

9. Bürgerinitiativen als Ort politischer Partizipation und Bildung

Nach der Darstellung der Ergebnisse der empirischen Studie soll hier der zugrundegelegte theoretische Rahmen der Studie und deren diskutierten Kontroversen bezogen auf Möglichkeiten politischer Partizipation und Bildung resümierend nachgezeichnet und im Hinblick der eigenen Forschungsergebnisse eingeordnet werden. Grundlegend war zunächst die allgemeine Feststellung einer zunehmenden Ökonomisierung von Bildungsprozessen, welche sich in einer Output-Orientierung von Lernprozessen ausdrückt. In deren Folge werden zu meist allgemeinverbindliche Fähigkeitsbündel mit entsprechenden Schlüsselkompetenzen formuliert, die für die Teilhabe an Gesellschaft im Allgemeinen und dem Erhalt der Arbeitskraft im Speziellen in möglichst großer Übertragbarkeit verschiedener Bereiche notwendig erscheinen. Lernen orientiert sich so an einer größtmöglichen Verwertbarkeit. Kritisiert wurde hier, dass in dieser Perspektive einerseits der einzelne Lernende mit seinen Interessen, Wünschen und auch Ängsten im Hintergrund verbleibt und andererseits eine gesellschaftskritische Komponente auf gesellschaftliche Transformationsprozesse aus dem Blick gerät. Lernen wird unter der Formel Lebenslangen Lernens zur Verpflichtung des Einzelnen, sich selbst und der Volkswirtschaft nicht zu schaden. Selbst- und Weiterkenntnis unter der Perspektive von „Lernlust“ (Faulstich 2012), also das Lernen auch Spaß machen und auch außerhalb der genannten Verwertungslogik vollzogen werden kann und wird, gerät in diesem Kontext bisweilen zu einem ‚utopischen‘ Szenario von Bildungsprozessen. Damit wurde herausgestellt, dass ein elementarer Teil von Lernen gegenwärtig vielfach unbeachtet bleibt und Lernprozesse damit ihre kreativen Potentiale genommen werden. Folge ist, dass Lernen im alltäglichen Lebensvollzug oft gar nicht mehr als solches wahrgenommen wird, da es weder bewertet, zertifiziert oder durch Dritte festgelegt wurde. Die selbstbestimmte Erkenntnis oder Würdigung eigenen Handelns als Lernhandeln, als wertvoller Teil von Selbst- und Weltaneignung und deren Wei-

terentwicklung wird vom jeweils Einzelnen dann nur mehr schwerlich getroffen. Schmidt-Lauff (2012) konstatiert mit Blick auf die theoretische Diskussion von Spaß und Lust am Lernen, dass „wir in den Bildungswissenschaften das Glück vom Lernen oder die Lust im und am Lernen [viel zu selten thematisieren]“ würden und uns stattdessen vielfach nur den Defiziten und Störungen von Lernprozessen widmen. Im Lichte dieser Kritik beteiligt sich bildungswissenschaftliche Forschung an der Förderung der Output-Orientierung von Lernprozessen.

Festgestellt wurde schließlich, dass die Entwicklung der Output-Orientierung von Lernprozessen auch die Diskussion politischer Bildungsprozesse flankiert. So werden im Rahmen politischer Bildungsarbeit häufig ebenso allgemeine und völlig vage Kompetenzen, wie Demokratiekompetenz, Partizipations- oder Bürgerkompetenzen als Zielperspektive der Bildungsarbeit fokussiert, die notwendig für die Aneignung oder den Erhalt eines demokratischen Bewusstseins der Menschen seien und zur Teilhabe an Gesellschaft befähigen sollen (vgl. u. a. Massing 2009). Diese allgemein formulierten Kompetenzen dienen beispielsweise in Fragen der Mittelvergabe der Rechtfertigung politischer Bildung, da sie Relevanz für andere Felder versprechen. Damit werden politische Bildungsprozesse analog der oben skizzierten Verwertbarkeits-Logik ebenso funktionalisiert wie Bildungsprozesse in anderen Bereichen auch. Oftmals werden im Hinblick auf die Vermittlung der genannten Kompetenzkataloge Stufenmodelle politischen Lernens entwickelt. Diesen Stufen werden bestimmte, scheinbar relevante politische Kenntnisse und Handlungsfähigkeiten, Institutionen und auch Lebensphasen zugeordnet (vgl. u. a. Himmelmann 2007) und so ein künstliches Idealbild eines politisch handlungsfähigen Bürgers konstruiert, den es real – und aus einem lebensweltlich und partizipativ-orientierten demokratischen Verständnis wohl glücklicherweise – nicht geben wird. Politische Bildung wird in dieser Perspektive zu einer im Verfahren vorbestimmten Pflicht jedes Einzelnen, auf die als Gratifikation die berechtigte Teilnahme an politischer Entscheidungsfindung folgen soll. Ohne das Durchlaufen dieser von Seiten einiger politischer Bildner respektive Politikdidaktiker (und nicht von etablierten politischen Vertretern sic!)¹ vorgegebenen ‚Stufen‘, wird den Bürgern die Berechtigung zum politischen Handeln dann mangels der als notwendig erachteten Kompetenz abgeschlagen. Damit ist ein scheinbar stichhaltiges Argument für die möglichst weite Hinauszögerung der Handlungsermächtigung des jeweils Einzelnen gefunden

-
- 1 Weitergedacht könnten in dieser Perspektive politische Bildner, Politikdidaktiker etc. damit als Teil des etablierten politischen Feldes betrachtet werden, die die hier herausgestellten Ausschlussmechanismen mit der Formulierung von Kompetenzkatalogen und Stufenmodellen etc. erst konstruieren.

