

10 Fazit: Das kollektive Lernen von sozialen Bewegungen

Abschließend und zusammenfassend sollen im folgenden Abschnitt einige zentrale Aspekte diskutiert werden, die sich aus einer Gesamtschau aller analysierten Themenfelder ergeben. Dabei soll es darum gehen, stärker von den jeweiligen konkreten Debatten zu abstrahieren und einige generellere Aussagen über Potenziale und Probleme beim kollektiven Lernen sozialer Bewegungen herauszuarbeiten.

Erstens werden nochmals Kriterien reflektiert, die zur Beurteilung von Lernprozessen eine Rolle spielen können. Wann kann überhaupt von einem erfolgreichen Lernprozess gesprochen werden? Welche Kriterien spielen bei der Beantwortung dieser Frage eine Rolle?

Zweitens werden unterschiedliche SprecherInnenrollen und Sprechorte diskutiert. Welche AkteurInnen haben gute Chancen, mit ihren Impulsen auf Gehör zu stoßen, wann werden sie vermutlich ignoriert?

Drittens stehen die grundlegenden Aspekte von Lernprozessen im Fokus: Die Offenheit für Feed-Forward-Impulse und die Möglichkeiten, Wissen über Feed-Back-Prozesse zu institutionalisieren. Wo liegen die spezifischen Schwierigkeiten von sozialen Bewegungen? Was können sie unternehmen, um ihre Probleme zu umgehen?

Im vierten Abschnitt wird ein typisches Ergebnis von Lernprozessen sozialer Bewegungen genauer betrachtet: die Spaltung der Szene in mehrere Untergruppierungen bzw. der Ausschluss von bestimmten Gruppen oder Individuen aus der kollektiven Identität. Wieso kommt es so häufig zu Spaltungen und weshalb können sie sowohl als Ergebnis von Lernprozessen als auch als Ausdruck des ausbleibenden Lernens interpretiert werden?

Fünftens wird herausgearbeitet, inwiefern die Bereitschaft zum Lernen bzw. das strikte Verhindern bestimmter Lernimpulse auch als Zeichen von Machtverhältnissen innerhalb der linken Szene interpretiert werden kann. Kollektive Lernprozesse werden auf diese Weise zu einem Feld, auf dem sich allgemeinere Kämpfe um Macht und Einfluss innerhalb der Bewegung zeigen.

Sechstens steht die wechselseitige Beziehung zwischen Lernen und Vergessen im Mittelpunkt der Analyse. Warum ist das Vergessen so wichtig für die Lernfähigkeit sozialer Bewegungen und warum ist es gleichzeitig eines der größten Hindernisse für erfolgreiche Lernprozesse?

Der siebte Abschnitt beschäftigt sich mit der Differenzierung zwischen unterschiedlichen Reichweiten und Formen von Lernprozessen sozialer Bewegungen. Warum verschärfen sich manche politischen Debatten augenblicklich zum offenen Kampf, während andere Diskussionen über einen langen Zeitraum ohne erkennbare Eskalation geführt werden?

Im letzten Abschnitt soll rekapituliert werden, welche neuen Einsichten die Betrachtung von Lernprozessen für die Analyse von sozialen Bewegungen mit sich bringt. Welche Aspekte, die vorher unklar bleiben mussten, lassen sich durch den Fokus auf das kollektive Lernen erklären? Was ist der Mehrwert eines lernzentrierten Ansatzes in der Forschung zu sozialen Bewegungen? Und welche Leerstellen mussten in der vorliegenden Arbeit offenbleiben, welche Ansatzpunkte für zukünftige Analysen bieten sich an?

An dieser Stelle soll nochmals auf das in Kapitel 1.6 herausgearbeitete Lernmodell verwiesen werden: Lernprozesse können in Feed-Forward- und Feed-Back-Prozesse unterteilt werden. Während es bei den Feed-Forward-Prozessen darum geht, von einem einzelnen Individuum ausgehende Lernimpulse auf kollektiveren Ebenen zuzulassen und weiter zu diskutieren, geht es bei den Feed-Back-Prozessen darum, neues Wissen zu institutionalisieren und bei den einzelnen Gruppen und individuellen Mitgliedern der Bewegung zu verankern. Auf den konkreten Fall übertragen bedeutet das, dass all jene Debattenbeiträge in einer Bewegungszeitschrift als Lernimpulse verstanden werden, wenn sie entweder neues Wissen etablieren oder altes Wissen verteidigen wollen, d.h., wenn sie darauf hinauslaufen, zentrale Aspekte der kollektiven Identität umzu- oder eine solche Umdeutung abzuwehren.

Erfolgreiche Lernprozesse, die zu neuem kollektiven Wissen führen, sind demnach sowohl auf die Bereitschaft der Bewegung, Lernimpulse zuzulassen und neues Wissen aufzubauen, als auch auf die Institutionalisierung dieses Wissens angewiesen, d.h. auf die feste Verankerung und Umsetzung des neuen Wissens im Denken und Handeln der Mitglieder. Gleichzeitig dürfen die Feed-Back-Prozesse nicht so ausgeprägt sein, dass einmal aufgebautes Wissen nicht mehr hinterfragt werden kann. Es geht also um ein fragiles Gleichgewicht zwischen der Offenheit für Lernimpulse auf der einen und der Möglichkeit der Institutionalisierung von Wissen auf der anderen Seite.

