis Februar 2020 geführt. In dieser Zeit bestand regelmäßig Kontakt zu den AFF und die Verfasserin hat diese bei der Organisation der Walking Classes auf der FFF-Großdemonstration am 21.02.2020 begleitet. In diesem Zeitraum wurden auch die Dokumente gesammelt, die danach ausgewählt wurden, ob sie mit dem Forschungsgegenstand Walking Classes zu tun haben oder nicht. Insgesamt wurden fünf Dokumente gesammelt, die mit dem Thema Walking Classes in Verbindung stehen:

- Dokument 1: Internetseite Walking Classes
- Dokument 2: Internetseite Kollegiumszimmer
- Dokument 3: Auszug aus dem Plakat
- Dokument 4: E-Mail an Hamburger Schulen
- Dokument 5: Brief an Hamburger Lehrkräfte

Der Zugang zu diesen Dokumenten ist teilweise offen-öffentlich (Dok1 u. Dok2) oder konnte durch den Kontakt zu den AFF hergestellt werden.

Die geplanten Expert\*inneninterviews wurden mit den beiden Hauptorganisatoren geführt, die sich ab Januar 2020 um die Umsetzung der Walking Classes kümmerten. Von beiden kam eine schnelle Zusage zu einem Interview.

Als Vorbereitung auf die Expert\*inneninterviews wurde ein Leitfaden mithilfe des SPSS-Verfahrens nach Helfferich (2009) erstellt. Dafür wurden im ersten Schritt (S wie Sammeln) so viele Fragen wie möglich gesammelt, die „im Zusammenhang mit dem Forschungsgegenstand von Interesse sind“ (ebd., S. 182) und aufgeschrieben. Im zweiten Schritt (P wie Prüfen) wurde die so entstandene Liste an Fragen überarbeitet. Die Fragen wurden dabei vor allem auf ihre Offenheit hin überprüft und bei Bedarf umformuliert. Im dritten Schritt (S wie Sortieren) wurden die Fragen sortiert und in eine Reihenfolge gebracht. Dabei haben sich folgende Themenblöcke des Leitfadens herausgestellt:

- 1) Entstehungsgeschichte der Idee
- 2) theoretische Beschreibung des Konzepts
- 3) praktische Umsetzung
- 4) Reflexion

Im vierten Schritt (S wie Subsumieren) wurde für jeden Themenblock ein einleitender Erzählimpuls formuliert. Außerdem wurde der Leitfaden so strukturiert, dass jedem Erzählimpuls und jeder einleitenden Frage explizitere Nachfragen untergeordnet wurden. Zudem wurde für jeden Erzählimpuls in Anlehnung an Helfferich (2009, S. 186) eine inhaltliche Checkliste geschrieben, die dabei helfen sollte, im Interview den Überblick darüber zu behalten, welche Nachfragen noch gestellt werden sollten und auf welche Themen die interviewte Person schon von allein eingegangen ist.

Anschließend wurden das Forschungstagebuch und die für die Analyse vorliegenden Dokumente betrachtet und der Leitfaden mit Fragen ergänzt, die beim Sammeln vergessen wurden, die aber aufgrund des Vorwissens aus den teilnehmenden Beobachtungen und den Dokumenten auch im Interview besprochen werden sollten.

Es wurden zwei Expert\*inneninterviews geführt, das erste im April 2020 und das zweite im Juni 2020. Da zu dieser Zeit durch die Covid-19-Pandemie Kontaktbeschränkungen galten, aufgrund derer die interviewten Personen nicht persönlich getroffen werden konnten, wurden beide Interviews per Videotelefon durchgeführt. Über das Führen von telefonischen Expert\*inneninterviews wurde noch nicht viel geforscht. Obwohl telefonische Expert\*inneninterviews sich seit den 1990er Jahren im anglo-amerikanischen

und auch langsamer im deutschsprachigen Raum verbreitet haben, fehlt es bisher noch an umfassender Literatur, die diese methodische Praxis reflektiert (vgl. Christmann 2009, S. 204). Telefonisch geführte Interviews haben den Vorteil, dass sie in der Regel einen weniger großen logistischen sowie zeitlichen Aufwand erfordern. Als besondere Herausforderung in der Durchführung von Telefoninterviews hat sich in einem konkreten Beispiel aber das Fehlen von nonverbalen Möglichkeiten der Interaktion herausgestellt. Dieses führe dazu, dass nur über sprachlich-stimmliche Signale interagiert werden könne, was mehr Aufmerksamkeit für das sprachliche Geschehen erfordere (vgl. ebd., S. 212). Diese Beobachtung ließ sich für die über Videotelefon geführten Interviews in dieser Untersuchung nicht bestätigen, da durch das Sehen des Gegenübers ein ‚Sich-in-die-Augen-schauen‘ simuliert wurde, das den Beteiligten die nonverbale Kommunikation während des Interviews nicht verwehrte. Als Herausforderung hat sich hier eher die leichte zeitliche Verzögerung in der Übertragung erwiesen, die manchmal zu Unsicherheiten oder Missverständnissen in der Moderation des Interviewverlaufs führte.

Im Vorfeld zu den Expert\*inneninterviews wurde der Interviewleitfaden mithilfe des Vorwissens der Verfasserin an den notwendigen Stellen an die interviewte Person angepasst. Beide Interviews wurden als Audiodateien aufgezeichnet. Dafür und für die Verwendung der aufgezeichneten Daten im Rahmen dieser Arbeit wurde den Interviewten im Vorfeld ein Informationsblatt gesendet, in dem ihnen die Wahrung ihrer Anonymität zugesichert wurde. Außerdem wurde von ihnen eine Einverständniserklärung eingeholt. Das Informationsblatt und die Einverständniserklärung orientierten sich im Wortlaut an einem Beispiel von Helfferich (2009, S. 202f.). Nach den Interviews wurden Interviewprotokollbögen angefertigt. Diese dienen der Reflexion des Gesprächs und vor allem der Beschreibung der Stimmung und der Erwähnung besonderer Vorkommnisse während des Interviews. Außerdem werden in ihnen die Rahmenbedingungen des Interviews faktisch festgehalten: Interviewcode, Name, Alter und Beruf der befragten Person sowie Datum und Länge der Durchführung (vgl. ebd., S. 193). Auch die Struktur der Interviewprotokollbögen wurde dabei in Anlehnung an ein Beispiel von Helfferich (2009, S. 201) gestaltet.

## 5.2 Die Auswertungsmethode

Texte stellen in der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Forschung eine der zentralsten Informationsquellen dar. Als Texte können dabei im Sinne einer breiten Defini-

tion auch Bilder und Filme verstanden werden (vgl. Mayring/Brunner 2010, S. 323). Alle Daten dieser Untersuchung liegen in Textform vor: das Forschungstagebuch wurde schriftlich aufgezeichnet, bei den gewählten Dokumenten handelt es sich um Texte und auch Interviews sind Texte, die mündlich entstehen und durch die Transkription des aufgezeichneten Gesagten verschriftlicht werden. Bei der Verwendung von Texten zu Analysezielen gilt allgemein: „[...] der Text spricht nicht für sich selbst, sondern muss mit einem bestimmten textanalytischen Ansatz bearbeitet werden, er muss im weitesten Sinne interpretiert werden.“ (ebd.)

Für die Analyse von Texten zu Forschungszwecken gibt es unterschiedliche etablierte Methoden: hermeneutische, sprachwissenschaftliche und inhaltsanalytische Verfahren. Welche Methode eingesetzt werden sollte, ist abhängig vom Material, aber vor allem von der Forschungsfrage und mit welcher Methode sie am besten beantwortet werden kann (vgl. ebd.). Für eine Auswertung von qualitativen Daten, mit denen keine Theorie generiert werden soll, sondern deren Auswertung wie in dieser Arbeit auf den Gewinn von Informationen abzielt, eignet sich vor allem die qualitative Inhaltsanalyse (vgl. Bogner et al. 2014, S. 72). Sie ist im Vergleich zu hermeneutischen Verfahren schematischer und ermöglicht die strukturierte Erfassung von Informationen zum Untersuchungsgegenstand (vgl. ebd., S. 75). Im Folgenden wird die Auswertungsmethode qualitative Inhaltsanalyse zunächst aus einer theoretischen Perspektive vorgestellt und dann die praktische Umsetzung im Rahmen dieser Untersuchung beschrieben.

### **5.2.1 Die qualitative Inhaltsanalyse**

Die qualitative Inhaltsanalyse wurde in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts in den USA als quantitative Methode zur Analyse von Massenmedien wie Zeitungen und Radiosendungen entwickelt. Sie sollte dabei helfen, die Häufigkeit bestimmter Themen oder Textteile zu erfassen. Das rein quantitative Verfahren geriet aufgrund der sehr oberflächlichen Betrachtung der analysierten Texte in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts in die Kritik und wurde durch verschiedene Alternativen und Erweiterungen weiter- und zu einer *qualitativen* Inhaltsanalyse sozusagen ‚umentwickelt‘ (vgl. Mayring/Brunner 2010, S. 324).

Die qualitative Inhaltsanalyse ist inzwischen eine der am häufigsten verwendeten Methoden der Textanalyse zu Forschungszwecken. Sie verbindet das systematische Vorgehen des quantitativen Ansatzes mit qualitativen Schritten der Textinterpretation (vgl.

ebd.). Zur Auswertung umfassender Texte eignet sich die qualitative Inhaltsanalyse sehr gut, da sie neben der Strukturierung auch die Reduktion des Textes auf zentrale Aussagen ermöglicht (vgl. Flick 2017, S. 409).

Bei der qualitativen Inhaltsanalyse steht die Klassifikation der in Textform vorliegenden Inhalte im Vordergrund (vgl. ebd., S. 416). Diese geschieht durch die Zuordnung von Textteilen zu Kategorien eines zu diesem Zweck gebildeten Kategoriensystems. Die Bildung von Kategorien ist dabei grundlegend für die Systematisierung des erhobenen Wissens und im Grunde ein aus der Entwicklungspsychologie bekannter, sehr natürlicher Prozess:

Die Umwelt wahrnehmen, das Wahrgenommene einordnen, abstrahieren, Begriffe bilden, Vergleichsoperationen durchführen und Entscheidungen fällen, welcher Klasse eine Beobachtung angehört – ohne solche fundamentalen kognitiven Prozesse wäre für uns weder der Alltag lebbar noch Wissenschaft praktizierbar. (Kuckartz 2018, S. 31)

Durch die Bildung von Kategorien steht nicht die ganzheitliche Erfassung des Textes im Vordergrund, sondern eine selektive:

Die Kategorien als Kurzformulierungen stellen die Analyseaspekte dar, die an das Material herangetragen werden sollen. Sie sind wie ein Rechen, der durch das Material gezogen wird und an dessen Zinken Materialbestandteile hängen bleiben (Carney 1969). (Mayring/Brunner 2010, S. 325)

Durch das in der qualitativen Inhaltsanalyse entwickelte Kategorienschema wird nicht nur zur Strukturierung der teils umfangreichen Texte beigetragen, sondern auch der Vergleich verschiedener Fälle vereinfacht (vgl. Flick 2017, S. 416). Das Vorgehen bei der Bildung des Kategorienschemas ist dabei streng regelgeleitet (Mayring/Brunner 2010, S. 325).

Es gibt drei Grundformen der qualitativen Inhaltsanalyse. Bei der *zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse* wird das Textmaterial paraphrasiert und schrittweise abstrahiert und verallgemeinert. Bei der *explikativen qualitativen Inhaltsanalyse* steht das Herleiten und schrittweise Aufklären unklarer Textstellen im Mittelpunkt. Mit der *strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse* wird der Text anhand eines Kategoriensystems ausgewertet, das vor der Analyse festgelegt, also deduktiv auf den Text angewendet wird (vgl. ebd., S. 327f.). Das letztgenannte Verfahren ist für die Beantwortung der Forschungsfrage dieser Arbeit am besten geeignet, da es eine inhaltliche Strukturierung und Systematisierung des Materials ermöglicht.

Das schematisierte Vorgehen der qualitativen Inhaltsanalyse ist „stark vom Ideal standardisierter Methodik geprägt“ (Flick 2017, S. 416) und kann den Blick auf den Text durch die vorab entwickelten Kategorien verfälschen bzw. die Offenheit der auswertenden Person einschränken. Um die Objektivität der Auswertung sicherzustellen, wird es deswegen empfohlen, zumindest einen Teil des analysierten Textmaterials von mindestens einer weiteren Person, die ausführlich in das Regelwerk der Codierung eingearbeitet wurde, codieren zu lassen. Bei Nicht-Übereinstimmung mit der Erstkodierung würden fragliche Textstellen in einer Codierkonferenz besprochen und bei Bedarf überarbeitet werden (vgl. Mayring/Brunner 2010, S. 326). Da die hier beschriebene Untersuchung von einer Einzelperson und nicht von einem Team von Forscher\*innen durchgeführt wurde, war es leider nicht möglich, die Objektivität der Analyse durch einen solchen Kontrollschritt zu überprüfen.