(vgl. Menasse 2009). Die durch politische Bildung vermittelte Erlangung der Handlungsermächtigung an politischen Entscheidungsprozessen teilzunehmen stellt sich dann real als ‚never ending Story‘ dar. So werden beispielsweise vom etablierten politischen Feld unvorhergesehene und unliebsame ‚Entscheidungen‘ der Bürger oftmals auf deren mangelnden Kompetenzen und fehlende politische Bildung zurückgeführt und in Folge dann deren ‚Teilnahme‘ an Entscheidungsfindungen für ungeeignet erklärt. So formulierte beispielsweise im September 2011 der Frankfurter FDP-Chef Dirk Pfeil im Nachklang der Wahl zum Berliner Abgeordnetenhaus und dem schlechten Wahlergebnis der FDP die ‚Entscheidung‘ der Bürger folgendermaßen: „Es ist schlimm, dass die Mehrheit der Bevölkerung keine politische Bildung genossen hat. Die Masse ist meinungslos, sprachlos“.² Erweiterte Partizipationsmöglichkeiten der Bürger wie beispielsweise Bürgerentscheide etc. werden infolgedessen dann häufig als abwegig ausgeschlossen. Überraschend war in der Diskussion politischer Partizipations- und Bildungsprozesse im Rahmen dieser Studie schließlich, dass die hier formulierte Aberkennung politischer Handlungskompetenz auch von Vertretern eben dieser Kompetenzkataloge etc. vertreten wird. So geht beispielsweise Patzelt (2009, S. 13) davon aus, dass „unsere politischen Institutionen gut [sind], unsere Politiker brauchbar – doch Schwachpunkt unser Demokratie ist die Bürgerschaft mit ihren fossilisierten Vorurteilen, durch Halbbildung überwucherten Wissenslücken und einem oft bloß aufgesetzten Begehren nach politischen Engagement bei dem man sie – bitte! – nicht über die Spaßgrenzen hinaus fordern soll“. Vor diesem Hintergrund war dann die Frage berechtigt, inwieweit die Ausrichtung politischer Bildungsprozesse an allgemeinen Kompetenzkatalogen tragfähig ist. Hier wurde eine Lücke zwischen den durch diese ‚Kataloge‘ beabsichtigten Kompetenzen auf Seiten der Bürger und realem politischem Handeln der selbigen festgestellt, welche im Rahmen dieser Studie auf das lerntheoretische Defizit solcher Ansätze politischer ‚Bildungsarbeit‘ zurückgeführt wurde. So wird beispielsweise mit einer Formulierung allgemeiner Kompetenzen eine abstrakte Lehrbarkeit dieser Kompetenzen gesetzt. In einem solchen ‚Trichter‘-Verständnis von Lernen werden jedoch weder die subjektiven Lerninteressen noch dessen Kontextbedingungen beachtet. Der Lernprozess ist damit vom einzelnen Lernenden, dem jeweiligen Lebenszusammenhang und den daraus resultierenden Lerninteressen vollkommen abgekoppelt. Dieser verkürzte Blick auf Lernprozesse lässt sich mit Holzkamp (2004) als ‚Lehr-Lernkurzschluss‘ fassen. Die Inanspruchnahme bestimmter lerntheoretischer Fragmente und deren uneindeutige

2 http://www.fnp.de/fnp/nachrichten/politik/die-w-hler-sind-zu-ungebildet_rm01.c.9236429.de.html [29.09.11]

Benennung in vielen Studien oder politischen Programmen kann als Machsinstrument des etablierten politischen Feldes verstanden werden (vgl. Thon i. E.). Ist Partizipation erst die Folge durchlaufender Stufen politischer Bildung, dann wird die in dieser Studie als elementar betrachtete Handlungsorientierung von Lernen aus dem Lernprozess hinaus verlagert. Dieser Ausschluss von Handlungen aus politischen Bildungsprozessen spiegelt sich in der kontroversen Diskussion innerhalb der politischen Bildungsarbeit um Aktion und Reflexion wieder, welche unter dem Deckmantel des Überwältigungs- und Neutralitätsgebot vielfach als nicht miteinander vereinbar diskutiert wird. Der damit verbundene Ausschluss gesellschaftskritischer Aspekte und die Verhinderung daraus resultierender Chancen gesellschaftlicher Transformationspotentiale wurden als Entpolitisierung und als Verlust von Chancen für die kreative Gestaltung des Zusammenlebens gekennzeichnet. Auf der Basis der intendierten Prozesse durch die sog. politische Bildung stellt sich die Frage, ob die konstatierte lerntheoretische Lücke damit eine durch das etablierte Feld provozierte Lücke ist? Damit ist ein weiterer Baustein im Prozess der ‚never ending story‘ der hier etablierten Exklusionsmechanismen aufgezeigt worden.

Diese Ausrichtung politischer Bildungsprozesse verweist auf einen weiteren kontrovers diskutierten Aspekt dieser Studie. Mit der Koppelung von politischer Partizipation an politische Bildung im Sinne von ‚Beschulung‘ wird meistens implizit ein Politikverständnis zugrundegelegt, das einen engen Politikbegriff favorisiert und an konventionellen Formen politischer Partizipation ansetzt. Im Zentrum ist dann ein instrumentelles Verständnis politischer Partizipation, welches auf Repräsentation und Elitenherrschaft abhebt und im Wesentlichen die Ausübung des Wahlrechts und die Mitgliedschaft in Parteien fokussiert (vgl. Hoecker 2006). Politische Partizipation ist dann Folge politischer Bildungsprozesse und nicht umgekehrt. Kritisiert wurde an dieser Perspektive, dass unkonventionelle Partizipationsformen wie die hier betrachteten Bürgerinitiativen von Seiten des etablierten politischen Feldes als Möglichkeit entweder nicht mitgedacht werden oder diesen die Berechtigung an politischer Entscheidungsfindung mitzuwirken von Vorherein abgesprochen wird. Damit wird eine künstliche Grenze zwischen Lebenswelt und politischen Feld, politischen Experten und Laien konstruiert und der jeweilige Lebenszusammenhang zum vorpolitischen Raum (vgl. Bremer 2008). Die teilweise geringe Attraktivität konventionelle Beteiligungsmöglichkeiten in Anspruch zu nehmen, wird aus dieser Perspektive dann einzig und allein auf ein Kompetenzdefizit der Bürger zurückgeführt. Das politische System und seine eventuell defizitären Beteiligungsmöglichkeiten bleiben stattdessen unhinterfragt. Die Förderung bürgerschaftlichen Engagements vermittelt vielfach den Anschein die Starrheit dieses Systems aufzuwei-

chen. Die Diskussion zeigte jedoch, dass es sich in erster Linie um ein vom etablierten politischen Feld initiiertes Projekt handelt, das dem Einzelnen nur vorgibt größere Handlungsspielräume zu offerieren, real aber ökonomisch nützlichen Aspekten wie der Sicherung sozialer Leistungen dient. Selbstorganisierte Formen bürgerschaftlichen Engagements werden nicht mitgedacht oder werden nicht favorisiert, sondern mögliche Betätigungsfelder der Bürger durch sogenannte ‚Freiwilligenagenturen‘ gezielt geplant und kontrolliert. Deutlich wurde damit, dass die Selbststeuerung von Handeln und Lernen in einigen Feldern erwünscht ist und befördert wird (z. B. die eigene berufliche Weiterbildung) und in anderen dagegen behindert wird (z. B. selbstinitiierte politische Partizipation und Bildung). Diese paradoxe Situation führt dann in vielen Fällen zur Selbstexklusion von Bürgern aus etablierter politischer Entscheidungsfindung, welche von Bremer (2008, S. 269) als „vorweggenommene Fremdexklusion“ des etablierten politischen Feldes eingeordnet wurde. Im Rahmen der vorliegenden Studie wurden politische Partizipations- und Bildungsprozesse vor diesem Hintergrund folglich in einem Spannungsfeld zwischen ‚Kompetenzvermittlung und Selbstaneignung‘ und ‚Entpolitisierung und (Re-)Politisierung‘ verortet.