10.1 Erfolgreiche Lernprozesse?

Zunächst stellt sich die Frage, unter welchen Umständen überhaupt von einem erfolgreich verlaufenden Lernprozess gesprochen werden kann. Zur Beantwortung dieser Frage soll kein normativer Standpunkt eingenommen werden. Um einen Erfolg oder Misserfolg zu beurteilen, soll also nicht überprüft werden, ob die kollektive Identität der Bewegung durch einen Lernimpuls ›besser‹ oder ›schlechter‹ geworden ist oder ob sie als effizienter, konsistenter oder anschlussfähiger bezeichnet werden kann. Eine solche Perspektive wäre allein deshalb schwierig, weil es an den notwendigen Kriterien für eine solche Beurteilung mangelt – externe Kriterien wie Logik, Effizienz, Koalitionsfähigkeit o.Ä. sind nicht unbedingt die Faktoren, die aus einer internen Perspektive entscheidend sind. Sie eignen sich daher nicht für ein Urteil über erfolgreiche und gescheiterte Lernprozesse.

Aus diesem Grund soll lediglich ein Faktor zur Beurteilung herangezogen werden: Führt ein Lernimpuls zu einer Veränderung von kollektivem Wissen oder nicht? Dabei spielt es zunächst keine Rolle, ob bei einem solchen Lernprozess neues Wissen entsteht oder altes Wissen verschwindet – auch die Abkehr von alten Einstellungen und Überzeugungen kann die Folge von kollektivem Lernen sein. Bei einem solchen Fokus auf der Veränderung von Wissensständen droht allerdings die Gefahr, entscheidende Lernprozesse zu übersehen, die sich hinter einer vermeintlichen Konstanz von kollektivem Wissen verbergen.

Die Konstanz von Wissen über einen langen Zeitraum beruht oftmals auf einer erfolgreichen Abwehr von unterschiedlichen Herausforderungen, denn letztlich ist in diesen Fällen kein Lernimpuls in der Lage, eine wirkliche Veränderung von Wissen in Gang zu setzen. Es wäre aber ein Trugschluss, deshalb davon auszugehen, dass in einem solchen Zeitraum gar nicht gelernt wurde: Vielmehr erfordert die konstante Aufrechterhaltung von Wissen vielfältige Lernprozesse. Einerseits sorgen die stete Herausforderung und Infragestellung von Wissen dafür, die bisherigen Überzeugungen immer wieder aufs Neue zu verteidigen und dabei weiter zu verfeinern und zu schärfen. Andererseits trägt die ständige Wiederholung von Wissen dazu bei, dass neu hinzukommende AktivistInnen relativ schnell angelernt werden können und auch bei älteren Generationen das kollektive Wissen in regelmäßigen Abständen aufgefrischt wird. Die Reproduktion von bestimmten Wissensständen im Laufe von politischen Debatten kann somit auch als eine Form der Institutionalisierung von Wissen interpretiert werden. In Abgrenzung zu Lernprozessen, in denen tatsächlich neues Wissen entsteht und institutionalisiert werden kann, könnte hier von »schwachem Lernen« gesprochen werden.

Das oben skizzierte Lernmodell kann somit einerseits genutzt werden, um die Veränderung von kollektiven Wissensständen zu erklären. Andererseits hilft es auch zu verstehen, wie durch Wiederholungen das aktuell geltende Wissen bei den Mitgliedern der Bewegung aufgefrischt werden kann (Wiederholungen spielen eine wichtige Rolle bei der Institutionalisierung von Wissen, vgl. Abschnitt 10.3). In diesen Fällen können die letztlich abgeblockten Lernimpulse genutzt werden, um vorhandenes Wissen durch abermalige Feed-Back-Prozesse wieder neu zu vergegenwärtigen und schließlich auf diese Weise zu festigen.

Die Stärke dieses Modells, nämlich unterschiedliche Formen des Lernens gleichermaßen abbilden zu können, ist gleichzeitig seine Schwäche: Denn die umfassende Berücksichtigung sowohl von Lernprozessen, die neues Wissen produzieren, als auch von Lernprozessen, in denen kein neues Wissen entsteht, sondern nur altes Wissen reproduziert wird, droht, zu umfassend und dadurch beliebig zu werden. Letztlich könnte dann beinahe alles als Lernen begriffen werden – sowohl Veränderung als auch Konstanz von Wissen. Dieser Einwand muss ernst genommen werden, übersieht aber zwei Aspekte des Lernens: Erstens wird nicht automatisch jeder konstante Wissensstand als Lernen verstanden, sondern nur Fälle, in denen bestehendes Wissen (mehr oder weniger) aktiv gegen Herausforderungen verteidigt wird. Es handelt sich also gewissermaßen um das reproduzierte Ergebnis einer diskursiven Auseinandersetzung, das nur auf den ersten Blick unbeweglich und starr zu sein scheint, tatsächlich aber weit aus dynamischer ist. Zweitens muss berücksichtigt werden, dass sich die Lernsubjekte der jeweiligen Lernprozesse unterscheiden: Bei den Feed-Forward-Prozessen, bei denen

neues kollektives Wissen entsteht, ›lernt‹ zunächst die Ebene der Gruppen und schließlich auch das kollektive Bewegungsnetzwerk als Ganzes. Bei den Feed-Back-Prozessen hingegen wird existierendes kollektives Wissen zurück an die Ebenen der Gruppen und der Individuen vermittelt: Der Fokus des Lernens liegt also in der Vermittlung des Wissens auf individueller und Kleingruppenebene. Nicht die Bewegung als Ganzes lernt hier, sondern ihre einzelnen Mitglieder. Diese regelmäßige Vermittlung von Wissen ist entscheidend, wenn es um die Institutionalisierung des kollektiven Wissens geht (vgl. dazu Abschnitt 10.3).