### **5.2.2 Die Umsetzung in der Praxis**

Die qualitative Inhaltsanalyse wurde in dieser Arbeit mithilfe des qualitativen Datenanalyse-Programms MAXQDA durchgeführt. In einem ersten Schritt wurden alle gesammelten Daten in das Programm hochgeladen: das Forschungstagebuch, die fünf Dokumente und die zwei geführten Expert\*inneninterviews. Bevor die qualitative Inhaltsanalyse dann auf die gesammelten Daten angewendet werden konnte, mussten diese Daten zunächst für die Auswertung vorbereitet werden.

Die Interviews, die zunächst in Form von Audiodateien vorlagen, wurden zu diesem Zweck mithilfe des Programms transkribiert. Um nicht interpretativ vorzugreifen, wurden beide Interviews nicht selektiv, sondern vollständig transkribiert (vgl. Bogner et al. 2014, S. 80). Da hauptsächlich der Inhalt des Gesagten für die Analyse von Bedeutung ist und nicht wie genau dieser artikuliert wurde, wurde das Gesagte zur besseren Lesbarkeit bei Bedarf an die Regeln der Orthographie angepasst. Vor der Transkription der Interviews wurde eine Transkriptionslegende angelegt, in der Markierungen für verschiedene Phänomene festgelegt wurden, die sich nicht ohne Weiteres in Textform hätten festhalten lassen. Die Interviews lagen nach dem Transkriptionsprozess als Textdokumente mit Zeilenangaben vor.

Auch das Forschungstagebuch und die Dokumente mussten für die Auswertung vorbereitet werden. Sie wurden dazu in reine Textdokumente mit Zeilenangaben konvertiert.

Die Auswertung der Daten wurde in dieser Arbeit am Ablauf der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) orientiert. Dieses Verfahren wurde gewählt, da es zielführend für die Strukturierung der Daten zur Beantwortung der Forschungsfrage erschien. Zuvor wurde das Verfahren nach Mayring und Brunner (2010) für diese Arbeit ausgeschlossen, da es als stark kommunikationswissenschaftlich geprägtes Verfahren einige Schritte beinhaltet, die für die Beantwortung der hier behandelten Forschungsfrage irrelevant gewesen wären.

Das Verfahren nach Kuckartz (2018) ist in sieben Phasen gegliedert. In Phase 1 werden dabei zunächst die zu analysierenden Texte noch einmal gründlich gelesen, wichtige Textstellen markiert und Memos mit den ersten Eindrücken und Hypothesen verfasst. Im Anschluss an die Lektüre wird außerdem für jeden Fall eine Fallzusammenfassung geschrieben, in der die wichtigsten Inhalte in Bezug auf die Forschungsfrage(n) komprimiert dargestellt werden (vgl. ebd., S. 101). In Phase 2 werden dann thematische Hauptkategorien erstellt. Diese werden deduktiv entwickelt, also von außen an den Text herangetragen. In der Regel können sie aus der Forschungsfrage abgeleitet werden (vgl. ebd.). In Phase 3 werden anschließend Textabschnitte aus dem Datenmaterial den gebildeten Hauptkategorien zugeordnet. Diesen Vorgang bezeichnet man als Codieren. Dabei können die Textsegmente, die nicht eindeutig einer Hauptkategorie zugeordnet werden können, auch mehrfach codiert werden. Textstellen, die für die Forschungsfrage nicht relevant sind, bleiben uncodiert (vgl. ebd., S. 102). Danach werden in Phase 4 alle Textpassagen einer Hauptkategorie zusammengestellt und in Phase 5 anhand des so strukturierten Materials neue Unterkategorien innerhalb der Hauptkategorien gebildet. Diese Form der Kategorienbildung erfolgt nun ausgehend vom Material, also induktiv. Die Subkategorien sollten dabei erst als ungeordnete Liste gesammelt und dann systematisch in das bestehende Kategoriensystem eingeordnet werden (vgl. ebd., S. 106). Phase 6 beinhaltet dann einen erneuten Codierprozess, bei dem die codierten Textstellen den neu gebildeten Unterkategorien zugeordnet werden. In diesem Prozess werden die Unterkategorien auch noch einmal überarbeitet. So sollten die Unterkategorien z.B. erweitert werden, wenn festgestellt wird, dass ihnen zu wenig Textmaterial zugeordnet werden kann oder präzisiert werden, wenn ihnen zu viel Textmaterial zugeordnet werden kann, dessen Inhalte feiner ausdifferenziert werden sollten (vgl. ebd., S. 110). In Phase 7 wird schließlich die Analyse des zuvor strukturierten und systematisierten Materials durchgeführt. Dafür können vor allem bei umfangreichem Material fallbezogene thematische Summaries

hilfreich sein, die den Vergleich der einzelnen Fälle durch die Komprimierung der Textstellen vereinfachen (vgl. ebd., S. 111).

Die sieben Schritte der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) wurden wie beschrieben durchgeführt. Dabei wurde in Phase 2 bei der deduktiven Erstellung von Hauptkategorien auch der Interviewleitfaden zur Hilfestellung genommen, da dieser bereits ein thematisch differenziertes Abbild des Forschungsinteresses darstellte. Die in dieser Phase gebildeten Hauptkategorien mussten dann in Phase 5 nur durch wenige induktiv gebildete Unterkategorien ergänzt werden. Dafür hat es sich in diesem Schritt durch die Arbeit am Text und an den codierten Segmenten in vielen Fällen als angebracht herausgestellt, die deduktiv gebildeten Hauptkategorien in Unterkategorien zu transformieren und sie neuen, deduktiv gebildeten Hauptkategorien unterzuordnen. So konnte aus den deduktiv gebildeten Kategorien ein differenziertes und systematisches Kategoriensystem gebildet werden. In der anschließenden Analyse wurden Summaries für alle Kategorien und Textdokumente geschrieben, mit deren Hilfe eine komprimierte Zusammenfassung der Ergebnisse geschrieben werden konnte.

## **6 Beschreibung der Untersuchungsergebnisse**

Im Folgenden werden zunächst die Ergebnisse der Untersuchung beschrieben, bevor diese dann in Kapitel 7 diskutiert werden. Der Aufbau der Beschreibung entspricht dem Aufbau des im Auswertungsprozess gebildeten Kategoriensystems. Die aus den Interviews, dem Forschungstagebuch und den Dokumenten abgeleiteten Ergebnisse werden parallel dargestellt. In vielen Bereichen decken oder ergänzen sich die Ergebnisse aus den unterschiedlichen Quellen, wobei nicht zu allen Hauptkategorien und Unterkategorien aus allen Quellen gleichermaßen Ergebnisse gewonnen werden konnten.

Die Verweise in Klammern sind Zeilenangaben und beziehen sich auf das Forschungstagebuch (FT), die Dokumente *Internetseite Walking Classes* (Dok1), *Internetseite Kollegiumszimmer* (Dok2), *Auszug aus dem Plakat* (Dok3), *E-Mail an Hamburger Schulen* (Dok4) und *Brief an Hamburger Lehrkräfte* (Dok5) und die Transkripte der Interviews mit dem ersten Befragten (B1) und dem zweiten Befragten (B2). Zu den Befragten ist zu sagen, dass sie beide männlichen Geschlechts sind. Der erste Befragte (B1) war zum Zeitpunkt des Interviews Anfang 20 Jahre alt und der zweite

Befragte (B2) Anfang 60. B1 arbeitet als Veranstaltungstechniker und B2 als Autor und Ideenscout.

### 6.1 Entstehung, Begründung und Ziel der Walking Classes

Die Idee der Walking Classes stammt von B2 (vgl. B1, 33; B2, 20). Dieser bezeichnet es als seinen Beruf als Ideenscout, Problemen mit Ideen entgegenzutreten (vgl. B2, 5ff.). Dabei sei die Entwicklung des Konzepts Walking Classes eine Reaktion auf politisch motivierte Kritik von „erbosten in Anführungsstrichen Bürgern“ (B2, 22) gewesen, mit deren Haltung, die streikenden Schüler\*innen würden sich durch ihre Proteste die Schullaufbahn und die Zukunft verbauen, er sich auf seinem Facebook-Account zu dieser Zeit konfrontiert sah (vgl. B2, 21ff.). Außerdem wollte er die schnell wachsende FFF-Bewegung in ihrer Inszenierung stärken und die reinen „Latsch-Demos“ (B2, 14) aufwerten. Das Potenzial für die Walking Classes bringen für B2 die vielen verschiedenen Teilnehmer\*innen einer Demonstration durch ihre unterschiedlichen Gedanken schon mit, diese sollten durch das Instrument Walking Class nur einen Schritt weitergetragen werden vom Teilen mit der Person neben sich zum Teilen mit zehn oder zwanzig Personen im näheren Umkreis (vgl. B2, 52ff.). Bei den AFF wurde die Idee schon im Oktober oder November 2019 das erste Mal diskutiert und gleich mit viel Euphorie aufgenommen (vgl. B1, 24; B2, 91ff.).

B1 bezeichnet die Walking Classes als „Angebot für junge Menschen, sich auf der Demo auch noch weiterzubilden“ (B1, 35-36) und begründet sie als Reaktion auf die Kritik am Schulstreik. Nach dem Warum der Walking Classes gefragt, beschreibt er diese aber an erster Stelle als Instrument zur Verbesserung der Stimmung auf einer Großdemonstration. Bei großen Demonstrationen wäre gerade im hinteren Teil der Demonstration nicht mehr viel los und das solle durch Walking Classes geändert werden (vgl. B1, 338ff.).

B2 führt als Grund für die Walking Classes auch die Demonstration des Wissenszuwachses an, der auf jeder Demonstration seiner Meinung nach sowieso passiere, der aber von außen nicht sichtbar, sondern nur für die Teilnehmenden spürbar sei und der deswegen aktiv demonstriert werden müsse, um ihn sichtbar zu machen. Dafür reichen seiner Meinung nach die Performances auf der Bühne vor und nach der Demonstration nicht aus, da diese weder in noch aus der Bewegung seien (vgl. B2, 40ff.).

In den untersuchten Dokumenten findet sich in der Regel die Kritik am Schulschwänzen als Begründung für die Walking Classes (vgl. Dok1, 5ff.; Dok3, 4ff.; Dok5, 3f.). Der Spieß solle mithilfe der Walking Classes umgedreht werden (vgl. Dok1, 14). In dem Brief an Hamburger Lehrkräfte wird darüber hinaus geschrieben, die Walking Classes würden den Unterricht auf die Straße bringen (vgl. Dok5, 4ff.). Auf der Internetseite der Walking Classes wird sogar die Andeutung gemacht, die Zukunft der Schule würde durch die Walking Classes jetzt (so wie das Klima) auf der Straße gestaltet werden (vgl. Dok1, 31f.).

Als Ziel der Walking Classes wird die Bereicherung der Demonstration genannt, die zu einem besonderen, bunten, unterhaltsamen und lehrreichen Erlebnis für alle werden soll (vgl. Dok3, 17ff.; Dok5, 7ff.). Für B2 ist die Walking Class eine Art „Idealschule“ (B2, 332), aus der Menschen im Idealfall schlauer wieder rausgehen ohne einen Aufwand bemerkt zu haben. Er betont darüber hinaus die Aufwertung der FFF-Bewegung durch den Einsatz von Walking Classes in zwei Bereichen: Das „Knowledge“ der Bewegung könne verbessert und ausgebaut werden und gleichzeitig könne sie ein Zeichen gegen die Kritik von außen setzen (vgl. B2, 132ff.). Außerdem sieht B2 die Chance, dass das Konzept über FFF hinausstrahlen und auch andere Demonstrationen oder Bewegungen positiv beeinflussen könnte (vgl. B2, 302ff.). Er möchte die Teilnehmer\*innen von Demonstrationen dazu bringen, sich weniger auf die Außenstehenden zu konzentrieren, indem Handzettel verteilt werden o.Ä. und sich stattdessen stärker mit der Reflexion des eigenen Handelns in der Demonstration auseinandersetzen (vgl. B2, 314ff.).

## 6.2 Das Konzept der Walking Classes

### **6.2.1 Gestaltung der Walking Classes**

Walking Classes sind als „Unterrichtseinheiten auf der Straße, in Bewegung“ (Dok1, 15) entworfen worden. Sie funktionieren wie eine adaptierte Kopie des Klassenzimmers:

Also der- der ursprüngliche Gedanke war erstmal: „Lass doch das Klassenzimmer kopieren und auf der Demo einfügen.“ Ja, das funktioniert natürlich nur begrenzt, weil in der Klasse sitzen alle, auf einer Demo laufen alle, es gibt in der Klasse eine Tafel, auf der Demo steht die irgendwie im Weg. Und dann haben wir überlegt: „Wie machen wir das?“ Ähm und der einfachste Weg war zu sagen: „Ok, Schülerinnen und Schüler stehen einfach auf und laufen. Was muss die

Lehrkraft dann machen? Und die Lehrkraft muss, wenn die Schüler laufen, die muss sich natürlich rückwärts bewegen.“ (B1, 280-287)

Wie sich rückwärts bewegt wird, ist wie vieles andere freigestellt und auch die Wahl der Präsentations- oder Darstellungsmethode wird den Demo-Lehrkräften überlassen (vgl. Dok5, 18f.). „[...] die Voraussetzungen waren sehr frei, weil wir bewusst gesagt haben, wir möchten irgendwie verschiedene Formen haben (.) Formen der Kunst und Formen der Bildung und das erreicht man am besten, indem man wenige Grenzen zieht.“ (B1, 111-114) B1 äußert später aber die Einschätzung, dass ein Vortrag vermutlich die effizienteste Methode sei, wenn es um die Vermittlung von Wissen geht (vgl. B1, 529ff.).