Die vorliegende Studie hat dieses Spannungsfeld aufgenommen und in ihrer Konzeption mit Blick auf ‚Selbstaneignung und (Re-)Politisierung‘ einen Perspektivwechsel in der Betrachtung politischer Partizipations- und Bildungsprozesse vollzogen. Mit der Analyse von Bürgerinitiativen als unkonventionelle politische Partizipations- und Bildungsmöglichkeit wurde der Blick auf einen zentralen Bereich dieses Spannungsfelds gelenkt, der einerseits von Seiten der Bürger gegenwärtig stark in Anspruch genommen wird, aber andererseits durch das etablierte politische Feld oft nicht anerkannt wird. Es wurde schließlich davon ausgegangen, dass sich im Rahmen unkonventioneller Beteiligungsformen vielfältige politische Lernhandlungen vollziehen, die bisher als solche nicht detailliert lerntheoretisch und empirisch analysiert wurden. Damit wurde der Blick auf selbstinitiiertes politisches Lernen und Handeln gerichtet und nach dessen spezifischem Charakter und Potentialen gefragt. Eine Analyse aus dieser Perspektive verweist darauf, dass selbstinitiiertes politisches Lernen und Handeln im Gegensatz zum gegenwärtigen Mainstream nicht schon im Vorhinein und ohne genaue Betrachtung als defizitär betrachtet werden können. Damit wurden, um die Kritik von Schmidt-Lauff (2012) aufzunehmen, Handlungsmöglichkeiten statt Beschränkungen in den Blick genommen. Leitende Frage war, was Grundpfeiler der gemeinsamen und gleichberechtigten Gestaltung des Zusammenlebens sein können und welche Formen für den jeweils Einzelnen dafür bedeutsam sind. Anliegen der Studie war es somit, nicht auf einer Ebene der Kosmetik von etablierten politischen Strukturen zu verbleiben, sondern Systemstrukturen mit-

tels der Analyse systemkritischer Partizipationsformen selbst kritisch in den Blick nehmen. Damit wurden die systembedingten Hindernisse politischer Partizipation und Bildung kritisch hinterfragt und nicht das vermeintliche Kompetenzdefizit der Bürger weiter nachgezeichnet. Demokratie wurde aus dieser Perspektive als „offenes Projekt“ (Hoecker 2006) betrachtet, welche in vielen unterschiedlichen Formen denkbar ist. Die Betrachtung von Bürgerinitiativen als politischer Lern-Handlungsraum geht von der Anerkennung des alltäglichen Lebenszusammenhangs als politischem Lern-Handlungsraum aus und betrachtet die Lebenswelt nicht mehr als vor-politischen Raum. Damit werden die angeblichen Laien als Experten ihrer Lebenswelt verstanden und durch das etablierte politische Feld vorgegebene Deutungen korrigiert. Forschungsfrage der Studie war demnach, wie informelle politische Lern- und Handlungspraxen im Rahmen alltäglicher Lebensführung vollzogen werden und welche Charakteristika sich für diese beschreiben lassen.

Vor dem Hintergrund des hier nochmals kurz umrissenen Spannungsfeldes wurden dann verschiedene empirische Untersuchungen mit Blick auf politische Partizipations- und Bildungsprozesse diskutiert. Deutlich wurde, dass sich aktuelle Studien im Wesentlichen auf die Betrachtung institutionalisierter Bildungsarbeit beziehen und alternative unkonventionelle Lernarrangements oder Kooperationen zwischen institutionellen und informellen Lernarrangements nur am Rande mit betrachten bzw. als bedeutsam für weiterer Forschungsperspektiven einordnen. Eine fundierte lerntheoretische Einordnung erfolgt hier zudem nicht. Dies traf dann auch für empirische Studien zu, die sich eigentlich explizit mit der Frage von Lernprozessen im Rahmen ehrenamtlichen oder politischen Engagements beschäftigen. So wird der lerntheoretische Hintergrund erstaunlich wenig expliziert, was dann vielfach zu den zuvor konstatierten Lehr-Lernkurzschlüssen führt und vermeintliche Zusammenhänge wie beispielsweise zwischen freiwilligen Engagement in Vereinen und politischem Lernen, hergestellt werden, die nach dem eigenen lerntheoretischen Verständnis so kaum fundiert formuliert werden können. Damit waren schließlich drei Kritikpunkte an der üblichen Betrachtung politischer Partizipation und Bildung für die Anlage der eigenen Studie grundlegend, welche sich auch in den diskutierten Studien wiederfinden ließen: die weitgehend ausschließliche Betrachtung konventioneller Beteiligungsformen, die starke Fokussierung von allgemeinen Kompetenzen mit dem Ziel einer möglichst großem Output-Orientierung von Lernprozessen und das damit verbundene lerntheoretische Defizit als dessen Grundlage.

Um die konstatierte lerntheoretische Lücke zu schließen, wurde im Rahmen dieser Studie auf die lerntheoretischen Überlegungen Klaus Holzkamps (1995a) zurückgegriffen. Erst die subjektiv erfahrene Diskrepanz zwischen Wollen und

Können und nicht die im Vorhinein allgemeinverbindlich festgelegten und damit abstrakten Kompetenzbündel sind im Konzept subjektorientierten Lernens ursächlich für die Entscheidung des jeweils Einzelnen einer Handlungsproblematik mit Lernen zu begegnen. Die Analyse von Lernhandlungen wird damit, wie es in vielen lerntheoretischen Ansätzen und Analysen häufig nicht der Fall ist, nicht mehr von einem Außenstandpunkt betrachtet, sondern aus den Begründungszusammenhängen des jeweils Einzelnen. Der hier von Holzkamp vollzogene Perspektivwechsel von einem Bedingtheits- zu einem Begründungsdiskurs war damit hoch anschlussfähig an den in dieser Studie eingenommen Perspektivwechsel im Rahmen politischer Partizipations- und Bildungsprozesse von ‚Kompetenzvermittlung und Entpolitisierung‘ hin zu ‚Selbstaneignung und (Re-)Politisierung‘. Diskutiert wurde die durch expansives Lernen und daraus resultierenden qualitativen Lernsprüngen bestehende Möglichkeit der Verfügungserweiterung über Welt für jeden Einzelnen. Zentral war, dass Klaus Holzkamp hier die gesellschaftliche Brisanz seiner Überlegungen betont, die durch den Vollzug expansiver Lernhandlungen jedem Einzelnen ein Mehr an Handlungsmöglichkeiten offerieren und damit die Bandbreite politischer Partizipation erhöhen kann. Das empirische Material hat beispielsweise in der kritischen Diskussion ‚politischer Experte/Nicht-Experte‘ dessen deutliche Relativierung durch die Initiativenmitglieder zeigen können, was in Folge das individuelle Handlungsrepertoire, bezogen auf den Mut selbsttätig aktiv in die Gestaltung des Zusammenlebens einzugreifen, deutlich vergrößert hat. Brisant daran ist dann, dass selbstorgansiertes politisches Lernen und Handeln und die damit verbundene Verfügungserweiterung für das etablierte politische Feld nicht mehr planbar erscheint und in Folge dessen kontrolliert werden muss, wie etwa durch die angesprochenen Freiwilligenagenturen in institutionalisierter Form.