Insgesamt sollten kollektive Lernprozesse nicht als stringente Entwicklungen verstanden werden – nur in höchst seltenen Fällen gibt es tatsächlich klar identifizierbare Impulse, die sich dann erkennbar durchsetzen und in der Folge unmittelbar zu einer neu ausgestalteten kollektiven Identität führen. Stattdessen sollten Lernprozesse eher als Pendelbewegung gesehen werden, bei der mal die eine und mal die andere Seite lauter und wahrnehmbarer wird. Es handelt sich also um ein stetes Hin und Her, bei dem die eine Seite in eine Richtung zieht und die andere Seite in die entgegengesetzte. Dabei kann es letztlich zu graduellen und subtilen Veränderungen der Identität kommen, was aber das weitere Zerren in die verschiedenen Richtungen im Regelfall nicht beenden kann. Man könnte diesen Verlauf der Debatten beispielsweise mit einer Rolltreppe vergleichen, auf der man nicht einfach stillstehend nach oben fährt, sondern kontinuierlich die Treppe hinauf und herunter läuft – letztlich bewegt man sich aber trotz allem Hin und Her langsam in eine bestimmte Richtung.

10.2 SprecherInnen und Autorität

In einer politischen Debatte setzt sich nicht automatisch das objektiv beste Argument durch – bei dieser Erkenntnis dürfte es sich beinahe schon um einen Gemeinplatz handeln. So ist beispielsweise nicht nur entscheidend, *was* gesagt wird; mindestens genauso wichtig ist, *wer* etwas sagt. Die handelnden Akteure rücken also in das Zentrum des Interesses: Was zeichnet Gruppen aus, deren Debattenbeiträge ein besonders hohes Gewicht haben? Welche Formen der Autorität finden sich in sozialen Bewegungen und wann werden sie anerkannt?¹ Mit welchen Strategien versuchen TeilnehmerInnen der Debatte, ihre GegnerInnen zu delegitimieren? Diese Fragen sollen im folgenden Abschnitt erläutert werden.

Auch wenn die Debatten in der radikalen Linken grundsätzlich offen für alle sein sollen (solange man sich als TeilnehmerIn an bestimmte Grundregeln hält), ist deutlich erkennbar, dass nicht alle Wortbeiträge das gleiche Gewicht in der Debatte haben. Der Einfluss bestimmter Beiträge zeigt sich dabei u.a. an der Häufigkeit, mit der auf sie verwiesen wird – einige Beiträge führen zu äußerst zahlreichen (positiven oder wertschätzenden) Bezügen, andere dagegen verhallen mehr oder weniger ungehört. Natur-

1 Vgl. zur Frage von Autorität und Führungsrollen in sozialen Bewegungen Barker, Colin; Johnson, Alan; Lavalette, Michael (2001): *Leadership Matters: An Introduction*. In: Colin Barker, Alan Johnson und Michael Lavalette (Hg.): *Leadership and Social Movements*. Manchester: Manchester Univ. Press, S. 1-23.

lich gibt es immer wieder Texte, die zwar eine Vielzahl von Reaktionen hervorrufen, aber dennoch keine Debattenbeiträge mit besonderem Gewicht sind: In diesen Fällen handelt es sich zumeist um Beiträge, die (fast) ausschließlich mit ablehnenden Kommentaren bedacht werden und für die meisten anderen DebattenteilnehmerInnen nur einen negativen Bezugspunkt darstellen. Der unterschiedliche Einfluss auf eine Debatte hängt dabei auch davon ab, wie viel Autorität die AutorInnen innerhalb der Szene genießen.

Folglich gibt es in allen Debatten das erkennbare Bemühen einiger TeilnehmerInnen, ihre eigenen Lernimpulse mit möglichst viel Gewicht einzubringen. Die gängigen Strategien dafür leiten sich aus der Politik der ersten Person ab: Wichtig ist insbesondere die erkennbare eigene praktische Beteiligung an radikal-linker Politik. Involviert zu sein, selbst bereit zu sein, etwas zu riskieren, engagiert und aktiv zu sein – dies sind wichtige Kriterien, um mit einem Debattenbeitrag auf allgemeines Gehör zu stoßen. Eine abstrakte Kritik, die sich auf theoretische Überlegungen stützt und aus der Ferne formuliert wird, hat hingegen geringere Chancen, sich in einer Debatte durchzusetzen. Dies gilt umso mehr, als es zumindest in Teilen der Bewegung eine relativ ausgeprägte Abneigung gegen Intellektuelle gibt, die sich beispielsweise immer wieder in Polemiken gegen sogenannte »Fußnoten-Texte« und angeblich elitäre AkademikerInnen äußert.