Auf der Internetseite der Walking Classes wird geschrieben, man könne eine Walking Class gehend, stehend, sitzend, mithilfe eines Bollerwagens oder eines Einkaufswagens, mit der eigenen Stimme oder mit technischer Verstärkung durchführen (vgl. Dok1, 19ff.). Weitere Ideen sind ein Lastenfahrrad und ein beschriftetes Schild (vgl. B1, 293f.). Die Möglichkeiten der Ausgestaltung werden allgemein als endlos betrachtet, obwohl auch die Schwierigkeiten gesehen werden, die eine Demonstrationsroute mit sich bringen kann: z.B. Kopfsteinpflaster oder nicht ganz glatt asphaltierte Straßen (vgl. B1, 303ff.). Bei AFF-Treffen wurde schon früh über die konkreten Möglichkeiten der technischen Umsetzung diskutiert. Es entstand dabei auch die Idealvorstellung von einer offenen Werkstatt, in der gemeinsam gebaut und getüftelt werden könnte (vgl. FT, 32f.).

### **6.2.2 Ablauf einer Walking Class**

Die Walking Classes sind so konstruiert, dass es nicht eine einzige Walking Class geben soll, die einen Demonstrationzug beschallt, sondern eine ganze Reihe von Walking Classes, die sich mit Abstand durch den Demonstrationzug zieht (vgl. B2, 77ff.). Die Dauer einer Walking Class war am Anfang auf fünf bis zehn Minuten angelegt, wurde dann aber im Entwicklungsprozess auf drei bis fünf Minuten verkürzt. Als Grund dafür nannte B2 die Aufmerksamkeitsspanne der Demonstrationsteilnehmer\*innen (vgl. B2, 71ff.). Wenn eine Demo-Lehrkraft mit ihrer Walking Class fertig ist, soll sie stehen bleiben, die Demonstrierenden an sich vorbeiziehen lassen, einen Moment warten und sich dann wieder mit dem Demonstrationzug in Bewegung setzen und die Walking Class von vorne starten. Durch dieses wiederholende System soll erreicht werden, dass die Demo-Lehrenden ihre Walking Class einmal im gesamten Demon-

strationszug halten können und dass alle Demonstrierenden mehrere Walking Classes erleben können. Wie lang die Demo-Lehrkraft warten soll, ist dabei nicht ganz eindeutig, es gibt verschiedene Angaben zwischen zehn und fünfzig Metern Demonstrationszug, die sie an sich vorbeiziehen lassen soll (vgl. B2, 69; Dok1, 25ff.; Dok3, 15ff.; Dok5, 20ff.)

### **6.2.3 Mögliche Inhalte der Walking Classes**

Das Thema und der Inhalt einer Walking Class sollen von der lehrenden Person selbst entschieden werden (vgl. Dok5, 18). Die AFF setzen auf möglichst wenig Vorgaben, um ein möglichst breites Spektrum von Themen und Ideen zu erreichen (vgl. B1, 111ff.). Der Inhalt der Walking Class könne „Aktionen, Spaß und Lektionen“ (Dok3, 14-15) umfassen. Im Brief an die Hamburger Lehrkräfte wird der „Raum für Kreativität“ (Dok5, 20) sogar extra hervorgehoben. B2 ist es wichtig, dass das Thema von der lehrenden Person selbst entwickelt wird, weil nur so eine richtige Aktivierung dieser Person stattfinden könne. Vorgaben hingegen hätten das Problem, dass sich zwar vielleicht noch ein paar mehr Menschen bereit erklären würden, eines dieser Themen zu übernehmen, aber dass sie schlussendlich nur Mitläufer\*innen wären, die nicht wirklich aktiviert wurden. Es sei nicht wichtig, was die Lehrenden auf der Demonstration machen, sondern dass sie etwas machen (vgl. B2, 227ff.).

B1 wünscht sich zwar eine besonders große Vielfalt der Walking Classes, meint aber, wenn man es statistisch angehen würde, wäre hauptsächlich mit musikalischen Beiträgen und Vorträgen zu rechnen, weil diese Formen sehr etabliert seien:

Also aber mein Verständnis wäre, jede Person, die was zeigen möchte (.) oder etwas erzählen möchte (.) oder etwas darstellen möchte, also es ist egal, ob es Kunst ist oder ähm (.) irgendwie Wissenschaft, was Informatives, ich glaube der Rahmen, der da ausge- äh der da genutzt werden kann, ist unfassbar groß. (..) Ich glaube aber, da man- da man immer so (.) statistisch auch daran gehen muss: „Wer (.) würde denn was machen?“, glaube ich, dass man vor allem Musik findet und später Vorträge. Ich glaube das sind ähm (.) zwei Arten und Weisen etwas darzustellen, (.) die einfach in der Bevölkerung häufig vertreten sind. (B1, 491-499)

Außerdem rechnet er aufgrund der Zielgruppe mit einer Überproportionalität von Klima- und Umweltthemen. Er erwartet z.B. nicht unbedingt Walking Classes zu den Themen Mathematik oder Informatik (vgl. B1, 429ff. u. 442ff.). Auf der Internetseite der Walking Classes werden ein paar Beispiele für Themen von Walking Classes genannt, die sehr vielfältig sind und keinen unbedingten Klimabezug haben (vgl. Dok1, 23ff.).

#### **6.2.4 Die „Lehrenden“ der Walking Classes**

Auch was die Frage angeht, wer eine Walking Class geben kann, machen die AFF so gut wie keine Vorgaben. Auf dem Plakat zur Hamburger FFF-Großdemonstration am 21.02.2020 steht geschrieben, dass einzelne oder mehrere Personen aller Altersklassen eine Walking Class geben können, die einzige Voraussetzung sei „Knowhow oder Mitteilungsdrang“ (Dok3, 11-12). Ansonsten wird nach außen hin so gut wie gar nicht spezifiziert, wer Lehrende\*r in einer Walking Class werden kann. Im Brief an die Hamburger Lehrkräfte werden alle Lehrer\*innen und Schüler\*innen explizit herzlich eingeladen mitzumachen (vgl. Dok5, 7f.).

B1 nennt im Interview beispielhaft Künstler\*innen, Lehrer\*innen und Wissenschaftler\*innen als mögliche Lehrende einer Walking Class, außerdem „irgendwelche Menschen, die einfach was zu erzählen haben“ (B1, 71-72).

B2 geht von einem „missionarischen Drang“ (B2, 57) aller Demonstrationsteilnehmer\*innen aus, die ja schon mit ihren vielfältigen Ideen auf die Demonstration kommen würden. Für ihn ist deswegen entscheidend, dass beim Einzelnen der Punkt überwunden werden müsse, an dem er\*sie sagt, dass er\*sie mehr machen möchte, als nur zur Demonstration zu gehen. Er betont auch, dass jede\*r Lehrende\*r in einer Walking Class werden kann, äußert aber gleichzeitig die Präferenz, dass er lieber junge Menschen dabei unterstützen würde, eine Walking Class zu gestalten. Für ihn ist es wichtig, die Menschen zu unterstützen, die die Hauptakteur\*innen ihrer Zeit sind; die Älteren hätten ihre Zeit bereits gehabt: „Ich hab immer versucht, d- die Leute sozusagen anzuzünden, die in der jeweiligen Zeit selber äh im Zentrum standen. [...] deshalb wende ich mich, wenn ich mich überhaupt an irgendjemanden wende, eher an junge und jüngere Leute, die äh ihre eigenen Gedanken dazubringen sollen und darein bringen sollen.“ (B2, 420-423) Ihm geht es um die Umkehr von Rollen: „Also Lernende zu Lehrenden zu machen, [...] ein alter Brecht'scher Gedanke, äh den finde ich gut.“ (B2, 408-410)

#### **6.2.5 Lernen in Walking Classes**

B1 denkt, dass in der Theorie in einer Walking Class alles gelernt werden kann. Der Lernerfolg hänge dabei am Interesse und an der Lernbereitschaft des\*der Einzelnen (vgl. B1, 465ff.). „Lernen können ältere und jüngere Menschen.“ (B1, 473) Die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit einem Thema könne dabei vielleicht durch

motivierende Aktivitäten wie z.B. Musik angeregt werden (vgl. B1, 756ff.). Er geht bei der Beurteilung des Lerneffekts stark von seinen persönlichen Erfahrungen aus:

Ich glaube das gilt für die Demo genauso wie für die Schule: Lernen können alle Menschen, die interessiert sind. Und wenn man irgendwie Interesse an einem Thema hat, (.) ähm dann nimmt man auch viel lieber und viel schneller was mit, als wenn man total genervt oder desinteressiert ist bei einem bestimmten Thema. Es geht mir persönlich sehr intensiv so. (B1, 465-469)

B2 begreift die Demonstration selbst schon als Ort des Lernens: „Demonstrationen sind per se schon ein Ort der Begegnung und ein Ort der politischen Auseinandersetzung, ein Ort äh der kognitiven Entwicklung, auf jeden Fall.“ (B2, 40-42) Die Möglichkeiten des Lernens in und durch eine Walking Class empfindet er als vielfältig: Es könne nicht nur inhaltlich, sondern beispielsweise auch methodisch gelernt werden, wenn jemand die Art der Präsentation oder Performance als neu und außergewöhnlich bemerkt (vgl. B2, 520f.). Ob und wie viel in einer Walking Class gelernt wird, macht B2 jedoch auch von der Bereitschaft des\*der Einzelnen abhängig (vgl. B2, 516ff.). Insgesamt glaubt er nicht, dass mit den Walking Classes „Lernhöhen“ (B2, 533) erreicht werden könnten. Die Walking Classes würden die sie umgebenden Menschen jedoch zumindest mit ihren Inhalten konfrontieren, wodurch jede\*r dazu genötigt werde, irgendwie auf sie zu reagieren ganz unabhängig davon, ob diese Reaktion ein Hingucken/Hinhören oder Weggucken/Weghören sei (vgl. B2, 511). Die Walking Classes könnten dadurch zumindest Impulse setzen und beispielsweise ein inhaltlich angelehntes, anschließendes Gespräch der Demonstrierenden mit ihren Nachbar\*innen provozieren (vgl. B2, 524ff.). B2 sieht den größten pädagogischen Wert und den Kern der Walking Classes jedoch bei den Lehrenden der Walking Classes und ihrer Selbstermächtigung und Weiterentwicklung: „Der Kern der Walking Classes ist interessanterweise für mich gar nicht sozusagen der Lernerfolg der Leute, der Massen oder die da rundemonstrieren. Für mich ist die Walking Class selber als Instrument äh der Selbstermächtigung im Lernen ähm äh das entscheidende“ (B2, 550-554; vgl. auch B2, 561ff.). Das Geben einer Walking Class sei eine „wertvolle [...] Erfahrung“ (B2, 565).

### **6.2.6 Möglicher Missbrauch der Walking Classes**

B1 berichtet auf Nachfrage, dass es in der Organisationsgruppe schon früh ein Bewusstsein dafür gegeben habe, dass die Verbreitung von Falschinformationen o.Ä. in einer Walking Class schlimm wäre (vgl. B1, 553ff.). Er findet gerade die jungen

Teilnehmer\*innen der Demonstration schützenswert, da diese durch die wissenschaftliche Rahmung von FFF nicht davon ausgehen würden, dass sie dort falsche Informationen erhalten könnten (vgl. B1, 576ff.). B1 hält eine explizite Überprüfung der Inhalte jedoch für den falschen Weg und setzt stattdessen auf die Kommunikation mit den Lehrenden: „[...] das war eigentlich so der Grund, weshalb wir gesagt haben (.) oder einer der Gründe, warum wir gesagt haben: ‚Bitte informiert uns, wenn ihr was machen wollt.‘“ (B1, 556-558) Es sei wichtig, den Überblick zu behalten, zu welchen Themen Walking Classes veranstaltet werden, um Missbrauch auszuschließen oder früh zu bemerken.

B2 erklärt auf Nachfrage, dass er sich keine Gedanken über den Missbrauch der Walking Classes mache:

[...] also (.) ich halte (.) die Straße für (.) schlau genug zu erkennen, wenn Dinge äh grenzwertig sind oder diese Grenzen ähm überschreiten. Ähm ich halte die (.) Straße auch für selbstbewusst genug, äh äh jemanden, der diese Grenzen überschreitet, der also den gemeinsamen Konsens verlässt und (.) vorsätzlich, was ja immer dazugehören muss aus meinen Augen, wenn jemand das fahrlässig macht, dann ist er halt ein Idiot, aber wenn jemand das vorsätzlich macht, dann ist er (.) für mich jemand, wo ich dann sage: „Ne, das will ich nicht und das geht über den Konsens hinaus äh du hörst damit auf oder wir hören mit dir auf, ja?“ (B2, 456-464)

Er sagt auch, dass es zwar eine romantische Vorstellung sei, dass er aber ein Konzept, das auf Aufklärung ausgelegt sei, so wie die Walking Classes, für schwer einnehmbar halte (vgl. B2, 466ff.). Er gehe davon aus, dass ein aufklärerisches Konzept sich gar nicht zur Verbreitung von falschen Informationen eigne und sich schon von Grund auf gegen diese wehre (vgl. B2, 473ff.). Spannend fände er in diesem Kontext z.B. eine Beschäftigung mit der Entstehung von Verschwörungstheorien in einer Walking Class. Das fände er spannend und es würde seiner Meinung nach Menschen immunisieren (vgl. B2, 498ff.).