Wichtige Anschlüsse für die Beschreibung eines Lern-Handlungsraums Bürgerinitiative boten Holzkamps Überlegungen zu kooperativen Lernhandlungen, in denen Handlungsproblematiken respektive Lernproblematiken in arbeitsteiliger Weise im Rückgriff auf unterschiedlichste Ressourcen begegnet wird. Zentral ist dabei jedoch, dass sich im Rahmen kooperativer Lernhandlungen die Reflexion des eigenen Standpunkts durch die Diskussion divergenter Perspektiven vollzieht und in Folge dessen eine differenziertere Betrachtung der jeweiligen Gegenstände im Sinne größerer Weltverfügung möglich wird. Holzkamp hatte den Bezug von kooperativen Lernhandlungen und qualitativen Lernsprüngen in seinen lerntheoretischen Ausführungen nicht direkt hergestellt. Auf Grundlage des empirischen Materials der vorliegenden Studie kann jedoch aufgezeigt werden, dass kooperative Lernprozesse die Chance qualitativer Lernsprünge am Beispiel von Bürgerinitiativen begünstigt haben. Die Analyse zeigt hier, dass es

im Rahmen der Bürgerinitiativenarbeit somit in kooperativen Lernhandlungen eine von mehreren Lernenden geteilte Lernproblematik geben kann, die sich ebenso aus der Diskrepanz von Können und Wollen ergibt wie in je individuellen Lernhandlungen. Kooperative Lernhandlungen in Bürgerinitiativen sind durch das Zusammenspiel von gegenstandbezogenen Lernproblematiken und sogenannten Meta-Lernproblematiken gekennzeichnet. Insbesondere die herausgearbeiteten Meta-Lernproblematiken respektive Lernsprungproblematiken sind das verbindende Element kooperativen Lernhandelns, da sie allen Initiativenmitgliedern gemein sind, wie etwas das Verhältnis zwischen Bürgern und etablierten politischen Feld und die daraus resultierenden je individuellen Handlungsmöglichkeiten. Die Bearbeitung der damit verbundenen gegenstandsbezogenen Lernproblematiken, die sich in vielfache Unterlernproblematiken zergliedern lassen, erfolgt dann durch die einzelnen Initiativenmitglieder in arbeitsteiliger Weise auf je unterschiedliche Art und Weise und individuellem Interesse. Kooperative Lernhandlungen sind damit als zirkulärer Prozess zu beschreiben, der sein ‚bildendes‘ Potential durch die Verschränkung gegenstandbezogener und gegenstandsübergreifender Lernproblematiken generiert. Deutlich wird hier dann, dass die individuelle Verfügungserweiterung nicht nur im Interesse des jeweils Einzelnen liegt, sondern im allgemeinen Interesse ist und damit gesellschaftliche Transformationspotentiale freisetzt. Die hier schon implizit angesprochene gegenseitige Bezogenheit von Individuum und Welt als elementarer Bestandteil von Bildungsprozessen wird dann in Holzkamps (1995b) Überlegungen zu alltäglicher Lebensführung konkretisiert. Alltägliche Lebensführung als „Vermittlungsglied zwischen Individuum und Gesellschaft“ (ebd.) benennt damit die Zusammenführung von Selbst und Welt als sich wechselseitig bestimmende Aspekte von Bildung und bot die notwendigen Anschlüsse an den lerntheoretischen Rahmen dieser Studie.

In der Betrachtung der Praktiken alltäglicher Lebensführung und der darin eingelagerten Prozesse der Selbstverständigung des je Einzelnen wurde damit der Fokus auf das ‚Naheliegende‘ gelegt, d. h. die Problematiken der alltäglichen Lebensführung des je Einzelnen werden in das Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt und damit als bedeutsam anerkannt (vgl. Baacke/Brücher 1990). Ausgangspunkt für die Analyse von Lernhandlungen in der vorliegenden Studie waren damit, die in individuellen Bedeutungszusammenhängen der alltäglichen Lebensführung auftretenden Handlungsproblematiken bzw. Selbstverständigungsproblematiken und deren subjektiven Bewältigungsstrategien. Im Rahmen alltäglicher Lebensführung kommen damit die Handlungsmöglichkeiten des Einzelnen und deren Behinderungen in den Blick. Fruchtbar für die eigene Arbeit insbesondere für den Blick auf die Vergrößerung der Partizipationsspielräume jedes

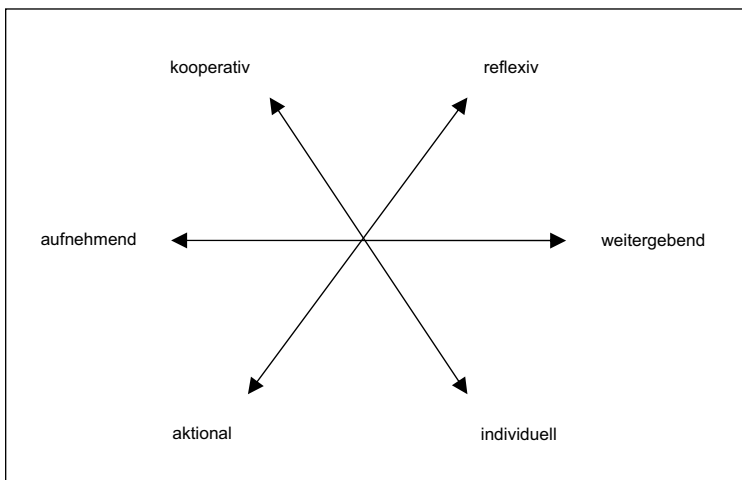
Einzelnen war, dass in Holzkamps lerntheoretischen Überlegungen eben nicht nur die Determiniertheiten der alltäglichen Lebensführung, sondern auch die Freiheiten wichtig werden. Diese im subjektwissenschaftlichen Ansatz ausgemachte Offenheit bedeutet dann, bisher Nicht-Gedachtes in den Blick zu nehmen und Handlungsmöglichkeiten herauszustellen, wie klein und unbedeutend sie zunächst auch sein mögen.

Holzkamp stellte nun zwei Möglichkeiten im Prozess der Selbstverständigung im Rahmen alltäglicher Lebensführung heraus – Hinnehmen oder Verändern, Erhöhung der Lebensqualität oder Bedrohungsabwehr. Das wichtige und das auch durchaus schwierige einer solchen Perspektive ist, dass die Ergebnisse dieses Prozesses zunächst offen sind und sich erst in ihrem Vollzug konkretisieren. Die vorliegende Studie hat nun versucht genau diese Vermittlungsebenen herausarbeiten und damit aufzuzeigen wo im Rahmen alltäglicher Lebensführung solche Prozesse von Hinnehmen oder Verändern vollzogen werden und zu benennen, was dort konkret passiert. Damit wurden nicht mehr nur ideale Rahmenbedingungen selbstorganisierten und informellen Lernens formuliert, so wie dies häufig in diesem Zusammenhang der Fall ist, sondern der konkrete Vollzug von Lernhandlungen in Bürgerinitiativen aus Subjektperspektive betrachtet. Im Unterschied etwa zu dem zu Beginn diskutierten Strukturmodell des Lernens in Bürgerinitiativen von Armbruster (1979) wurde mit der Bezugnahme auf die lerntheoretischen Überlegungen Klaus Holzkamps die Subjektperspektive in den Vordergrund gestellt und nicht eine an curricularer Konkretisierung interessierte Institutionenperspektive.