Eine weitere Strategie ist die dezidierte Betonung der eigenen Konsequenz und Radikalität: Wer eine prononcierte Position vertritt, dabei eine möglichst radikale und unversöhnliche Analyse vornimmt und die Resultate dann auch konsequent vorbringt und verteidigt, spielt ebenfalls häufig eine herausgehobene Rolle in der jeweiligen Debatte. Damit bestätigt die Analyse die Ausführungen von Barker, Johnson und Lavalette, die ebenfalls betonen, dass sich der größere Einfluss, den bestimmte Führungspersonen in sozialen Bewegungen ausüben, aus einer weitgehenden Kongruenz der von ihnen vertretenen Positionen mit den Überzeugungen und Werten der Bewegung ergibt.² Es handelt sich hierbei also um eine Art sich selbst verstärkenden Kreislauf: Wer Positionen vertritt, die besonders gut zum kollektiven Selbstbild der Bewegung passen, hat eine gute Chance, als authentisch wahrgenommen zu werden, bei den ZuhörerInnen auf offene Ohren zu stoßen und damit letztlich auch einen größeren Einfluss auf die Positionen der Bewegung auszuüben.

Neben diesen beiden Strategien, die sich aus den spezifischen Werten der autonomen Bewegung ergeben, finden sich andere, eher klassische Formen der Autorität. Beispielsweise haben bekannte, bereits länger politisch aktive und szenen-öffentlich stark wahrnehmbare Gruppen in den Diskussionen ein erkennbar stärkeres Gewicht als unbekannte Einzelpersonen. Auch Gruppen, die eine spezifische Form der Legitimität aufweisen, werden stärker wahrgenommen – das klassische Beispiel in der *Zeck* ist das Plenum der Roten Flora. Die Beiträge dieses Gremiums haben einen erkennbar herausgehobenen Status in den Debatten und führen meistens zu etlichen Beiträgen, die sich anschließend darauf beziehen und daran abarbeiten.

Allerdings fällt sofort auf, dass keine der bislang skizzierten Formen der Autorität unwiderrprochen bleibt oder auf allgemeine Anerkennung hoffen kann. Vielmehr trifft

2 Vgl. Barker et al. 2001, S. 9.

jede Form der Autorität auf vehementen Widerstand von anderen TeilnehmerInnen der Debatte.³ Insbesondere diejenigen Gruppen, die sich auf ihre besonders hervorgehobene Rolle in der Szene berufen, werden zumeist hart angegangen, wahlweise als BesserwisserInnen oder »Klugscheißer« bezeichnet oder als vergreiste, satt und langsam gewordene »BewegungsmanagerInnen« dargestellt. Hier zeigt sich die besondere Schwierigkeit, in einer Bewegung, die sich als egalitär und gleichberechtigt wahrnimmt und jede Form von Hierarchien ablehnt, eine herausgehobene Stellung zu beanspruchen – oder, mindestens ebenso diffizil, eine solche Stellung von Teilen der Bewegung zugesprochen zu bekommen. Der inhärente Konflikt mit dem autonomen Selbstbild lässt eine solche Debattenstrategie kaum zu.

Die Herausbildung einer spezifischen Form der Szene-Autorität wird daher zumeist auch von ihren TrägerInnen selbstkritisch reflektiert, was aber natürlich nicht heißt, dass sie diesen Status nicht trotzdem nutzen würden – zumeist jedoch einhergehend mit Beschwichtigungen oder Relativierungen der eigenen Position, indem man die eigene Ansicht z.B. dezidiert als eine Meinung unter vielen darstellt.

Neben der konstanten Umstrittenheit der Autorität von SprecherInnen bestätigt sich bei näherer Betrachtung der Empirie eine weitere Annahme aus der Entwicklung des Lernmodells (vgl. Abschnitt 1.3): Um einen eigenen Lernimpuls voranzubringen, empfiehlt es sich, eine möglichst einflussreiche Koalition zu schmieden. Auf diese Weise können die bislang skizzierten Vorteile von anerkannten SprecherInnen und sogar die Quellen von Autorität gegenseitig ergänzt und addiert werden, was den Lernimpuls mit einem wahrnehmbar stärkeren Einfluss ausstatten kann. So finden sich in den verschiedenen Debattensträngen immer wieder Bemühungen, breite Koalitionen aufzubauen, indem beispielsweise versucht wird, bestehende Gruppen und Bündnisse für das eigene Anliegen zu gewinnen oder sogar neue Bündnisse exklusiv für diesen Zweck zu schmieden.

10.3 Offenheit für Lernimpulse und Institutionalisierung von Wissen

Die hier betrachtete soziale Bewegung hat, wie erwartet, wenig Probleme damit, Debatten anzustoßen bzw. zuzulassen. Herausforderungen für bestimmte Aspekte der kollektiven Identität kommen zu jeder Zeit von beinahe jeder erdenklichen Seite. Die Diskussionsbereitschaft in der linksradikalen Szene ist bemerkenswert hoch, was natürlich nicht bedeutet, dass jeder Debattenbeitrag begrüßt wird.⁴ Tatsächlich ist (zum

3 Diese besondere Form der Kritik an politischer Führung ist typisch für anarchistische Bewegungen, vgl. dazu Purkis, Jonathan (2001): *Leaderless Cultures: The Problem of Authority in a Radical Environmental Group*. In: Colin Barker, Alan Johnson und Michael Lavalette (Hg.): *Leadership and Social Movements*. Manchester: Manchester Univ. Press, S. 160-177.