## 6.3 Bisherige Erfahrungen in der praktischen Umsetzung

### **6.3.1 Organisation der Walking Classes**

Die AFF waren für B2 das erste Podium zur Präsentation seiner Idee und zum Finden von Verbündeten, das sich auch dadurch anbot, dass er zur Zeit der Entstehung in dieser Gruppe selbst engagiert war (vgl. B2, 31ff.). Die anderen Mitglieder nahmen die Idee euphorisch auf und planten einen ersten Versuch der praktischen Umsetzung der Walking Classes auf der Hamburger FFF-Großdemonstration im November 2019 (vgl.

B1, 25). Zu den AFF-Treffen kamen damals im Durchschnitt acht Personen (vgl. B1, 235). Sie unterschätzten den zeitlichen Organisationsaufwand jedoch (vgl. B1, 229ff.), wodurch die Realisierung der Walking Classes auf der Demonstration im November „relativ lausig“ (B2, 116) war und scheiterte.

Also (.) ähm dieser romantischen Grundvoraussetzung, Grundvorstellung ähm trat dann sozusagen die Realisierungsphase äh gegenüber, die sehr stark davon lebt, dass es nicht nur sozusagen ein Gedanke von den Machern ist, sondern eben auch dort, wo die- die Lerneinheiten entstehen äh (.) passiert. Und da hat sich eben gezeigt, dass ähm die ähm die Gruppe Artists for Future äh nicht unbedingt (.) prioritär äh eine Gruppe ist, die von sich aus äh Unterrichtseinheiten gestalten kann. Sondern die können Performances machen und die können alles Mögliche machen. Die können Sachen rot anmalen und äh und irgendwie nackig auf der Straße rumspringen, aber das ist nicht wirklich das, was die Walking Classes wollten. Ähm insofern war es schwer, äh dieses- dieses Feuer [...] der Euphorie und der Anerkennung durch die anderen dann auch in die Schulen zu tragen [...] es war uns nicht gelungen oder es war mir nicht gelungen, genügend Aktivitäten zu entwickeln ähm, um das tatsächlich in den Schulen, aus den Schulen heraus äh zu ähm zu bewegen. (B2, 102-120)

Für die nächste Hamburger Großdemonstration von FFF im Februar 2020 sollten deswegen vorrangig Lehrkräfte für die Walking Classes geworben werden. Die geschrumpfte AFF-Gruppe, die in der Zwischenzeit nur noch aus den in dieser Untersuchung begleiteten und interviewten zwei aktiven Personen B1 und B2 bestand, kümmerte sich zunächst um die Weiterentwicklung des Konzepts (B2) und IT-Lösungen für den Kontakt mit den Demo-Lehrkräften (B1). Die restlichen AFF unterstützten aus dem Hintergrund mit Feedback (vgl. B1, 239ff.). Nachdem ein Grundgerüst aufgebaut war und die AFF sich über das Wichtigste verständigt und geeinigt hatten, wandten sie sich an das Vernetzungstreffen<sup>3</sup>, auf dem sie weitere Unterstützung erhielten (vgl. B1, 247ff.). Es entstand eine Organisationsgruppe mit Personen aus AFF, FFF und *Parents for Future*, die sich um die Planung und Umsetzung der kreativen Aktionen auf der Großdemonstration am 21.02.2020 kümmern wollte (vgl. B1, 256ff.). Neben den Walking Classes wurde zeitgleich noch eine Chor-Aktion auf der Demonstration geplant, für die 600 Hamburger Chöre angeschrieben wurden. Die AFF profitierten von der Vernetzung mit den anderen Gruppierungen. Sie erhielten Hilfe von der Graphik AG von FFF bei der Gestaltung des Plakats und finanzielle Mittel von FFF für den Druck (vgl. B1, 263ff.). Außerdem empfand B1 das Feedback, das sie auf den

---

<sup>3</sup> Das Vernetzungstreffen ist eine regelmäßige Veranstaltung, bei der sich verschiedene Hamburger for-Future-Gruppen (FFF, *Farmers for Future*, *Parents for Future* usw.) treffen und gemeinsame Aktionen planen.

Vernetzungstreffen erhielten, als hilfreich: „[...] da ist dann Vernetzung super wichtig für Feedback und ähm um einfach weit zu kommen. Denn gemeinsam ist man immer stärker, als wenn man allein irgendwas durchsetzt, dann kann man immer nur so kleine Aktionen planen.“ (B1, 269-272)

### **6.3.2 Werbung und Kontakt zu den „Lehrenden“**

Schon im Dezember 2019 beschlossen die AFF, dass sie die Bekanntheit der Walking Classes vergrößern müssen, um Teilnehmer\*innen zu gewinnen (vgl. FT, 18f.). Dafür erweiterten sie zunächst ihre Internetseite. Bis Januar 2020 gestaltete B1 dazu eine neue Seite, auf der die AFF über die Walking Classes informieren und ein virtuelles Kollegiumszimmer, das als Forum aufgebaut ist, in dem Diskussionen erstellt und kommentiert werden können (vgl. FT, 64ff.; Dok1; Dok2, 4f.).

Zunächst verbreiteten die AFF die Idee zur Umsetzung der Walking Classes im näheren Umfeld von FFF, z.B. über die Telegram-Chatgruppe der AFF, das Vernetzungs-



---

## KOLLEGIUMSZIMMER DER WALKING CLASSES

### Walking Classes – Aktion bei der Klima-Großdemo am 21.02.2020

Es freut uns sehr, dass du als LehrerIn bei den Walking Classes mitmachen möchtest! Unsere **Werkstatt** ist wie ein Forum. Ihr könnt eure Ideen mit den anderen teilen und euch absprechen. Ihr dürft Diskussionen erstellen und fleißig kommentieren.

Bei allen Fragen könnt ihr uns eine E-Mail schreiben an [walkingclasses@artistsforfuture-hh.de](mailto:walkingclasses@artistsforfuture-hh.de) oder ihr meldet euch bei uns über Telegram. Geht dazu einfach auf [diesen Link](#) oder sucht bei Telegram nach dem Benutzer: [artistsforfuture\\_hh](#)

## ANMELDUNG

**Falls ihr im Rahmen der Walking Classes bei der Demo am 21.02.2020 aktiv werden möchtet, sagt uns bitte unbedingt Bescheid!**

Bei **Telegram** oder über unsere E-Mail-Adresse [walkingclasses@artistsforfuture-hh.de](mailto:walkingclasses@artistsforfuture-hh.de).

*Auszug aus der Internetseite der Artists for Future Hamburg  
(Quelle: <https://artistsforfuture-hh.de/kollegiumszimmer/>, Aufruf: 21.06.2020)*

treffen oder das Bündnistreffen<sup>4</sup> (vgl. FT, 19ff. u. 49ff.; B1, 601ff.). Dabei erhielten sie ausschließlich positives Feedback, aber es meldeten sich nur wenige Menschen, die sich vorstellen konnten, eine Walking Class zu geben (vgl. B1, 81ff.). Ein Problem können an dieser Stelle die mangelnden Kapazitäten der oftmals schon in vielen Bereichen engagierten Menschen gewesen sein, die gerade vor der Großdemonstration schon genug zu tun hatten (vgl. B1, 87ff.). Ende Januar gab es ohne aktive öffentliche Werbung drei Anmeldungen für Walking Classes, B1 und B2 setzten sich aber 30 Teilnehmer\*innen als Ziel für die Demonstration am 21.02.2020 (vgl. FT, 87ff.).

Die AFF und die Organisationsgruppe begannen daraufhin mehrere öffentliche Werbemaßnahmen. Sie gestalteten ein Plakat mit einem kurzen erläuternden Text zur Chor-Aktion und zu den Walking Classes, das neben dem regulären Demo-Plakat aufgehängt werden sollte. Damit die Plakate an Orten aufgehängt werden, an denen Menschen länger verweilen und Zeit haben, den Text zu lesen, wurde ein Zettel mit diesen Instruktionen zu den Plakaten in die Verteilstationen gelegt (vgl. FT, 80ff.). Von dort holen freiwillige Helfer\*innen Plakate ab und verteilen sie in allen Stadtteilen Hamburgs. Außerdem wurde die Internetseite der Walking Classes auf der Rückseite des Demo-Flyers von FFF verlinkt (vgl. B1, 793ff.). Per E-Mail wurde dann auch ein an die Lehrer\*innen adressiertes Anschreiben an die Schulbüros aller Hamburger Schulen geschickt mit der Bitte, den Brief auszudrucken und im Lehrerzimmer aufzuhängen (vgl. Dok4, 9ff.). In dem Anschreiben stellen die AFF die Walking Classes als Gelegenheit für eine Projektarbeit im Unterricht mit anschließender Präsentation der Ergebnisse auf der Großdemonstration im Februar vor. Alle Texte zu Werbezwecken waren dabei ein Gemeinschaftsprodukt der Organisationsgruppe und wurden nach Aussage von B1 auf ihre jeweilige Funktion zugeschnitten (vgl. B1, 811ff.). Der Text dieses Briefes an Hamburger Lehrkräfte hebt sich von den anderen Texten zur Werbung von Demo-Lehrkräften ab. Es werden pädagogische Vorteile wie starke Motivation der Schüler\*innen, Förderung der Kreativität und Stärkung des Selbstvertrauens durch das Schlüpfen in die Lehrer\*innenrolle aufgezählt (vgl. Dok5, 25ff.). Außerdem wird betont, dass die Gestaltung von Walking Classes eine Möglichkeit dafür biete, dass Schüler\*innen und Lehrer\*innen sich gemeinsam auf die Demonstration vorbereiten und sich gemeinsam für Klimaschutz einsetzen (vgl. Dok5, 23ff.).

---

<sup>4</sup> Beim Bündnistreffen handelt es sich um ein Treffen von FFF mit verschiedenen NGOs und Gewerkschaften, auf dem ein Bündnis für die Demonstration im Februar gegründet wurde (vgl. B1, 601ff.).

**FRIDAYS FOR FUTURE**  
Hamburg

# KLIMADEMO

ZUR BÜRGERSCHAFTSWAHL  
14 UHR, HEILIGENGESFELD

**#NeustartKlima** **UNIT THE**

**Lern doch wo Du willst**  
walking classes  
auf der Klimawahl-demo

Die Geschichte mit den schwänzenden Schüler\*innen, die sich durch Demos den Notenschnitt und die Zukunft versauen, hat einen Bart zweimal um den Block. Die Hamburger Artists for Future fanden es aber trotzdem gut, die eh schon schlauen Freitagdemos noch ein wenig aufzuschlauen. Mit Walking Classes! Einzelne oder mehrere selbster-nannte Lehrer\*innen aller Altersstufen mit Knowhow in der Demonstration und fahren rückwärts mit ren oder unterhalten und erzählen, schulen, jongle- Lektionen die Menschen um sich herum. Nach ein paar Minuten bleiben sie stehen und warten auf die nächste Sektion von Aktivist\*innen. So kann die Demo zu einem unterhaltsamen und lehrreichen Tag werden für alle. Unser Kollegiumszimmer ist für junge und alte Menschen, die gerne als Walking Class mitwalken wollen, durchgehend geöffnet. Einfach informieren unter: [artistsforfuture-hh.de/walking-classes](http://artistsforfuture-hh.de/walking-classes)

**mitmachen - mitlernen - mitlernen**

Platz für alle: Melde Dich als Demo-Ordner\*in, Du wirst gebraucht. [ffutu.re/2102-helfen](http://ffutu.re/2102-helfen)  
Mehr werden mit Deiner Hilfe: Mobi-Material gibt es in Hülle und Fülle hier: [ffutu.re/2102-mobi](http://ffutu.re/2102-mobi)

**Wir müssen lauter singen**  
über 20 Chöre helfen mit

Wir brauchen deine Stimme am 21.02. Sing mit uns Lieder für das Klima und bring deinen Chor mit! Sei Teil einer großen Bewegung und lass uns gemeinsam mit unseren Stimmen Hamburg zum Beben bringen. Wir singen vier Lieder mit bekannten Melodien. Die geänderten Texte kannst du dir auf unserer Website [artistsforfuture-hh.de/choere](http://artistsforfuture-hh.de/choere) herunterladen. Komm einfach am 21.02. um 14 Uhr zum Treffpunkt und sei bereit! Das gemeinsame Singen wird von der Bühne aus angeleitet. Ob von vorne, hinten oder aus der Mitte, egal wo du stehst, unsere Stimmen werden sich mischen und jeden um uns herum mitreißen! Komm zur Klima-Demo am Freitag, den 21.02. und werde laut für eine sichere Zukunft!