Die von Klaus Holzkamp (1995a) explizierten subjektwissenschaftlichen Kategorien – Handlungsproblematik, Lernproblematik, Lernschleife – erlaubten es im Rahmen der empirischen Untersuchung schließlich unterschiedliche Formen von Lernhandlungen in Bürgerinitiativen herauszufiltern und in ihrer Spezifik zu beschreiben. Die Analyse des empirischen Materials konnte damit einen Lern-Handlungsraum Bürgerinitiative beschreiben, der durch drei unterschiedliche Dimensionen markiert wird: ‚individuell – kooperativ‘, ‚aufnehmend – weitergebend‘ und ‚aktional – reflexiv‘ (s. Abb. 11). Insgesamt konnten auf Grundlage der teilnehmenden Beobachtung und der Gruppengespräche 28 unterschiedliche Formen von Lernhandlungen herausgearbeitet und in diesem Lern-Handlungsraum platziert werden. Die herausgestellten Lernhandlungen sind dabei als eine idealtypische analytische Unterscheidung zu verstehen, die in den stattfindenden Handlungssituationen der Bürgerinitiativen oftmals nicht einfach zu trennen sind. So sind die Dimensionen des Lern-Handlungsraums jeweils miteinander verschränkt und je nach Blickwinkel können Lernhandlungen unterschiedlich eingeordnet werden konnten. Die herausgearbeiteten Kategorien von Lernhand-

lungen ermöglichen es jedoch erst, den Lern-Handlungsraum Bürgerinitiative in seiner Vielschichtigkeit zu beschreiben und zeigen damit auf die hohe Differenziertheit der hier vollzogenen Lernhandlungen. Deutlich wird damit, dass Handlungsproblemen im Rahmen alltäglicher Lebensführung, hier am Beispiel der Mitarbeit in Bürgerinitiativen, vielfach lernender Weise begegnet wird. Das was auf den ersten Blick von außen betrachtet vielleicht unprofessionell oder unstrukturiert wirkt, konnte so aus einer gegenteiligen Perspektive gerade die vielfach unbeachtete Wertigkeit dieses selbstbegründeten politischen Lernens im Rahmen von Bürgerinitiativen herausstellen.

Abbildung 11: Lern-Handlungsraum Bürgerinitiative



Quelle: Eigene Darstellung

Im Folgenden sollen nun die zentralen Ergebnisse der empirischen Analyse anhand der drei herausgearbeiteten Dimensionen zusammenfassend dargestellt werden.

„Kooperativ – individuell“

Die Analyse des empirischen Materials zeigte, dass die Verschränkung von kooperativen und individuell ausgegliederten Lernhandlungen für die Arbeit in Bürgerinitiativen konstitutiv ist. Aufgezeigt werden konnten dabei die von Klaus Holzkamp (1995a) herausgestellten Besonderheiten kooperativen Lernhandelns. So wurde im Rahmen der beobachteten initiativen Lernproblematiken in arbeitsteiliger Weise begegnet und dabei zwischen den Initiativenmitgliedern „überlap-

pende Zonen des Wissens und Könnens“ (ebd., S. 511) rekonstruiert oder neu formiert. Dabei griffen die Initiativenmitglieder entweder auf das vielfältige Vorwissen der unterschiedlichen Mitglieder zurück oder wenn dies nicht möglich war, wurde eine diesbezügliche kooperative und/oder individuell ausgeglichene Lernschleife vollzogen. Vor dem Hintergrund der gemeinsam geteilten Lernproblematik variierte die Bedeutsamkeit der vom jeweils Einzelnen ausgegliederten Lernproblematiken individuell und die Auswahl der entsprechenden Lernschleifen erfolgt dann nach je subjektiven Interessenlagen ohne die gemeinsame Lernproblematik jedoch aus den Augen zu verlieren. Klaus Holzkamp (ebd.) hatte dieses wechselseitige Verhältnis kooperativer und individueller Elemente kooperativen Lernhandelns als „reziproke Beziehung, also als permanenter an der Überwindung der Lernprobleme orientierter Dialog“ beschrieben.

Kooperative Lernhandlungen konnten auf Grundlage des empirischen Materials dann in ihrer organisatorischen und thematischen Ausdifferenzierung systematisiert werden. Auf organisatorischer Ebene ist kooperatives Lernhandeln zum einen durch Prozesse von ‚Austauschen und Unterstützen‘ innerhalb der jeweiligen Initiative und zwischen unterschiedlichen Initiativen mit dem Ziel der gemeinsamen Bearbeitung gegenstandsbezogener Lernproblematiken sowie den verbindenden Meta-Lernproblematiken der Handlungsmöglichkeiten von Bürgern gekennzeichnet. Die gegenseitige Unterstützung führte schließlich zum gezielten ‚Networking und gemeinsamen Handeln‘. Im hier entstandenen Initiativennetzwerk wurden die jeweiligen Ressourcen der beteiligten Initiativen gebündelt, was einerseits zur Verbreiterung des Handlungsrepertoires der jeweiligen Initiativen beitrug und andererseits durch die Initiierung kooperativer Handlungen größerer Öffentlichkeit für die jeweiligen Arbeitsgegenstände ermöglichte. Kooperatives Lernhandeln im Rahmen von Bürgerinitiativen ist zum anderen durch die Kooperation mit unterschiedlichen ‚Vereinen und Verbänden‘ verbunden. So erweist sich für die beobachteten Initiativen beispielsweise die Expertise des BUND oder des Verkehrsclubs Deutschland (VCD) zur Bearbeitung unterschiedlicher Lernproblematiken als sehr hilfreich. Die kooperative Durchführung öffentlicher Aktionen trägt überdies zu einer öffentlichkeitswirksamen Vermittlung des eigenen Gegenstandsbereichs bei.

Auf gegenstandsbezogener bzw. thematischer Ebene konnte das empirische Material mit zunehmender Beschäftigung der Initiativenmitglieder mit dem eigenen Gegenstandsbereich eine wachsende Tiefe des Gegenstandsaufschlusses aufzeigen, die als qualitative Lernsprünge expansiver Lernhandlungen (vgl. Holzkamp 1995a) interpretiert wurden. Dies bedeutet, dass der eigene Gegenstandsbereich im Rahmen der beobachteten Bürgerinitiativen sukzessive ausgeweitet und in einen größeren thematischen Kontext gestellt wurde, also nicht

mehr nur die anfänglich zugrundeliegende je eigene Handlungsproblematik diskutiert und bearbeitet wurde. In der Analyse des empirischen Materials wurde die thematische Ausdifferenzierung am Beispiel des Themas ‚Lärm‘ besonders deutlich – zunächst interessiert die Lärmbelastung im Stadtviertel, dann wurden unterschiedliche Definitionen von Lärm recherchiert, später wurden generelle Auswirkungen von Lärm auf die Gesundheit diskutiert, um schließlich die Lärmbelastung der gesamten Stadt zu betrachten und nach diesbezüglichen ‚Lösungsmöglichkeiten‘ für ein gesamtstädtisches Konzept zu suchen. Als eine gemeinsam geteilte übergeordnete Handlungsproblematik respektive Lernsprung-Problematik wurden die Handlungsmöglichkeiten von Bürgern und die Funktionsweise des politischen Systems identifiziert. Mit dieser Fragestellung nehmen die beobachteten Initiativen dann genau die kontroversen Aspekte des zuvor skizzierten Spannungsfeldes politischer Partizipation und Bildung auf.