4 Debattenbeiträge, die Aspekte kollektiver Identität umdeuten oder verteidigen wollen, werden hier als Lernimpulse verstanden. Auch wenn Lernimpulse dadurch recht weit gefasst werden, sei an dieser Stelle nochmal daran erinnert, dass dennoch nur ein Bruchteil der Beiträge und Artikel in der *Zeck* als Debattenbeitrag interpretiert wird – bei einem Großteil der Artikel handelt es sich also *nicht* um Lernimpulse. Somit bleibt das Lernmodell offen genug, um vielfältige Aushandlungspro-

Teil) harsche Kritik und Zurückweisung die typische Reaktion auf diese Lernimpulse. Nichtsdestotrotz muss die linke Szene als eindeutig diskursiv beschrieben werden. Nicht zuletzt dürfte diese Bereitschaft zur diskursiven inhaltlichen Auseinandersetzung als bewusste Abgrenzung gegenüber den als dogmatisch kritisierten K-Gruppen der 1970er Jahre fungieren. Die Skepsis gegenüber nicht hinterfragbaren Dogmen, gegenüber Bevormundung und unkritischer Folgsamkeit sind fest verankerte Gründungsmomente der autonomen Bewegung in Deutschland.

Der gezielte Anstoß von Debatten ist allerdings die große Ausnahme: Lernanlässe sind zumeist bestimmte Vorfälle, die als Skandal wahrgenommen und hoch emotional verhandelt werden. Dabei wird das zugrundeliegende Lernmotiv häufig von der Hektik und der Emotionalität der entstehenden Debatte überlagert – die Lernprozesse der analysierten sozialen Bewegung verlaufen folglich in steilen Erregungskurven, ebbten aber zumeist auch relativ schnell wieder ab, ohne dass eine stetige Auseinandersetzung mit dem Thema folgt. In der Regel braucht es einen erneuten Vorfall, um das Thema wieder auf die Tagesordnung zu holen – und häufig zeigt sich dann deutlich, dass die Ergebnisse der ersten Debatte bei der folgenden Diskussionsrunde keine Rolle mehr spielen. Somit wird deutlich, dass die Bewegung zwar keine Probleme bei der Initiierung von Debatten hat, wohl aber bei der Institutionalisierung von Ergebnissen dieser Lernprozesse und neuen Formen kollektiven Wissens.

Dabei zeigt sich eine auffallende Ambivalenz: Einerseits scheint es fast unmöglich zu sein, neue Lernergebnisse zu institutionalisieren und sie zu einem allgemeinen, verbindlichen Wissen der Bewegung zu machen, das anschließend das Denken und Handeln der Mitglieder prägt. Gleichzeitig scheint es aber stets einen kaum verhandelbaren Grundkonsens zu geben, der trotz aller Herausforderungen erstaunlich stabil bleibt. Es gibt also offensichtlich doch Mechanismen, mit denen Wissen vermittelt und institutionalisiert werden kann. Dies wird besonders deutlich, wenn man berücksichtigt, dass die personelle Zusammensetzung der Szene einem steten Wandel unterworfen ist und die TrägerInnen des Wissens folglich ständig wechseln. Gerade diese Vermittlung von Wissen an neu hinzukommende Generationen ist eine enorme Herausforderung.

Hier offenbart sich, dass eine vermeintliche Schwäche der Bewegung auch als eine ihrer großen Stärken interpretiert werden kann: die ständige und von den AktivistInnen selbst oftmals als quälend empfundene Wiederholung von Debatten. Obgleich häufig kritisiert wird, dass die eigene Bewegung blockiert sei, immer wieder die gleichen Diskussionen führe, ohne nennenswerte Ergebnisse zu erzielen, auf denen man in Zukunft aufbauen könnte – es ist gerade diese Wiederholung, die letztlich für eine Verstetigung und Institutionalisierung von Wissen sorgt. Dies gilt insbesondere für neu hinzukommende Individuen und Gruppen: Sie lernen auf diese Weise schnell, wie das aktuelle Wissen der Bewegung aussieht, welche Ansichten als konsensual gelten, welche umstritten sind und welche Positionen mit einem (symbolischen) Ausschluss bestraft werden. Für alle anderen Personen und Gruppen, die schon länger in der Bewegung aktiv sind, bieten die regelmäßigen Neuauflagen von Diskussionen dagegen die Chance, existierendes Wissen aufzufrischen; gleichzeitig wird auf diese Weise das Wissen der

zesse einzuschließen, aber gleichzeitig ausreichend spezifisch, um nicht jeden Artikel in der Zeck als Lernprozess behandeln zu müssen.