**mehr macht lauter wir sammeln Stimmen**

Februar

# 21

Freitag

**Am Sonntag: #HamburgWähltKlima**  
**Heute Hingehen #Klimademo**

**ARTISTS 4 FUTURE**

Mehr Infos unter: [www.artistsforfuture-hh.de](http://www.artistsforfuture-hh.de)

AFF\_Pakat\_30\_go.indd 2

28.01.20 14:57

Plakat für die Demonstration am 21.02.2020, auf dem für die Walking Classes geworben wurde  
(Quelle: Artists for Future Hamburg)

Die Texte auf der Internetseite und dem Plakat sind bezüglich der Begründung des Konzepts kürzer gehalten und beziehen sich vor allem auf die Kritik des Schulschwänzens: Der Spieß solle durch die Walking Classes umgedreht oder die eh schon schlauen Demos noch ein bisschen schlauer gemacht werden (vgl. Dok1, 14; Dok3, 7ff.).

Die AFF machten dann auch noch Werbung mit Sharepics über Social-Media-Plattformen, aber leider etwas kurzfristig (vgl. B1, 96f. u. 265). Am Abend vor der Demonstration schrieb B1, dass sich zehn bis fünfzehn Menschen angemeldet hätten, dass der Kontakt aber nicht zu allen wirklich bestehe (vgl. FT, 118ff.).

Auf allen Werbemedien hatten die AFF darum gebeten, potenzielle Walking Classes bei ihnen anzumelden und dafür auch immer mindestens eine Kontaktmöglichkeit angegeben (vgl. Dok1, 28ff. u. 32f.; Dok2, 10ff.; Dok3, 19ff.; Dok4, 12ff.; Dok5, 30ff.). Der Kontakt mit den potenziellen Lehrenden kam dann auf ganz unterschiedlichen Wegen zustande: „Also man könnte fast sagen, es hat sich fast keine Person zwei Mal auf demselben Weg gemeldet.“ (B1, 597-598) Einige Lehrkräfte zogen ihre Anmeldung wieder zurück, weil sich doch Unsicherheiten entwickelten, vor allem bei Menschen, die einen Vortrag angemeldet hatten:

Äh, da gab es eher- also im Bereich so ähm über Klima reden, einen Vortrag halten, da gab es glaube ich drei Rückzieher, die gesagt haben: „Ach ich hab Lust“. Und dann haben die gesagt: „Ah ne, (.) ha, irgendwie bin ich mir nicht so sicher und allein und ich weiß nicht mit wem zusammen.“ (B1, 198-201)

Der Kontakt mit den Lehrkräften war auch aus Kapazitätsgründen von B1, der den E-Mail-Account verwaltet, nicht sehr aktiv: „[...] ich glaube da hat man einfach die Sache geklärt und ähm (..) ja wahrscheinlich waren es auch eher so Gründe der Kapazität auf unserer Seite. Dass wir gesagt haben: ‚Ok, wir gucken, dass die glücklich sind, gucken, dass wir glücklich sind und dann war es das.‘“ (B1, 643-646)

### **6.3.3 Walking Classes auf der Hamburger FFF-Großdemonstration am 21.02.2020**

Am 21.02.2020 fand die FFF-Großdemonstration in Hamburg statt, auf der die Walking Classes das erste Mal auftreten sollten. Die Verfasserin dieser Arbeit wurde am Abend vorher plötzlich um Hilfe gebeten, weil es niemanden gab, der die Lehrenden der Walking Classes am Treffpunkt in Empfang nehmen konnte, um sie an den Punkt zu führen, von dem aus sie mit Abstand in die Demo geschickt werden sollten. Die Nachricht

von B2 deutete an, dass er dachte, dass B1 sich kümmern würde und dass dieser sich vielleicht mit der Planung etwas übernommen hätte. Es klang nicht sehr hoffnungsvoll, aber B1 schrieb später von zehn bis fünfzehn Anmeldungen, zu denen der Kontakt nur teilweise nicht richtig bestehe (vgl. FT, 108ff.).

Zum Treffpunkt kamen am 21.02.2020 dann leider nur Chöre und keine Walking-Class-Lehrer\*innen. Auch beim Ausrufen über Megaphon fühlte sich niemand angesprochen und auf der Demonstration später konnte die Verfasserin keine wirklichen Beispiele für Walking Classes entdecken, auch wenn es viele Beispiele für kreative, oft musikalische Darbietungen gab, die z.B. vom Straßenrand aus den Demonstrationzug beschallten.

B2 sagt, er hätte auf der Demonstration zwei Aktionen gesehen, die vielleicht Walking Classes waren. Es habe eine Gruppe von sieben bis acht Personen gegeben, die eine Flipchart zum Thema Regenwald auf einem selbstgebauten Nachziehwagen gestaltet hatte und einen Moritatensänger mit einem selbstgebauten „Guckkasten“, hinter dem eine andere Person etwas gespielt habe. Bei beiden Aktionen wisse er aber nicht, ob sie zwischendurch stehen geblieben sind und abgewartet haben, um einen anderen Teil der Demonstration mit ihrem Programm zu bereichern. Die gesehenen Beispiele sind dennoch für B2 der Beweis, dass seine Idee der Walking Classes „kein Wolkenkuckucksheim ist“ (B2, 314) und dass eine praktische Umsetzung möglich ist (vgl. B2, 309ff.).

B1 zählt auch einige Walking Classes auf, die er am 21.02.2020 gesehen hat: Ein Mann habe selbstgeschriebene Gedichte vorgetragen (vgl. B1, 160ff.), eine Künstlerin eine Performance mit einem Sack Erde gemacht (vgl. B1, 168ff.) und eine Trommelgruppe (die *Sambistas for Future*), ein Chor und eine Blechbläsergruppe hätten Musik gemacht. Der Chor und die Blechbläser\*innen hätten sich aber lieber an den Rand gestellt, weil die Koordination beim Gehen in der Demonstration schwer war (vgl. B1, 130ff.). Diese Walking Classes hätten sich auch vorher per E-Mail angemeldet und seien nur nicht am Treffpunkt gewesen, weil die Sache mit dem Treffpunkt eine große interne Fehlkommunikation gewesen sei. B1 sagte später im Interview er sei gar nicht sicher ist, ob überhaupt irgendein\*e Lehrende\*r von dem Treffpunkt gewusst habe und hinterfragt auch die Sinnhaftigkeit eines Treffens vor der Demonstration: „[...] für mich war eigentlich immer klar, die Chöre treffen sich dort und die Walking Classes ähm arbeiten quasi selbstständig.“ (B1, 666-667)

B1 sagt im Interview, er habe schon ein bisschen mehr Beteiligung erwartet (B1, 115ff.). Seiner Meinung nach lag das erneute Scheitern der Umsetzung vor allem daran, dass die Walking Classes im Vergleich zur Chor-Aktion in den Vorbereitungen ein bisschen untergegangen seien (vgl. B1, 258ff.) und dass die Hürde zur Teilnahme vielleicht zu hoch war.

Ähm das hat dann doch irgendwie zu Hürden geführt, weil die Vorstellung glaube ich befremdlich war, dass wenn man immer so dreißig Menschen beschallt und denen was erzählt, dass man das über die Demo immer wieder macht und dann am Ende hunderten Menschen immer und immer wieder das Gleiche erzählt (räuspert sich), das ähm- das ist mit Sicherheit sehr gewöhnungsbedürftig. (B1, 201-206)

Da es mehr künstlerische Beiträge als inhaltlich-informative gab, geht er davon aus, dass diese Hürde bei künstlerischen Beiträgen etwas niedriger ist: „[...] am Ende kann man glaube ich als Fazit (.) zusammenfassen, dass es relativ (.) einfach ist, Kunst in Form von Musik oder ähm irgendwie Poesie auf die Straße zu bringen. [...] wenn man aber (.) was präsentieren möchte (.) oder soll, das einen richtigen ähm Inhalt hat, der vermittelt wird, dann (.) haben viele Menschen doch noch eine Hürde (..)“ (B1, 191-196).

B2 vermutet, dass die fehlgeschlagene Umsetzung vor allem daran lag, dass die Fehlannahme getroffen wurde, die Walking Classes seien „ein Selbstläufer (.) und das würde sich schon irgendwie hinrücken. Das tut es natürlich nicht.“ (B2, 242-243) B1 glaubt aber nicht daran, dass mehr Kommunikation im Vorfeld zwingend nötig gewesen wäre:

Also ich glaube jetzt nicht, dass wir viel mehr gewonnen hätten oder (.) irgendwas verloren hätten, wenn wir die Kommunikation ein bisschen erweitert hätten. Wenn man aber die Kapazitäten hat, ist es natürlich auch einfach aus Interesse schön [...], mit den Menschen in Kontakt zu stehen. Das kann man, denke ich, zukünftig weitermachen. (B1, 650-654)

#### 6.4 Zukünftige Gestaltung und Umsetzung der Walking Classes

Sowohl B1 als auch B2 sagen aus, dass sie auch weiterhin motiviert sind, an dem Konzept Walking Classes zu arbeiten und es zu einer Umsetzung zu bringen (vgl. B1, 206f.; B2, 584ff.). Nach der Großdemonstration am 21.02.2020 wurde direkt mit den Planungen für die nächste Großdemonstration im April 2020 begonnen. Diese musste durch die Covid-19-Pandemie jedoch abgesagt werden (vgl. B1, 377ff.).

[...] als sich rausgestellt hat, ähm das wird alles viel größer, als man sich das irgendwie vorstellen kann, war die Abstimmung sehr klar. Wir lassen Demos sein (.) und ich glaube aber, wenn die Demos wieder starten, dass man dann sehr viel Motivation findet, ähm (.) die Demo besonders zu gestalten, um wieder viele Menschen anzuziehen. Und da, glaube ich, könnten Walking Classes wieder ein tolles Projekt sein, mit dem man weitermachen kann. (B1, 396-401)

Für die Werbung von Demo-Lehrenden hält B1 es für ratsam, direkt auf Menschen zuzugehen, von denen man sich einen Beitrag vorstellen könnte. Die direkte Ansprache könne mehr Begeisterung für das Projekt vermitteln als ein Plakat und gleichzeitig könne so die Hürde zur Anmeldung und Teilnahme gesenkt werden (vgl. B1, 618ff.). Insgesamt denkt B1, dass die Walking Classes vielleicht von einer Organisationsgruppe noch stärker koordiniert werden sollten, da auch so Hürden abgebaut werden könnten:

Dass man nicht sagt, ihr seid komplett frei, sondern ein bisschen mehr das Ruder in die Hand nimmt. Ich glaube, wenn man nicht diesen Weg aufzeigt, den man da gehen sollte oder gehen kann, dann findet man oder dann verlangt man den Menschen so viel Kreativität ab und ich glaub, das kann auch manchmal eine Hürde sein. (B1, 218-222)

So könne auch auf mehr Vielfalt in den Beiträgen geachtet werden, damit nicht nur unterhaltende, sondern auch informative Formate Teil der Walking Classes werden (vgl. B1, 500ff.).

Ähm wie sich das entwickelt, kann man, glaube ich, erst sagen, wenn man das tatsächlich geschafft hat, dass (.) eine Wissenschaftlerin oder ein Wissenschaftler vor der Demo steht (.) und ähm (.) einen Vortrag über die Entwicklung der Wüsten in Afrika hält (..) und Menschen was mitnehmen (.) oder sagen: „Ey voll informativ, ich hab irgendwie was mitgenommen.“ In meiner Vorstellung (.) kommt das auch so. Ähm wie die Praxis aussieht, kann man natürlich schlecht vorhersagen. Aber ich glaube, (.) wenn man (.) schrittweise ähm ein bisschen mehr organisiert und koordiniert, dann kann man da durchaus (.) auch in die Richtung gehen. (B1, 454-462)

Die Beiträge könnten durch mehr Vorgaben auch an das Motto der Demonstration angepasst werden (vgl. B1, 881ff.). Außerdem schlägt B1 vor, man könne die Walking Classes auch einmal als einzelne Walking Class auf einer kleineren Demonstration ausprobieren, um Erfahrungen in einem einfacher zu organisierenden Rahmen zu sammeln und das Format dann auf eine Großdemonstration zu übertragen (vgl. B1, 367ff.).