Neben der ökonomischen Arbeitsteilung, ist ein zentraler Aspekt kooperativen Lernhandelns dann, als einzelnes Initiativenmitglied zu erfahren, dass die je eigenen Lernproblematiken unter der Perspektive der gemeinsam geteilten Meta-Lernproblematik und des hier erfahrenen produktiven Dialoges nicht nur im eigenen, sondern im allgemeinen Interesse sind. Den Initiativenmitgliedern wird damit deutlich, dass die Frage politischer Partizipationsprozesse Gegenstand der Diskussion in vielen Bereichen ist, was vor dem Hintergrund der diskutierten Exklusionsmechanismen des etablierten politischen Feldes so für den Einzelnen vielfach nicht immer transparent ist. Im Akt kooperativen Lernhandelns werden damit einerseits die vom etablierten politischen Feld eingeschränkten Partizipationsmöglichkeiten sichtbar und andererseits die Chancen selbsttätig initiierten Handlungsmöglichkeiten deutlich und die größere Verfügung über Welt gemeinsam erfahrbar. An dieser Stelle kommt dann die von Holzkamp beschriebene gesellschaftliche Brisanz seiner lerntheoretischen Überlegungen zum Tragen. Dies hat sich insbesondere im Rahmen von Lernhandlungen der Dimension ‚aktional – reflexiv‘ detailliert gezeigt. Im Folgenden aber zunächst zu den spezifischen Charakteristika aufnehmender und weitergebender Aspekte des Lern-Handlungsraums Bürgerinitiative.

„Aufnehmend – weitergebend“

Die Analyse des empirischen Materials konnte herausstellen, dass die Initiativenmitglieder in der Begegnung von Lernproblematiken in vielfältiger Weise auf externes Wissen zurückgreifen. Die Aufnahme externen Wissens reicht dabei von konkretem handlungspraktischem Wissen bis hin zu gegenstandsübergreifendem Wissen, welches der Einordnung des eigenen Gegenstandsbereichs in einen gesamtgesellschaftlichen Rahmen dient. Die eingehende Analyse der Inte-

gration von Wissen zeigt dabei eine themen- und handlungsbezogene Ausdifferenzierung der Lernhandlungen im Verlauf der Aufnahme externen Wissens auf. Werden zunächst auf den Einzelfall bezogene Verwaltungsvorlagen und Ähnliches bearbeitet, werden im Verlauf der Lernaktivitäten relevant erscheinende Fachliteratur oder Expertenberichte, wie beispielsweise eine Studie zur Funktionsweise von Navigationsgeräten oder der Weltklimabericht, hinzugezogen und damit deutlich von Einzelfall abgehobene Aspekte thematisiert. Eine andere Möglichkeit der Aufnahme externen Wissens lag in der zuvor diskutierten Kooperation mit anderen Initiativen oder Vereinen und Verbänden. Mitglieder anderer Initiativen wurden gerade dann einbezogen, wenn es sich um den Erwerb handlungspraktischen Wissens drehte, wie beispielsweise das geeignete Vorgehen bei Einwendungen, die Ansprache von Vertretern des etablierten politischen Feldes oder das Wissen über einen möglichst effektiven Weg der Informationsrecherche. Der Einbezug der fachlichen Expertise von Vereinen oder Verbänden wie beispielsweise vom BUND oder VCD diente dann der Vertiefung bestimmter übergreifender Gegenstandsbereiche, wie beispielsweise der Auswirkungen von Lärm auf die Gesundheit. Dieser vollzog sich häufig durch die Organisation öffentlicher Vorträge. Ebenso diente die Teilnahme an Fachveranstaltungen den Mitgliedern der Bürgerinitiativen zur vertieften Betrachtung des jeweiligen Problemgegenstands. Die Diskussion gegenstandsübergreifenden Wissens erfolgte damit in sehr unterschiedlichen Lernkontexten. Die Analyse konnte somit dem vielfachen Vorurteil der einseitigen und vereinfachten Diskussion von Gegenstandsbereichen und gesellschaftlichen Problemstellungen innerhalb von Bürgerinitiativen, die hohe thematische und organisatorische Ausdifferenzierung selbstorganisierten politischen Lernens entgegensetzen.

Als Besonderheit des Lernhandelns im Rahmen von Bürgerinitiativen konnte die empirische Analyse neben der Aufnahme von Wissen, gleichzeitig eine intensive Weitergabe des selbsttätig generierten Wissens herausarbeiten. Zentral ist hier der Wissenstransfer zwischen den unterschiedlichen Initiativen. Hier wurde deutlich, dass insbesondere länger existierende Initiativen als Ansprechpartner respektive Experten für die Mitglieder ‚neuer‘ Bürgerinitiativen dienen. Zu beobachten war hier, dass diese ihr Wissen nicht nur auf Anfrage anderer Initiativen weitergeben, sondern auch als Experten gezielte Beratungsangebote an andere Bürgerinitiativen herantragen. Deutlich hervorgehoben wurde, dass das Angebot von Unterstützung die Selbstständigkeit der beratenden Initiativen unangetastet lässt. Auffällig ist, dass die Weitergabe der eigenen Expertise den ‚inner circle‘ der Initiativen verlässt, indem die beobachteten Initiativen ebenso den Bürgern des Stadtteils als Experten zu bestimmten Sachfragen den Stadtteil betreffend zur Verfügung standen bzw. als solche vielfach selbsttätig in Anspruch

genommen wurden. Auf organisatorischer Ebene der Weitergabe eigener Expertise wurde durch die Gründung eines Initiativenverbunds und einer Wählergemeinschaft das Beratungsangebot in eine andere quasi institutionelle Organisationsform transferiert und damit durch die Initiativenmitglieder deutlich vergrößert. Von der Gründung einer Wählergemeinschaft versprachen sich die Bürgerinitiativenmitglieder insbesondere einen besseren Zugang zu kommunalpolitischen Informationen, um diese dann an die einzelnen Initiativen zeitnah weitergeben zu können. Die Diskussion ‚aktionaler‘ und ‚reflexiver‘ Lernhandlungen zeigte hier die immense Bedeutung der zeitnahen Verfügbarkeit gegenstandsbezogener Informationen wie Verwaltungsvorlagen oder ähnliches zur Begegnung der jeweiligen Handlungs- und Lernproblematiken für die Initiativenmitglieder. Die Wahl solcher initiativenübergreifender und auch gegenstandsunabhängiger Organisationsformen wurde von den Initiativenmitgliedern als erweiterter unreglementierter politischer Partizipationsraum interpretiert, indem die Möglichkeit der kritische Betrachtung von unterschiedlichen Gegenstandsbereichen und der Diskussion daraus resultierender alternativer Entwürfe des Zusammenlebens besteht. Inwiefern sich die gewählten Organisationsformen damit etablierten Strukturen wie etwa Parteien anpassen oder nicht sei hier dahingestellt.³

Die vom etablierten politischen Feld häufig getätigte Zuschreibung ‚Bürgerinitiativen, die sind doch immer nur dagegen...‘, wird mit Blick auf die diskutierte Ausgestaltung der Weitergabe von Wissen im Rahmen von Bürgerinitiativen deutlich relativiert. Erst aus der Kritik an Gegebenen wird es den Initiativenmitgliedern möglich, gesellschaftliche Gegenentwürfe zu entfalten und im Rahmen von Lernhandlungen öffentlich zu machen. Hier liegt das utopische Potential des Lern-Handlungsraums Bürgerinitiative, welches auf Grundlage der empirischen Studie als immense Ressource für gesellschaftliche Transformationsprozesse betrachtet werden kann (vgl. Harten 2010).