Bewegung immer wieder aufs Neue reproduziert und verfeinert. Hinzu kommt, dass diese Vermittlung von kollektivem Wissen zumeist in Krisensituationen erfolgt, also dann, wenn bestimmte Überzeugungen der Bewegung fundamental herausgefordert werden und eine emotional aufwühlende Diskussion die Szene erfasst hat. Auf diese Weise können auch »NeueinsteigerInnen« (sofern sie sich auf die Seite des existierenden Grundkonsenses schlagen) sofort ein mitreißendes Zusammengehörigkeitsgefühl erleben: Die Gruppe und ihre Überzeugungen werden herausgefordert und bedroht, was nach innen zu einer neuen Geschlossenheit und Verbundenheit führt. Auf diese Weise erneuert eine Wiederholung bereits geführter Diskussionen nicht nur das kollektive Wissen der Bewegung, sondern stärkt auch die innere Geschlossenheit der Gruppe (die nicht zuletzt auch durch Ausschlüsse hergestellt wird, vgl. dazu Abschnitt 10.4 über Spaltungen). In dieser Hinsicht ähnelt das kollektive Bewegungslernen dann doch dem intuitiven Verständnis des Lernens in der Schule: Erst die stetige Wiederholung sorgt dafür, dass sich das kollektive Wissen verfestigt.

Anzunehmen ist zudem, dass das Fundament linksradikalen Wissens nicht nur in schriftlichen Debatten und in den Auseinandersetzungen mit identitären Umdeutungsversuchen in Bewegungszeitschriften gelegt wird, sondern auch auf anderen Ebenen entsteht. Denkbar sind beispielsweise Lernprozesse neuer Mitglieder über persönliche Kontakte oder durch implizite Lernprozesse, z.B. durch die Teilnahme an Demonstrationen oder den Aufenthalt in Räumen der linken Szene. Lesungen, Diskussionsveranstaltungen, Redebeiträge auf Demonstrationen, EinsteigerInnen-Abende in linken Gruppen – diese und weitere Gelegenheiten sind enorm wichtig, um linkes Wissen an neue und alte Mitglieder der Szene zu vermitteln. Immer wieder wird daher die Wichtigkeit der Flora als physisch zugänglicher Lernraum betont. Eine solche praktische Gelegenheit zur Zusammenkunft und zum Austausch ist insbesondere für neue Mitglieder der Szene essenziell, um Kontakte zu knüpfen, Diskussionen zu führen und bestimmte Verhaltensregeln zu lernen. Die Zugänglichkeit der Flora wird folglich auch von den AktivistInnen selbst stets als eine ihrer wichtigsten Funktionen beschrieben. Die Flora sei ein besonders geeigneter Lernort, weil hier verschiedene Generationen von AktivistInnen in einen Austauschprozess miteinander treten können:

»Die Rote Flora ist für Hamburg ein wichtiger Ort linksradikaler Politik, vor allem als Einstiegsort, an dem Erfahrungen gesammelt werden können, die an den meisten anderen Orten hier so nicht möglich sind, sei es räumlich, strukturell oder politisch. Es ist auch ein wichtiges, andauerndes Experiment, generationenübergreifend gemeinsame politische Handlungsweisen in so einem Projekt zu entwickeln.«⁵

Während diese impliziten, unbewussten Formen der Wissensvermittlung relativ effektiv zu sein scheinen, sind die Schritte der gezielten Verankerung neuen Wissens selten reibungslos erfolgreich. Sowohl beim *Encoding* als auch beim *Enacting* zeigen sich Probleme: Keine Gruppe, keine Einzelpersonen und keine anderweitige Instanz ist in der Lage, einen verbindlichen Institutionalisierungsprozess von Wissen zu starten oder so-

5 Ein anarchoarchivar: 20 Jahre Rote Flora. Ein paar Gedanken zu 20 Jahren Rote Flora. In: Zeck 152_2009, S. 4f., hier S. 5.

gar zu steuern.⁶ Ein solcher Prozess ist nur dann möglich, wenn er sich lediglich auf eine homogene (Teil-)Strömung der diffusen linksradikalen Bewegung bezieht. Beispielsweise haben Gruppen, die sich dem antideutschen Spektrum der Szene zugehörig fühlen, untereinander ein gemeinsames Verständnis von Antisemitismus entwickelt, das aber außerhalb dieser Strömung auf wenig Akzeptanz trifft. Im Zuge von Lernprozessen bilden sich folglich kleinere Untergruppen heraus, die bestimmte Formen der Wissensveränderung einfordern oder zumindest akzeptieren. Da sie sich damit nicht in der breiteren Bewegung durchsetzen können, institutionalisieren sie ihr Wissen lediglich im kleineren Maßstab. Spaltungen sind folglich eine der häufigsten Resultate von kollektiven Lernprozessen in der linksradikalen Bewegung (dazu mehr in Abschnitt 10.4).

Ein weiterer Grund, der eine Institutionalisierung von Lernergebnissen erschwert, sind die fehlenden Strukturen, die eine gezielte Weitergabe von Wissen ermöglichen würden. Der Mangel an solchen Formaten wird zwar von Teilen der Bewegung klar erkannt und es gibt auch immer wieder Versuche, darauf zu reagieren. Allerdings scheitern diese Bemühungen zumeist bereits nach kurzer Zeit an ihrer inhärenten Unvereinbarkeit mit zentralen Werten der autonomen Bewegung. Die Etablierung fester Strukturen oder der Versuch, eine stärkere Verbindlichkeit und Zuverlässigkeit herzustellen, stehen beispielsweise in direktem Konflikt mit den Prinzipien der Spontaneität und Autonomie, die für die linksradikale Bewegung entscheidend sind.