B2 sieht die zukünftigen Herausforderungen ebenfalls in der Werbung von Demo-Lehrkräften, die seiner Meinung nach vor der letzten Großdemonstration noch nicht zielgerichtet genug war. Neue Gestalter\*innen von Walking Classes möchte er vor allem in

Schulen finden, da alle jungen Menschen unabhängig von ihren sonstigen Interessen immer auch Schüler\*innen seien und Schulen deshalb einen guten Ort für die Ansprache von ihnen darstellten (vgl. B2, 423ff.). Der Weg in die Schulen führt für ihn im Moment vor allem über FFF (vgl. B2, 375ff. u. 394f.). Die Engagierten der Bewegung müssten somit von dem Konzept und seinen Vorteilen überzeugt werden, damit sie den Weg bereiten (vgl. B2, 447ff.). Für später nimmt B2 an, dass sich das Konzept auch automatisch verbreiten wird, weil es leicht zu begreifen ist: „[...] wenn einer an einer Demo teilnimmt und sagen wir mal (.) vier oder fünf Klassen erlebt hat, dann hat er das Prinzip verstanden.“ (B2, 399-401)

Den höchsten Arbeitsaufwand sieht B2 in der Erstellung von Manuals und ähnlichem hilfreichen Material, dass die Demo-Lehrkräfte vor allem bei der technischen Umsetzung ihrer Walking Classes stärker unterstützen soll. Da diese Arbeit aber nur einmal gemacht werden müsste, sei sie überschaubar (vgl. B2, 251ff.). Einen weiteren wichtigen Punkt sieht B2 in der Begleitung der Demo-Lehrkräfte vor, während und nach den Demonstrationen:

Also es ist sehr, sehr wichtig, dass (.) die Leute (..) in diesem Falle nicht allein gelassen werden. Also dass man sie einsammelt, dass man mit ihnen das bespricht, dass man sie vorbereitet, dass man sie einleitet, dass man sie sozusagen in die Demonstration bringt und ähm am besten noch begleitet, also sozusagen das ähm- ein fliegendes Klassenzimmer macht, indem man sozusagen auch da dran vorbeigeht und guckt: Funktioniert das wirklich? Braucht jemand Unterstützung? Braucht jemand Getränke oder sonst irgendwas? [...] und die Leute dann am Ende auch wieder rauszunehmen aus der Demo und eine eigenständige Bearbeitung zu machen also wie ein Lehrerzimmer dann zu machen sozusagen eine Auswertung zu machen äh untereinander, um diese Kultur zu befördern. (B2, 193-199)

Ihm schwebt ein richtiges Netzwerk von Walking-Class-Aktivist\*innen vor, in dem Einheiten gemeinsam vorbereitet und Erfahrungen gemeinsam reflektiert werden können (vgl. B2, 219ff.). Vor allem in der Vorbereitung kann er sich vorstellen, bei der Ideenfindung und -entwicklung zu unterstützen, er hat bereits gute Erfahrungen mit dem Geben eines Seminars auf dem Nordkongress von FFF gemacht und würde gerne weiterhin junge Menschen bei der Entwicklung ihrer Ideen begleiten (vgl. B2, 369ff.).

## **7 Diskussion der Untersuchungsergebnisse**

Im Folgenden werden die im vorangegangenen Kapitel beschriebenen Untersuchungsergebnisse unter Einbezug der theoretischen Annahmen und den Erkenntnissen aus der Betrachtung bisheriger Untersuchungen diskutiert.

### 7.1 Entstehung, Begründung und Ziel der Walking Classes

Bezüglich der Entstehung der Walking Classes decken sich die Aussagen der Befragten, dass B2 der Ideengeber war und dass das Konzept von der Gruppe AFF direkt positiv aufgenommen wurde. Die Begründung der Walking Classes und ihr Ziel werden nach außen hin über die gesammelten Dokumente recht einheitlich kommuniziert. Es gehe darum, auf die Kritik des Schulschwänzens zu reagieren und die Demonstration zu einem besseren Erlebnis für alle zu machen. B1 führte im Interview eben diese Punkte auch an, B2 ging in der Begründung und Zielsetzung aber noch darüber hinaus. Er hat ein Bewusstsein für die informellen Lernprozesse, die auf einer Demonstration unsichtbar und unintendiert stattfinden und sieht die Walking Classes als Instrument, diese Prozesse zu demonstrieren, also nach außen sichtbar zu machen. Ihm geht es neben der Verschönerung der Demonstration auch darum, den Wissenszuwachs der Bewegung zu fördern und sie bei der Selbstreflexion ihres aktivistischen Handelns zu unterstützen. Die Walking Classes werden von ihm deswegen auch als Instrument eingeschätzt, von dem nicht nur die FFF-Bewegung profitieren könnte, sondern das auch von anderen Bewegungen eingesetzt werden könnte. Wie die Untersuchung von Thomsen (2020) zeigte, stellt die Selbstreflexion des Protesthandelns eine wichtige Bildungsphase im Rahmen von politischem Engagement dar, die vor allem für die Weiterbildung von Aktivist\*innen von Bedeutung ist, die sich schon seit einiger Zeit in einer Bewegung engagieren.

### 7.2 Das Konzept der Walking Classes

Die Beschreibung der Gestaltung der Walking Classes scheint mit Absicht vage gehalten zu werden, da die genaue Umsetzung den Lehrenden überlassen werden soll. Interessant ist die aufgeworfene Idealvorstellung einer offenen Werkstatt, in der gemeinsam Konzepte zur technischen Umsetzung und Gestaltung entworfen werden könnten. Diese Idee zeigt, dass die Lehrenden sich nicht zwangsläufig allein ein Konzept

überlegen müssten und dass die AFF eine Vernetzung der Lehrenden und eine gemeinsame Entwicklung gerne fördern würden.

Der Ablauf einer Walking Class ist im Gegensatz zur Gestaltung ziemlich genau vorgegeben. Er könnte als ihr charakteristisches Merkmal bezeichnet werden, da eine Walking Class von außen daran erkannt werden kann, ob der\*die Lehrende sich rückwärts bewegt und zwischendurch anhält, um auf das nächste Publikum zu warten. Der Vorschlag von B1, das Konzept auch auf den kleineren Demonstrationen anzuwenden, die jeden Freitag stattfinden, könnte jedoch dazu führen, dass dieses charakteristische Erkennungsmerkmal verloren geht.

Die Inhalte der Walking Classes sind nicht vorgegeben und sollen von den Lehrenden selbst bestimmt werden. Dass B1 sich zwar eine große Vielfalt von Themen wünscht, aber Themen aus den Bereichen Mathematik und Informatik als eher unwahrscheinlich einschätzt, da seiner Meinung nach die Menschen aus dem Umkreis von FFF eher etwas zu Klima- und Umweltthemen machen würden, ist interessant, da gerade die Themen Klimawandel und Nachhaltigkeit eigentlich in jeden anderen Themenbereich hineinragen und jedes Thema sozusagen aus einer Klima- oder Nachhaltigkeitsperspektive beleuchtet werden könnte (z.B. Digitalisierung und Nachhaltigkeit). Bei der zukünftigen thematischen Gestaltung der Walking Classes gehen die Vorstellungen von den Befragten auseinander. B1 kann sich auch eine Vorgabe von Themen vorstellen, beispielsweise wenn diese an das jeweilige Motto der Demonstration angelehnt sein sollen. B2 hält eine Vorgabe der Themen hingegen für nicht zielführend. Seiner Meinung nach müssen Thema und Inhalt einer Walking Class von der lehrenden Person selbst entwickelt werden, weil diese sonst nicht richtig ‚aktiviert‘ sei. Der Begriff aktiviert soll in diesem Zusammenhang vielleicht reflektiert und bewusst in Bezug auf das eigene Handeln und die eigenen Ziele bedeuten. Diese Interpretation des Begriffs passt auch zu der Einstellung von B2, dass alle Menschen auf einer Demonstration schon einen individuellen Gedanken im Kopf hätten, etwas das sie bewegt, antreibt oder besonders beschäftigt. Am Ende des Themenfindungsprozesses würde in der Vorstellung von B2 dann bei allen Lehrenden die Bewusstwerdung darüber stehen, welches Thema sie persönlich am stärksten beschäftigt und dieses könnten sie in ihrer Walking Class bearbeiten.

### 7.3 Lehren und Lernen in der Walking Class

Was die Lehrenden der Walking Classes angeht, sind die AFF wieder sehr offen eingestellt und sagen, dass die Walking Class eine Plattform für jede\*n sei. Das wird so auch nach außen kommuniziert. Interessant ist, dass B1 alle Menschen, die etwas zu sagen haben, als mögliche Lehrende einer Walking Class bezeichnet, in seinen Beispielen aber häufig Personengruppen nennt, in denen eher wenig junge Menschen oder Schüler\*innen vertreten sind (z.B. Künstler\*innen, Lehrer\*innen, Wissenschaftler\*innen). In seinen Beispielen beschränkt er sich somit auf Gruppen, die auch in anderen Kontexten als Lehrende auftreten. B2 präferiert hingegen die Umkehr der klassischen Rollenverteilung und wünscht sich vor allem junge Menschen als Demo-Lehrkräfte, die sonst in der Regel die Rolle der Lernenden innehaben. Für ihn steht die damit verbundene Selbstermächtigung im Vordergrund. Hier geht die Ansicht von B1 und B2 vielleicht auch an dem Punkt der Betreuung und Unterstützung der Walking-Class-Lehrenden auseinander, denn während die Vorstellung von B2 auch mit notwendiger Unterstützung des Selbstermächtigungsprozesses einhergeht, sind die beispielhaft von B1 genannten Gruppen in aller Wahrscheinlichkeit auch eigenständig dazu in der Lage, einen mobilen Vortrag o.Ä. zu organisieren und durchzuführen, da sie sich selbst öfter in der Rolle der Lehrenden oder Zeigenden bewegen.

Was die Möglichkeiten des Lernens im Rahmen von Walking Classes betrifft, sind sich B1 und B2 einig darüber, dass der Lerneffekt stark von der Lernbereitschaft der Rezipierenden abhängt. B2 glaubt auch nicht, dass mit den Walking Classes generell ein besonders hohes Lernniveau erreicht werden könnte, sieht aber eine Chance in den Impulsen, die durch die Walking Classes gegeben werden können und denen sich niemand in ihrem Umfeld wirklich entziehen könne, da alle Reaktionen – auch die abwehrenden – immer schon eine Reaktion auf das Auftreten der Walking Classes darstellen und diese somit nicht nicht zur Kenntnis genommen werden könnten. Aus der Theorie des informellen Lernens heraus gesprochen stellen Walking Classes eine Erweiterung des Lernpotenzials am Lernort FFF-Demonstration dar. Sie machen durch ihr Lernangebot, das freiwillig genutzt werden kann, den Lernort Demonstration anregender, wodurch sich in der Theorie auch das informelle Lernpotenzial erhöht. Wie B2 auch anspricht, ist dabei ein breites Spektrum des Lernens vorstellbar. Es könnte nicht nur inhaltlich, sondern auch methodisch gelernt werden. Außerdem könnten Walking Classes den Zuhörenden, Zuschauenden oder Mitmachenden Denkanstöße geben, die sie in der Reflexion ihrer eigenen Meinung oder Haltung voranbringen könnten.

Wie B2 beschreibt, könnten sie auch die Demonstrierenden zu einem Gespräch mit ihren Nachbar\*innen anregen, das dann wiederum informelles Lernpotenzial bergen würde.

Ein weiterer Aspekt, der von B2 aufgeworfen wird, ist das Lernpotenzial für die Personen, die die Walking Class vorbereiten und geben. In der Weiterentwicklung der Lehrenden sieht B2 den eigentlichen pädagogischen Wert des Instruments. Wahrscheinlich steckt in der Entwicklung einer Walking Classes wirklich größeres Lernpotenzial als in der Rezeption. Dieses Lernpotenzial könnte in erster Linie ebenso als informell gefasst werden, da es autodidaktisch, selbstbestimmt und an vielen Stellen wahrscheinlich auch unintendiert erfolgen würde. Eine stärkere Organisation der Vorbereitungen der Walking Classes könnte hier aber auch ein non-formales Lern- und Bildungspotenzial darstellen, das später noch weiter beschrieben werden wird.

Aus demokratiepädagogischer Perspektive kann ebenfalls vor allem die Erfahrung, selbst eine Walking Class zu geben, als Lernpotenzial aufgefasst werden. Durch die Gestaltung und das Geben einer Walking Class können die Lehrenden die Erfahrung machen, sich öffentlich zu äußern und anderen Menschen von etwas zu erzählen oder ihnen etwas zu zeigen, das ihnen vielleicht persönlich wichtig ist oder das sie zumindest selbst für wissens- oder bedenkenswert halten. Diese Handlung umfasst sowohl die Demokratie als Lebensform als auch die Demokratie als Gesellschaftsform, weil eigene Themen und Gedanken in den öffentlichen Diskurs eingefügt werden. Eine solche Erfahrung lässt sich in Zeiten des Web 2.0 zwar auch online und dort auch um einiges einfacher machen, sie ist aber in der Realität wahrscheinlich viel eindrucksvoller, auch weil sie vielleicht einer größeren Überwindung bedarf. Die Erfahrung, sich öffentlich zu äußern, und der eventuelle Lern- und Bildungsprozess, der bei der einzelnen Person dafür vielleicht stattfinden werden muss, könnten im besten Fall zur Folge haben, dass alle Walking-Class-Lehrenden zu aktiven (oder noch aktiveren) Bürger\*innen werden, die in ihre Gestaltungsmacht und Selbstwirksamkeit vertrauen und die demokratische Gesellschaft dadurch aktiv bereichern.