Wie die empirische Analyse zeigen konnte, ist das Repertoire weitergeben der Lernhandlungen breit gefächert. So erfolgte die Weitergabe des eigenen Wissen neben den genannten Formen zudem im Rahmen zahlreicher öffentlicher Veranstaltungen, wie Informationsveranstaltungen, Workshops und Vorträgen, wie etwa die Vortragsreihe zu den Binnendünen einer der Initiativen exemplarisch gezeigt hat. Die Analyse des empirischen Materials konnte damit die enge Verschränkung von Lernen und Lehren im Rahmen des Lern-Handlungsraums Bürgerinitiative herausstellen. Charakteristisch für den Lern-Handlungsraum

3 Im Rahmen der Gruppengespräche wird diese Gefahr durch die Initiativenmitglieder etwas am Beispiel von Bündnis 90/Die Grünen thematisiert.

Bürgerinitiative ist damit die enge Verknüpfung der Erweiterung der eigenen Weltverfügung mit dem Angebot der Teilhabe an andere an diesem Prozess teilzunehmen. Selbst- und Weltverfügung als zentrale bildungstheoretische Aspekte fließen hier am Beispiel des Lern-Handlungsraums Bürgerinitiative zusammen. Besonders hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang, dass die Weitergabe des Wissens für die Initiativenmitglieder damit ein ganz zentraler Aspekt eigenen Lernhandelns ist und auch trotz (oder gerade deswegen!) mangelnder Anerkennung durch das etablierte politische Feld (vgl. Bremer 2008) selbstbewusst vollzogen wird. Die reflexive Rahmung dieser charakteristischen Aspekte wurde dann insbesondere im Kontext von ‚aktionalen‘ und ‚reflexiven‘ Lernhandlungen deutlich.

‚Aktional – reflexiv‘

Eingangs wurde über die kontroverse Diskussion von Aktion und Reflexion im Rahmen politischer Bildung gesprochen. Eine häufig vertretende Position ist hier, dass sich politische Bildungsarbeit im Sinne des ‚Überwältigungsverbots‘ nicht an konkretem politischem Handeln beteiligen dürfe. Die Analyse des empirischen Materials zeigt nun am Beispiel des Lern-Handlungsraum Bürgerinitiative eine enge Verknüpfung aktionaler und reflexiver Elemente im Rahmen politischer Bildungsprozesse. Damit konnte diese schon aus lerntheoretischer Perspektive kritisierte künstliche Trennung von ‚Aktion und Reflexion‘ im Rahmen (politischer) Bildungsprozesse durch die Ergebnisse der empirischen Studie als unzutreffend herausgestellt werden. So sind in den alltäglichen politischen Bildungspraxen der Menschen überwiegend beide Aspekte angesprochen und bedingen sich quasi gegenseitig. Aktionale Lernhandlungen dienen den in dieser Studie betrachteten Bürgerinitiativen dann im Kern zur öffentlichen Diskussion verschiedener Problemgegenstände. Der jeweils eigene Gegenstandsbereich funktionierte dabei als Diskussionsanlass und -raum, um mit anderen Menschen des Stadtteils bzw. der Stadt zu Fragen von Stadtgestaltung respektive gesellschaftlicher Entwicklung in einem informellen Rahmen in die kritische Diskussion treten zu können. Die Analyse aktionaler Lernhandlungen zeigt, dass es den befragten Initiativenmitgliedern nicht nur wichtig ist der je eigenen Handlungsproblematik zu begegnen, sondern ebenso anderen Menschen Diskussionsraum zu bieten, um sich mit ganz verschiedenen Themengebieten auseinanderzusetzen zu können. Im Zentrum des Lern-Handlungsraums Bürgerinitiative steht dann gerade im Rahmen aktionaler Lernhandlungen die Ermöglichung kooperativen Lernens und damit die Chance kooperativer Weltverfügung. Die Initiativenmitglieder hoben hier als positiven Aspekt hervor, dass im Rahmen des Lern-Handlungsraums Bürgerinitiative eine kritische Diskussion unter Einbezug sehr unterschiedlicher

Personenkreise möglich wird. Die von Holzkamp (1995a) im Rahmen kooperativen Lernens herausgestellte Möglichkeit qualitativer Lernsprünge durch Perspektivendivergenz wird vor diesem Hintergrund dann nochmals in ihrer organisatorischen und gegenstandsbezogenen Differenziertheit – dem Einbezug verschiedener Personengruppen – deutlich. Die durch das etablierte politische Feld getätigte Negativzuschreibung ‚sich nur um sich selbst zu drehen‘ wird damit entkräftet oder zumindest relativiert und es werden am Beispiel aktionaler Lernhandlungen die Inklusionsleistungen unkonventioneller Partizipationsformen offensichtlich. Die hier offerierten Inklusionsleistungen der beobachteten Bürgerinitiativen werden in ihrer Qualität besonderes deutlich, wenn man die eingangs diskutierten ‚zwei Seiten der Medaille‘ von Lernprozessen mit bedenkt, wo Zwang und Output im Vordergrund von Lernhandlungen stehen und Spaß und „Lernlust“ (Faustich 2012) verlustig gehen. So konnte das empirische Material, insbesondere die Gruppengespräche, zeigen, dass aktionale Lernhandlungen, wie etwa die Durchführung der beschriebenen Parkfeste oder Radtouren, durchgeführt werden, weil Lernen hier mit positiven Emotionen verbunden werden kann. Politische Bildungsprozesse die ebenso wie ‚Lernen‘ allgemein durch Negativzuschreibungen häufig ihrer positiven Aspekte beraubt werden bzw. für viele Personen als für sich selbst bedeutsam ausgeschlossen werden (vgl. Bremer 2007), werden im Rahmen aktionaler Lernhandlungen und in angenehmen Kontexten in den subjektiv bedeutsamen Lebenszusammenhang zurückgeführt und damit als solche überhaupt erst ermöglicht. Damit wird von den Initiativenmitgliedern implizit eine lernkritische Position eingenommen, die den fließenden Übergang zu reflexiven Lernhandlungen markiert.