Bei der Betrachtung von Lernprozessen ist auch der spezifische Diskussionsmodus der Bewegung entscheidend. Denn aus der notwendigen schriftlichen Form, in der die Debatten in Bewegungszeitschriften ausgetragen werden, entstehen einige Konsequenzen für das kollektive Lernen (vgl. dazu auch nochmals die Ausführungen zur *Zeck* in den Abschnitten 2.1 und 4.1). Zum einen führen die schriftlichen Diskussionen zu einer Anonymität der Debatten: Selten ist (zumindest für Außenstehende) erkennbar, wer genau an einer Debatte teilnimmt. Die meisten gewählten Pseudonyme sind vermutlich nicht einmal für Szeneangehörige zuordenbar (z.B. Bezeichnungen wie »Einige Autonome«, »Militante AntifaschistInnen« o.Ä.); andere AutorInnen treten dagegen regelmäßig unter demselben Namen auf (u.a. »Der Kontaktbereichsautonome«). Organisierte Gruppen schreiben meistens unter ihrem bekannten Namen, aber selbst dann kommt es teilweise zu unübersichtlichen Situationen, in denen beispielsweise eine Teilgruppe des Flora-Plenums irrtümlich für das gesamte Plenum gehalten wird.

Ebenfalls aus Angst vor einem zu tiefen Einblick in die eigene Szene wird üblicherweise auch darauf geachtet, in den Diskussionen keine Namen und keine konkreten Strukturen zu nennen (eine Ausnahme bilden gezielte Outings, beispielsweise von Personen, denen eine Vergewaltigung vorgeworfen wird). Dies führt mitunter zu Debatten, die beinahe ohne AkteurInnen auskommen müssen und dadurch oftmals äußerst vage und unbestimmt bleiben. Oft wird beispielsweise nicht ganz klar, ob sich eine bestimmte Kritik an eine bestimmte Gruppe, eine spezifische Strömung oder die gesamte linke Szene richtet, was die Auseinandersetzung mit diesem Impuls sehr kompliziert macht.

6 Anders ist dies z.B. in Parteien, wo bestimmte legitimierte Gremien verbindliche Entscheidungen treffen können, die dann das Denken und Handeln der Mitglieder prägen – beispielsweise, wenn ein neues Grundsatzprogramm verabschiedet wird und Parteien darin neue Ziele festlegen.

Diese Anonymität ist zwar einerseits gewünscht, andererseits sorgt sie zum Teil für einen polemischeren Tonfall und insgesamt heftigere Attacken, als es bei Diskussionen von Angesicht zu Angesicht üblich ist.⁷ Gleichzeitig öffnet sie die Debatte aber auch für Gruppen oder Individuen ohne große Szeneautorität, die sich unter anderen Umständen eher nicht an Versammlungen beteiligen oder die im persönlichen Kontakt nicht ernst genommen werden würden. Außerdem können sich die Diskutierenden offener und freier (und kontroverser) äußern – weil niemand befürchten muss, im Anschluss persönlich für den Beitrag verantwortlich gemacht zu werden.

Zum anderen bestimmt die schriftliche Debatte auch das Tempo der Auseinandersetzungen: Gebunden an die Erscheinungsfrequenz der *Zeck* dauert es oft einige Wochen, manchmal sogar Monate, bis auf einen Debattenbeitrag von anderer Seite reagiert werden kann. Dazu kommt die Unverbindlichkeit der Diskussionen; manche Gruppen fühlen sich von kritischen Texten nicht angesprochen und reagieren daher nicht, obwohl ihre Antwort die Debatte voranbringen würde. Andererseits ermöglicht diese gemächlichere Geschwindigkeit, dass die Debatten in der *Zeck* zum Teil sehr fundiert und überlegt ablaufen, einige AutorInnen sich erkennbar große Mühe geben, auf Kritik einzugehen und sich fundiert und ausführlich damit auseinanderzusetzen – alles Aspekte, die bei Diskussionsrunden und Vollversammlungen oft fehlen. Auch die Reichweite der Debatten ist natürlich größer als bei Face-to-Face-Debatten: Potenziell können alle Szeneangehörigen die Diskussionen in der Bewegungszeitschrift verfolgen und nachvollziehen, was bei anderen Diskussionen nur den zufällig Anwesenden möglich ist. Durch die schriftliche Fixierung werden Diskussionsbeiträge und -verläufe außerdem direkt festgehalten und archiviert, was ebenfalls für eine bessere Nachvollziehbarkeit (auch im Nachhinein) sorgt.

Die jeweiligen Vor- und Nachteile der schriftlichen Debattenkultur wiegen einander somit mehr oder weniger auf. Zwar werden immer wieder Versuche gestartet, die schriftliche Ebene durch andere Formate zu ergänzen; ein zentrales Problem dabei besteht aber darin, dass gerade organisierte Gruppen an diesen Formaten, z.B. an Autonomen Vollversammlungen (vgl. Abschnitt 9.1), nur selten teilnehmen. Das Bedürfnis nach persönlichem Austausch über den eigenen Gruppenrahmen hinaus scheint also nicht besonders stark ausgeprägt zu sein, was Konzepte wie die Autonomen Vollversammlungen zumeist schnell wieder einschlafen lässt.