Bezüglich der Gefahr des Missbrauchs der Walking Classes, z.B. indem sie als Plattform für die Verbreitung von Falschinformationen oder Verschwörungsmymen genutzt werden, geht B2 davon aus, dass dieses Problem im Rahmen der Walking Classes erst gar nicht auftreten würde und falls doch, dass es dann von den Demonstrationsteilnehmer\*innen selbst erkannt und behoben werden würde. B1 hat aber sicherlich

recht mit seiner Annahme, dass der engere Kontakt zu den Lehrkräften die Möglichkeit eines Missbrauchs verringern würde. Denn wenn auf diesem Weg ein guter Überblick darüber gewonnen werden könnte, wer zu welchem Thema eine Walking Class plant, kann im Falle von möglichen problematischen Inhalten schon in der Vorbereitungsphase eingeschritten und eine Lösung gefunden werden. Diese Form der Prävention würde allerdings nur für offiziell angemeldete Walking Classes greifen. Ein Missbrauch des Instruments kann auf einer öffentlichen Demonstration, zu der jede\*r kommen kann, nie ganz ausgeschlossen werden. Auch für die Gefahr einer Überwältigung im Sinne des Beutelsbacher Konsens sollten die Organisator\*innen Sensibilität entwickeln. B1 und B2 sind im Gespräch beim Thema Missbrauch unabhängig voneinander auf die Themen Falschinformationen/Fake News und Verschwörungsmythen gekommen, aber nicht auf zunächst weniger auffällige Aspekte wie eine einseitige Darstellung oder (versteckte) Werbung für eine (politische) Position. Über die Erwünschtheit oder Unerwünschtheit solcher Szenarien sollten sich eventuell ebenfalls Gedanken gemacht werden.

#### 7.4 Bisherige Erfahrungen in der praktischen Umsetzung

Bei der Betrachtung der bisherigen Erfahrungen in der praktischen Umsetzung der Walking Classes fällt auf, dass der organisatorische Aufwand sowohl bei der ersten Demonstration am 29.11.2019 als auch beim zweiten Versuch auf der Demonstration am 21.02.2020 von den Organisator\*innen zum einen unterschätzt wurde und zum anderen die Zuständigkeiten und die damit verbundenen Aufgabenbereiche vielleicht unzureichend geklärt waren. Die Walking Classes haben wahrscheinlich darunter gelitten, dass parallel noch eine zweite Aktion mit Hamburger Chören organisiert wurde, die sehr viele Kapazitäten der Organisationsgruppe verschlungen hat. Dennoch hat die Erfahrung auch gezeigt, dass andere Menschen aus dem Umkreis von FFF von der Idee Walking Classes begeistert werden können und dass diese vielleicht nicht selbst bereit sind, eine Walking Class zu geben, sich aber an der Organisation o.Ä. beteiligen würden. Außerdem haben die AFF gemerkt, dass sie von den AGs von FFF und ihrem Expert\*innenwissen profitieren können.

Bezogen auf die Werbemaßnahmen, mit denen Teilnehmer\*innen geworben werden sollten, kann festgestellt werden, dass die AFF viele Kanäle genutzt haben, um auf die Aktion aufmerksam zu machen. Dass sich dies bewährt hat, zeigt sich in der Tatsache, dass die Anmeldungen von Walking Classes auf ganz unterschiedlichen Wegen bei

B1 angekommen sind. Die Werbung hätte generell vielleicht früher aktiv öffentlich gemacht werden müssen. Vor allem die Werbung über Sharepics in den sozialen Medien hätte viele junge Menschen erreichen können, die vielleicht eine Walking Class angemeldet hätten, wenn ihnen die Idee dazu früher gegeben worden wäre. Dass auch alle Hamburger Lehrkräfte zu der Aktion eingeladen worden sind, ist vielleicht hinterfragbar. Die AFF haben auf diesem Weg versucht, auch in den Schulen für die Aktion zu werben und die Verschiebung des Unterrichts auf die Straße noch ein wenig mehr zu manifestieren. Aus dem in dieser Arbeit wiedergegebenen bpb-Seminarbericht ging hervor, dass Schüler\*innen der Vorstellung eines echten Unterrichts auf der Demonstration oder einer Kompromisslösung mit ihrer Schule, durch die der Schulstreik legalisiert werden soll, unter Umständen ablehnend gegenüberstehen, weil sie sich durch ein solches Entgegenkommen in ihren Forderungen und ihrer Bereitschaft, für deren Umsetzung negative Konsequenzen in Kauf zu nehmen, nicht ernst genommen fühlen. Der vor allem von B1 gewünschte Moment der Selbstermächtigung wäre in den im Schulkontext entstandenen Walking Classes sicherlich weniger stark enthalten als in einer strikt außerschulisch geplanten und durchgeführten Walking Class.

Aus den Schilderungen zum Kontakt mit den Lehrkräften geht hervor, dass dieser nicht sonderlich aktiv war. Das ist zum einen auf die mangelnden Kapazitäten von B1 zurückzuführen, der auch in die Organisation der Chor-Aktion und die allgemeine Planung der Großdemonstration mit eingespannt war und zum anderen in seiner Einstellung, dass ein aktiverer Kontakt auch nicht nötig gewesen wäre. Wie sich später herausstellte, war auch der von B2 kommunizierte Treffpunkt vor der Demonstration eigentlich gar nicht von B1 an die angemeldeten Demo-Lehrkräfte weitergegeben worden. B1 hielt dieses Treffen auch für überflüssig, weil er davon ausgegangen war, dass die Walking Classes sich eigenständig organisieren. B2 äußert hingegen in der Reflexion der Demonstration, dass die Kommunikation nicht gut funktioniert habe und dass man sich eigentlich viel stärker um die Lehrkräfte hätte kümmern müssen, indem man sie in Empfang nimmt, bei der Umsetzung der Walking Classes unterstützt und sie auch am Ende richtig verabschiedet und den Kontakt mit ihnen hält. Insgesamt hat sich herausgestellt, dass die Probleme, die dazu geführt haben, dass die richtige Umsetzung der Walking Classes auf der Hamburger FFF-Großdemonstration am 21.02.2020 erneut scheiterte, auf einem grundlegenden Kommunikationsproblem der beiden Hauptorganisatoren B1 und B2 beruht. B2 ist davon ausgegangen, dass B1 sich kümmert und B1 hat dies auch in dem ihm angemessen erscheinenden Rahmen

getan. Wenn die beiden mehr miteinander kommuniziert hätten, hätte B2 den Kontakt zu den angemeldeten Lehrkräften verstärken können, wodurch die Umsetzung vielleicht besser funktioniert hätte. Dass drei Anmeldungen für Vortrags-Walking-Classes aus Unsicherheit wieder zurückgezogen wurden, deutet darauf hin, dass sich vor allem diese Lehrkräfte vielleicht ein wenig mehr Unterstützung nach ihrer Anmeldung erhofft hätten.

### 7.5 Zukünftige Gestaltung und Umsetzung der Walking Classes

Die zukünftige Gestaltung und Umsetzung der Walking Classes stellen sich B1 und B2 unterschiedlich vor. Sie sind sich aber in dem generellen Wunsch nach mehr Organisation einig. Während B1 sich auch die Vorgabe von Themen für die Walking Classes vorstellen könnte, setzt B2 jedoch eher auf die Unterstützung der Lehrkräfte in ihrem ansonsten eigenständigen Entwicklungsprozess. B1 möchte weniger Hürden durch die Senkung der für die Teilnahme erforderlichen Kreativität und B2 hingegen möchte den Lehrenden zeigen, wie sie ihre Kreativität entfalten und umsetzen können.

Diese gegensätzlichen Vorstellungen und Ideen sind vielleicht auf die unterschiedlichen Erfahrungen der beiden Hauptorganisatoren zurückzuführen und könnten von ihnen sicherlich überwunden werden, wenn sie sich darüber austauschen würden, denn motiviert und begeistert vom Konzept sind beide immer noch. B2 hat sehr konkrete Vorstellungen von den nächsten Schritten, die für eine erfolgreiche Umsetzung durchgeführt werden müssten und kann bestimmt andere dafür begeistern. Wenn es ihm gelingt, ein Netzwerk von Walking-Class-Aktivist\*innen zu gründen und die Aktion in der Vor- und Nachbereitung sowie der Durchführung stärker zu betreuen, könnte so ein non-formales Lernangebot geschaffen werden, das direkt an den Lernort Demonstration angebunden wäre und somit seine Lernpotenziale für sich nutzen würde. Ein non-formales Bildungsangebot Walking Classes, in dem Jugendliche dazu angeleitet würden, eigene Ideen und Gedanken zu entwickeln und in eine Form zu bringen, in der diese über Walking Classes mit der Öffentlichkeit der FFF-Demonstration geteilt werden könnten, hätte enormes Lern- und Bildungspotenzial für die Demo-Lehrkräfte. In einem solchen non-formal organisierten Lernprojekt würde sowohl non-formal als auch informell gelernt werden können. Die FFF-Bewegung könnte sicherlich von Walking-Class-Aktivist\*innen profitieren, die das Wissen der Bewegung zum Protestgegenstand erweitern oder sich auch reflexiv mit dem Handeln der Bewegung auseinandersetzen und ihre Erkenntnisse anschließend mit den anderen teilen. Aus den

Erfahrungen mit der Volkshochschule Wyhler Wald und der Walduniversität Mörfelden-Walldorf hat sich gezeigt, dass es für den Erfolg eines Lern- und Bildungsprojekts innerhalb einer Protestbewegung essenziell ist, dass dieses von der Bewegung selbst unterstützt wird. Da die Walking Classes ein Konzept sind, das – wie die Walduniversität Mörfelden-Walldorf – von außen an die FFF-Bewegung herangetragen wurde, wird es entscheidend sein, ob die AFF es schaffen werden, FFF von ihrem Konzept zu überzeugen und die Aktivist\*innen selbst stärker in den Gestaltungsprozess mit einzubinden. Gerade, wenn in Zukunft vor allem junge Menschen als Walking-Class-Lehrer\*innen gewonnen werden sollen, kann eine stärkere Zusammenarbeit mit den jungen FFF-Aktivist\*innen viele Vorteile mit sich bringen.

## **8 Fazit und Ausblick**

In dieser Arbeit konnte gezeigt werden, dass es ein großes informelles Lernpotenzial auf Demonstrationen gibt, das durch Lern- und Bildungsprojekte wie die Walking Classes aufgegriffen und erweitert werden kann. Darüber hinaus könnte durch die Schaffung eines Netzwerks der Walking-Class-Aktivist\*innen zusätzlich ein non-formales Lernpotenzial entstehen, das ebenfalls an das Engagement auf FFF-Demonstrationen angelehnt wäre.

Es konnte auch gezeigt werden, dass Überlegungen zur Verknüpfung von Protest und Lernen an eine aktuelle Debatte zur Öffnung des Bildungsbegriffs angeschlossen werden können und dass sich in der Beschäftigung mit lebensweltlichen Lernorten ein großes und vielschichtiges Lernpotenzial offenbart. Vor allem die Demonstration als Ort der politischen Kommunikation und Partizipation birgt dabei auch ein demokratiepädagogisches Potenzial, das vor allem in non-formalen Bildungskontexten stärker genutzt werden könnte. Die Walking Classes könnten dazu beitragen, dass junge Menschen aus dem Umkreis von FFF sich durch die Erfahrung des Gebens einer Walking Class ihrer Selbstwirksamkeit und Gestaltungsmacht noch stärker bewusst werden und sie so zu aktiven Bürger\*innen werden, die wichtig für eine starke Demokratie sind.

Voraussetzung für die Ausschöpfung des erkannten Potenzials bildet jedoch die erfolgreiche Umsetzung des bisher theoretisch gebliebenen Konzepts, die durch einen stärkeren organisatorischen Einsatz und eine bessere Betreuung der Walking Classes ermöglicht werden müsste. Außerdem kann davon ausgegangen werden, dass eine

stärkere Kooperation der AFF mit FFF nötig sein wird, um das Konzept Walking Classes zu einem Projekt zu machen, das wirklich aus der Bewegung heraus und für die Belange der Bewegung agiert.

Ein bereits erfolgreiches Lernprojekt aus dem Umkreis von FFF ist die *Public Climate School* der *Students for Future*. Die engagierten Studierenden haben im November 2019 für die erste *Public Climate School* ein einwöchiges Programm an über 80 Universitäten in ganz Deutschland sowie im Mai 2020 für die zweite *Public Climate School* aufgrund der Covid-19-Pandemie ein einwöchiges bundesweites digitales Programm entworfen, das eine Mischung aus informativen, diskursiven und unterhaltenden Veranstaltungen beinhaltet. Auch FFF selbst hat durch den Ausfall aller Aktionen während der Covid-19-Pandemie ein eigenes digitales Lernprojekt gestartet, das im Mai 2020 unter dem Titel *#WirBildenZukunft* stattfand und in dessen Rahmen mehrere Gespräche mit Expert\*innen aus verschiedenen Bereichen auf dem Youtube-Kanal von FFF als Livestream und später als jederzeit abrufbares Video öffentlich zur Verfügung gestellt wurden. Diese Beispiele verdeutlichen ein generelles Interesse der Bewegung an Lern- und Bildungsprojekten, die sie in ihrem Protest weiterbilden und voranbringen können. Die Walking Classes könnten ein solches Projekt darstellen, vor allem als non-formal bildendes Aktivist\*innen-Netzwerk.