Im Zentrum reflexiver Lernhandlungen steht dann in Konsequenz der zuvor diskutierten Aspekte das kritische Hinterfragen von Gegebenen in Abgleich mit den je eigenen Perspektiven von Welt. Aufgenommen werden hier Fragen der Funktionsweise des etablierten politischen Feldes und den dort wahrgenommenen Mitgestaltungsmöglichkeiten jedes Einzelnen, welche im Rahmen der empirischen Analyse als Meta-Lernproblematiken bezeichnet wurden. Im Kern werden von den Initiativenmitgliedern im Rahmen reflexiver Lernhandlungen die geringe Anerkennung unkonventioneller Beteiligungsformen und der daraus resultierende ‚Kampf‘ zwischen etabliertem politischen Feld und Bürgern thematisiert. Die Initiativenmitglieder beschreiben hier die von Bremer und Kleemann-Göring (2010b) konstatierte Grenze zwischen legitimer und illegitimer politischer Artikulation im Rahmen ihrer Initiativenaktivität und die damit verbundene unterschiedliche Berechtigung an politischer Entscheidungsfindung teilzunehmen. Unkonventionelle Beteiligungsformen wie in Bürgerinitiativen sehen sich dann in Augen der Initiativenmitglieder einer geringen Anerkennung bzw.

der Aberkennung der berechtigten Teilnahme durch das etablierte politische Feld ausgesetzt. Dieser Prozess wurde durch die Initiativenmitglieder als fortwährender Kampf zwischen Bürgern und etabliertem politischen Feld interpretiert, der durch vielfältige Vorurteile und diverse Ausschlussmechanismen von Seiten des etablierten politischen Feldes (z. B. Interessenpolitik, mangelnde politische Bildung, Zurückhaltung von Informationen) gekennzeichnet ist. Insbesondere das ihnen zugeschriebene mangelnde Fachwissen, weisen die Initiativenmitglieder deutlich zurück, da sich dieses Ausschlussargument im Rahmen des eigenen Aneignungsprozesses häufig als wenig stichhaltig erwiesen hat. Die vielfach qua Amt zugeschriebene Kompetenz und Autorität politischer Vertreter wird daher besonders kritisiert. Die Kommunikation von Bürgerinitiativen und etabliertem politischen Feld bezeichnen die Initiativenmitglieder aufgrund von Ablehnung und gleichzeitigem Interesse als sehr widersprüchlich. Das ambivalente Verhalten politischer Vertreter sehen die Initiativenmitglieder im befürchteten Kontrollverlust begründet. So ermöglicht die selbstorganisierte Erweiterung der Weltverfügung dem Einzelnen größere Handlungsspielräume und bestehende Machtverhältnisse werden hinterfragt (vgl. Holzkamp 1995a). Die Kooperationsbereitschaft des etablierten politischen Feldes dient in Augen der Initiativenmitglieder allein der eigenen Machterhaltung und nicht der Offerierung größerer politischer Partizipationsmöglichkeiten für Andere.

Im Rahmen reflexiver Lernhandlungen stellen die Initiativenmitglieder heraus, dass dieser ‚Kampf‘ – öffentlich Stellung zu beziehen und die eigenen Vorstellungen der Gestaltung von Welt entgegen den Vorstellungen des etablierten politischen Feldes transparent zu machen – von jedem Einzelnen großen Mut erfordert. Die vermeintlich geringe Anerkennung unkonventioneller Partizipationsformen wirkt dann häufig als Hindernis, sich in entgegen dem ‚Mainstream‘ an der Regelung der allgemeinen Angelegenheiten zu beteiligen (vgl. Bremer 2008). Dies wird von den Initiativenmitgliedern jedoch nicht ausschließlich als Defizit der Bürger, sondern als Schwäche des politischen Systems ausgelegt. In Folge dessen müssten vom etablierten politischen System ebenso neue Partizipationsräume geschaffen werden. In diesen selbstinitiierten Partizipationsräumen wird es in ihren Augen möglich, frei und ungesteuert die eigene Sicht auf die Welt im kooperativen Dialog zu diskutieren. Die subjektive Bedeutsamkeit generiert sich dabei wie gezeigt aus den eigenen Mitgestaltungsmöglichkeiten und der Ermöglichung von Teilhabe an andere. Die Herstellung von Zusammenhang gerade im Rahmen reflexiver Lernhandlungen ermöglicht den Initiativenmitgliedern damit ein Netz von Lerngeschichten und setzt diese der vielfach zugeschriebenen Perspektivenverengung bzw. mangelnden Reflexivität selbstorganisierter politischer Bildungsprozesse entgegen.

Festgehalten werden kann nun am Ende der Darstellung des Lern-Handlungsraums Bürgerinitiative, dass Mithilfe der subjektwissenschaftlichen Kategorien Klaus Holzkamps eine Vielzahl unterschiedlicher Lernarrangements herausgestellt werden konnte und die Durchführung von Lernhandlungen damit einen zentralen Kern der Arbeit von Bürgerinitiativen darstellt. Politisches Lernen wurde aus dieser Perspektive aus den individuell begründeten Handlungen und Lernpraxen eruiert und nicht nach von außen bestimmten ‚Kompetenzkatalogen‘. So wurde es möglich, ‚unvorhergesehene‘ oder von Dritten als nicht angemessen betrachtete Handlungen als legitime politische Handlungsoption aufzudecken und quasi in Um-Definition des politischen Feldes anzuerkennen. Klaus Holzkamp selbst hat den Bezug zu politischem Lernen und Handeln nie explizit hergestellt. Seine Überlegungen zu expansiven Lernhandlungen, die mit der Zielperspektive größerer Weltverfügung anschlussfähig für politische Partizipationsprozesse sind, ermöglichen jedoch eine dahingehende Erweiterung seines lerntheoretischen Ansatzes. Der Begriff ‚politischen Lernens‘ kann so aus seiner vielfach praktizierten theoretischen Engführung herausgeführt und empirisch begründet werden. Als charakteristische Eckpunkte des Lern-Handlungsraums lassen sich abschließend folgende vier Aspekte benennen: 1. Die identifizierten Lernhandlungen folgen keiner Stufenlogik, sondern sind als zirkulärer und jeweils gegenstandsbezogener Prozess zu verstehen. 2. Lernhandlungen sind durch die Verzahnung einer organisatorischen und thematische Ausdifferenzierung gekennzeichnet, die als ‚qualitative Lernsprünge‘ (Holzkamp) bezeichnet wurden. 3. Die gleichzeitige Aufnahme und Weitergabe von Wissen zeigt die Verschränkung von eigenem Lernen und die Weitergabe des Gelernten, als Angebot der Mitgestaltung von Gesellschaft an Andere. 4. Mit der Betrachtung kooperativen Lernhandelns konnte damit eine von verschiedenen Seiten bei Klaus Holzkamp konstatierte Leerstelle des sozialen Individuums empirisch im Sinne eines teilhabend aktiven Individuums erweitert werden.

Abschließend bleibt nun die Frage offen, welche Botschaft sich aus den Ergebnissen der empirischen Analyse des Lern-Handlungsraums Bürgerinitiative für politische Partizipations- und Bildungsprozesse formulieren lässt.