Zukünftige Forschungsarbeiten könnten den Prozess der Walking Classes weiter reflexiv und unterstützend begleiten und dabei die Chancen und Schwierigkeiten der Etablierung eines Lernprojektes dokumentieren, das das informelle Lernpotenzial im Handlungs- und Erlebensraum Demonstration aufgreifen und für die Teilnehmer\*innen der Demonstration stärker nutzbar und nach außen sichtbar machen könnte.

## Literaturverzeichnis

- Arnold, R. (2016): „Didaktik“ informellen Lernens. In: Rohs, M. (Hg.): *Handbuch Informelles Lernen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 483-493.
- Baar, R./Schönknecht, G. (2018): *Außerschulische Lernorte: didaktische und methodische Grundlagen*. Weinheim: Beltz.
- Baumgart, F. (2007): *Lern- und Entwicklungstheorien*. 2., durchgesehene Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Beer, W. (1983): *Frieden - Ökologie - Gerechtigkeit. Selbstorganisierte Lernprojekte in der Friedens- und Ökologiebewegung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bogner, A./Littig, B./Menz, W. (2014): *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bollweg, P. (2008): *Lernen zwischen Formalität und Informalität. Zur Deformalisierung von Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bonus, S./Vogt, S. (2018): *Nonformale Bildung in Freiwilligendiensten*. Baden-Baden: Nomos.
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.) (2019): „Nur noch kurz die Welt retten!“. *Schüler\*innenproteste*. Ein Interview mit Schülerin Julia Oepen und Schüler Linus Steinmetz. Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/mediathek/298607/nur-noch-kurz-die-welt-retten-schuelerinnenproteste>, zuletzt aufgerufen am 10.06.2020.
- Christmann, G. B. (2009): Telefonische Experteninterviews – ein schwieriges Unterfangen. In: Bogner, A. et al. (Hg.): *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder*. 3., grundlegend überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 197-222.
- Dewey, J. (2011/1916): *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik ; mit einer umfangreichen Auswahlbibliographie*. 5. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Düx, W./Rauschenbach, T. (2016): Informelles Lernen im Jugendalter. In: Rohs, M. (Hg.): *Handbuch Informelles Lernen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 261-283.
- Düx, W./Sass, E./Prein, G. (2012): *Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Edelstein, W. (2007): Was ist Demokratiepädagogik? In: de Haan, G. et al. (Hg.): *Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. Demokratische Handlungskompetenz fördern, demokratische*

*Schulqualität entwickeln. Band 1: Grundlagen zur Demokratiepädagogik.* Weinheim: Beltz, S. 3-6.

Fischer, D./Bosse, D. (2010): Das Tagebuch als Lern- und Forschungsinstrument. In: Friebertshäuser, B. et al. (Hg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim, München: Juventa, S. 871-886.

Flick, U. (2017): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. 8. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.

Frantz, C. (2019): NGOs und Fridays for Future. Überlegungen zur politischen Passung und strukturellen Kooperationsfähigkeit. In: *INDES* (3), S. 55-74.

Fridays for Future (o.J.a): *Wir sind Fridays for Future*. Online verfügbar unter <https://fridaysforfuture.de/>, zuletzt aufgerufen am 10.06.2020.

Fridays for Future (o.J.b): *Unsere Forderungen an die Politik*. Online verfügbar unter <https://fridaysforfuture.de/forderungen/>, zuletzt aufgerufen am 10.06.2020.

Friebertshäuser, B./Langer, A. (2010): Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser, B. et al. (Hg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim, München: Juventa, S. 437-455.

Friebertshäuser, B./Panagiotopoulou, A. (2010): „Ethnographische Feldforschung“. In: Friebertshäuser, B. et al. (Hg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim, München: Juventa, S. 301-322.

Gäb, N. (2020): *Wir alle sind das Volk. Workshop am 5. Juni 2019 mit Christian Neuhäuser und Jürgen Wiebicke*. Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/296750/wir-alle-sind-das-volk>, zuletzt aufgerufen am 10.06.2020.

Gaiser, W./Krüger, W./Rijke, J. de (2011): Jugendliche – Vergessene Adressaten politischer Bildung? In: Frech, S./Juchler, I. (Hg.): *Bürger auf Abwegen? Politikdistanz und politische Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 105-129.

Gassert, P. (2018): *Bewegte Gesellschaft. Deutsche Protestgeschichte seit 1945*. Stuttgart: Kohlhammer.

Geiges, L./Neef, T./van Dijk, P. (2013): „Wir hatten es irgendwann nicht mehr im Griff“. Occupy und andere systemkritische Proteste. In: Marg, S. et al. (Hg.): *Die neue Macht der Bürger. Was motiviert die Protestbewegungen?* Bonn: bpb Bundeszentrale für Politische Bildung, S. 178-216.

- Glaser, E. (2010): Dokumentenanalyse und Quellenkritik. In: Friebertshäuser, B. et al. (Hg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim, München: Juventa, S. 365-375.
- Hagedorn, G. (2019): Scientists for Future: Aufklärung gegen die Klimakrise. In: *Blätter für deutsche und internationale Politik* (9), S. 57-64.
- Hartnuß, B./Heuberger, F. W. (2010): Ganzheitliche Bildung in Zeiten der Globalisierung. Bürgergesellschaftliche Perspektiven für die Bildungspolitik. In: Olk, T. et al. (Hg.): *Engagementpolitik. Die Entwicklung der Zivilgesellschaft als politische Aufgabe*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 459-490.
- Helfferrich (2009): *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. 3., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Himmelman, G. (2007): Bedeutungsgehalte von Demokratie. In: de Haan, G. et al. (Hg.): *Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. Demokratische Handlungskompetenz fördern, demokratische Schulqualität entwickeln. Band 1: Grundlagen zur Demokratiepädagogik*. Weinheim: Beltz, S. 7-8.
- Keuchen, M. (2020): Fridays for Future – politisches Engagement mit schulrechtlichen Konsequenzen? In: *Bayerische Verwaltungsblätter* (2), S. 42-48.
- Koller, H.-C. (2011): „Anders werden. Zur Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse“. In: Breinbauer, I.M./Weiß, G. (Hg.): *Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft II*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 108-123.
- Kruse, J. (2015): *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. 2., überarbeitete und ergänzte Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 4. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (o.J.): *Beutelsbacher Konsens. Standard für den politisch-historischen Unterricht an allen Schulen*. Online verfügbar unter <https://www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens>, zuletzt aufgerufen am 03.07.2020.
- Lucke, A. von (2019): „Fridays for Future“: Der Kampf um die Empörungshoheit. Wie die junge Generation um ihre Stimme gebracht werden soll. In: *Blätter für deutsche und internationale Politik* (3), S. 91-100.
- Marx, W. (1920): Einige Gedanken über Schulstreik. In: *Schule und Erziehung* (8), S. 68-70.

- Mayring, P./Brunner, E. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Friebertshäuser, B. et al. (Hg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim, München: Juventa, S. 323-333.
- Meuser, M./Nagel, U. (2010): Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, B. et al. (Hg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim, München: Juventa, S. 457-471.
- Mey, G./Mruck, K. (2007): Qualitative Interviews. In: Naderer, G./Balzer, E. (Hg.): *Qualitative Marktforschung in Theorie und Praxis. Grundlagen, Methoden und Anwendungen*. Wiesbaden: Gabler, S. 249-278.
- Mörtenböck, P./Mooshammer, H. (2012): *Occupy. Räume des Protests*. Bielefeld: transcript.
- Neubauer, L./Repenning, A. (2019): *Vom Ende der Klimakrise. Eine Geschichte unserer Zukunft*. Stuttgart: Tropen.
- Occupy University (2013): *Occupy University*. Social Text Online, 07.10.2013. Online verfügbar unter [https://socialtextjournal.org/periscope\\_article/occupy-university/](https://socialtextjournal.org/periscope_article/occupy-university/), zuletzt aufgerufen am 09.07.2020.
- Oswald, H. (2010): Was heißt qualitativ forschen? Warnungen, Fehlerquellen, Möglichkeiten. In: Friebertshäuser, B. et al. (Hg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim, München: Juventa, S. 183-204.
- Overwien, B. (2016): Informelles Lernen und politische Bildung. In: Rohs, M. (Hg.): *Handbuch Informelles Lernen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 399-412.
- Podolski, T. (2019): *An diesem Freitag müssen die Schulen beurlauben*. Legal Tribune Online, 14.03.2019. Online verfügbar unter <https://www.lto.de/recht/hintergruende/h/fridaysforfuture-schueler-demonstration-grundrechte-sanktionen/>, zuletzt aufgerufen am 14.06.2020.
- Rucht, D. (2012): Massen mobilisieren. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 62 (25-26), S. 3-9.
- Rucht, D. (2019): Faszinosum Fridays for Future. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 69 (47-48), S. 4-9.
- Sauerborn, P./Brühne, T. (2017): *Didaktik des außerschulischen Lernens*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schenkel, M. (2007): Engagement macht kompetent. Zivilgesellschaft und informelle Bildung. In: *Forschungsjournal Neue Soziale Bewegungen* 20 (2), 111-125.

- Sliwka, A. (2008): *Bürgerbildung. Demokratie beginnt in der Schule*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Sommer, M./Rucht, D./Haunss, S./Zajak, S. (2019): *Fridays for Future. Profil, Entstehung und Perspektiven der Protestbewegung in Deutschland*. ipb working paper 2/2019. Institut für Protest- und Bewegungsforschung. Berlin. Online verfügbar unter [https://protestinstitut.eu/wp-content/uploads/2019/08/ipb-working-paper\\_FFF\\_final\\_online.pdf](https://protestinstitut.eu/wp-content/uploads/2019/08/ipb-working-paper_FFF_final_online.pdf), zuletzt aufgerufen am 04.06.2020.
- Studtmann, K. (2017): *Außerschulisches Lernen im Politikunterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Thomsen, S. (2020): *Bildung in Protestbewegungen. Empirische Phasentypiken und normativitäts- und bildungstheoretische Reflexionen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Trumann, J. (2013): *Lernen in Bewegung(en). Politische Partizipation und Bildung in Bürgerinitiativen*. Bielefeld: transcript.
- Vandamme, R. (2000): *Basisdemokratie als zivile Intervention. Der Partizipationsanspruch der Neuen sozialen Bewegungen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Vogel, P. (2019): *Grundbegriffe der Erziehungs- und Bildungswissenschaft*. Stuttgart: UTB.
- Weißeno, G. (2005): Politische Handlungsfähigkeit – zur Bedeutung eines Kompetenzbereichs. In: Massing, P./Roy, K.-B. (Hg.): *Politik – Politische Bildung – Demokratie*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 190-199.

## **HSDS – Hamburger Studentexte Didaktik Sozialwissenschaften**

Die Reihe Hamburger Studentexte Didaktik Sozialwissenschaften (HSDS) wird herausgegeben von Prof. Dr. Tilman Grammes.

Bisher in der Reihe erschienen sind die folgenden Bände:

**Bd. 1:** Tilman Grammes: Gesellschaft inszenieren, erleben, reflektieren. Was heißt Handlungsorientierung im Lernfeld Gesellschaft? 1999

**Bd. 2:** Matthias Busch, Tilman Grammes: PGW Politik – Gesellschaft – Wirtschaft: ein neues Fach an Hamburger Gymnasien. Bestandsaufnahme und Entwicklungsperspektiven, 2009

**Bd. 3:** Tilman Grammes: Einführung in fachdidaktisches Denken - am Beispiel sozialwissenschaftlicher Fächer und Demokratiepädagogik, 2012

**Bd. 4:** Horst Leps: Politikunterricht und Kompetenzorientierung Rezension einer Unterrichtseinheit zum Thema Krieg und Frieden, 2015

**Bd. 5:** Yasemin Cidem, Tilman Grammes (Hg.): Politische Bildung in der Türkei. Türkiye'de vatandaşlık dersi, 2015

**Bd. 6:** Xi Lan, Tilman Grammes (Hg.): Moral and Political Education in China, 2016

**Bd. 7:** Violetta Kopińska, Hanna Solarczyk-Szwec: Bürgerbildung in Polen, 2017

**Bd. 8:** Horst Leps: „Frieden und Sicherheit“. Rezension einer Unterrichtseinheit zum Bereich Internationale Politik, 2017

**Bd. 9:** Helena Marie Meier: Staatsbürgerkundlicher Unterricht in der Weimarer Republik im Spiegel von Assessorenarbeiten der Karl-Marx-Schule in Berlin-Neukölln, 2017

**Bd. 10:** Autorengruppe Lehrlabor Sozialwissenschaften: Lehrlabor Sozialwissenschaften. Sechs hochschulfachdidaktische Versuche, 2018

**Bd. 11:** David Lohrberg: Dorfgründung im Notstand, 2019

**Bd. 12:** Annalisa Wiechmann: Walking Classes. Lernangebote im Rahmen von *Fridays for Future*, 2020

**Bd. 13:** Kun Zhang: Von der Selbstisolation zur Integration in der Welt. Das Weltanschauungsbild in den Schulbüchern für das Fach Politik in der Volksrepublik China. Dissertation Universität Hamburg, Fakultät Erziehungswissenschaft, 2020

Weitere Bände befinden sich in Vorbereitung.

Geeignete Manuskriptangebote bitte senden an: [tilman.grammes@uni-hamburg.de](mailto:tilman.grammes@uni-hamburg.de)