Ein weiteres Hindernis für das kollektive Lernen der linksradikalen Szene ist die omnipräsente Angst vor Repression, die ebenfalls einen starken Einfluss auf den Verlauf von politischen Debatten hat. Aus der Sorge, durch eine allzu offene Diskussion auch den politischen GegnerInnen zu viel Informationen zu bieten, entsteht die Überzeugung, fundamentale Kritik nur in einem geschützten, inneren Kreis üben zu können. Nach außen soll hingegen ein möglichst geschlossenes Bild aufrechterhalten werden, weshalb in der Öffentlichkeit keine detaillierten Auseinandersetzungen geführt werden sollen.

7 Zumindes die AnhängerInnen einer Face-to-Face-Debattenkultur in der linken Szene argumentieren immer wieder, dass direkte Kommunikation zu einer besseren Verständigung führe. Vgl. bspw. o.A.: Ein paar Argumente für die autonome Vollversammlung. In: *Zeck* 161_2011, S. 22f.

Insbesondere Diskussionen, die bestimmte Grundüberzeugungen und Werte infrage stellen könnten, werden aus der öffentlichen Debatte herausgehalten, aus Angst, mit einer offensichtlichen Kontroverse die eigene politische Position zu schwächen. Beispielsweise beteiligen sich die Flora-AktivistInnen monatelang kaum an der öffentlichen Debatte um den richtigen Umgang mit der offenen Drogenszene im Schanzenviertel, weil sie befürchten, mit der eigenen Unsicherheit eventuell anschlussfähig für den allgemeinen Sicherheitsdiskurs zu werden. Lieber schweigen sie daher über einen längeren Zeitraum, als die Zerrissenheit der Szene deutlich zu machen und mit einer unfertigen und weiterhin umstrittenen Haltung in die Öffentlichkeit zu treten.

10.4 Spaltungen als Lernprozess

Eines der häufigsten Resultate, das von einem Lernprozess ausgelöst werden kann, ist die Aufspaltung der Bewegung in mehrere Teilströmungen, die sich anschließend mehr oder weniger unversöhnlich gegenüberstehen.⁸ Die Umdeutung der kollektiven Identität, die Folge eines Lernprozesses ist, wird also nicht von allen bislang Zugehörigen nachvollzogen, sondern es entstehen unterschiedliche Identitäten, die sich in einigen Aspekten voneinander abgrenzen. Die Entstehung von getrenntgeschlechtlichen Strömungen in der Linken oder auch die Herausbildung eines antideutschen Spektrums sind Beispiele für diese Form der Entstehung von Sub-Identitäten. Zum Teil fühlen sich die neu entstandenen Gruppierungen immer noch als Teil einer radikalen Linken, der sie jedoch in spezifischen Punkten Blindheit oder Ignoranz vorwerfen; zum Teil ist der Bruch mit der ursprünglichen Identität fundamentaler und die neue Gruppierung empfindet sich auch nicht mehr diffus als noch verbunden.

Mitunter zeigen sich in den Spaltungen tatsächliche Lernprozesse, weil bestimmte Unvereinbarkeiten zwischen Positionen und Werten einiger Gruppen mit den Überzeugungen der Gesamtbewegung erkannt werden und darauf entsprechend reagiert wird. Auch wenn Spaltungen oftmals als Schwächung der Bewegung wahrgenommen werden, können sie in dieser Hinsicht nützlich für die politische Arbeit sein. Statt sich weiterhin immer wieder an ähnlichen Konflikten abzuarbeiten und sich daran aufzureiben, kann eine Spaltung entlang einer zentralen Konfliktlinie in der Folge zu einer Homogenisierung der Bewegung, zu einem Abbau von Konfliktpotenzial und zu einem erhöhten Level an Produktivität führen. Solche Formen der »heilsamen« Spaltung werden im Zeitverlauf von den AktivistInnen immer wieder hervorgehoben: Spaltungen seien zwar anstrengend, aber meistens »gar nicht so fürchterlich, denn in der Regel vollziehen sich dabei wichtige Prozesse und Entwicklungen, die in der Natur politischer Bewusstseinsprozesse liegen.«⁹

Neben der Unvereinbarkeit von bestimmten zeitgleich in einer Bewegung existierenden Werten gibt es einen weiteren Hintergrund für diese Spaltungen. Sie sind auch

8 Dass Spaltungen innerhalb der Linken eine lange Tradition haben, zeigt bereits der Blick in die Geschichte der Zerwürfnisse innerhalb der ArbeiterInnenbewegung, vgl. dazu Walter 2017, S. 278-296.

9 A.G. C-K: Zwischen Anti-Feminismus und Neoliberalismus. In: Zeck 144_2008, S. 6-8, hier S. 6.

Resultat einer Argumentationsstrategie, die in linksradikalen Debatten eine wichtige Rolle spielt: Eines der gängigsten Muster in den Auseinandersetzungen ist der Versuch, die GegnerInnen aus der gemeinsamen linken Identität auszuschließen. Dazu wird die Unvereinbarkeit von bestimmten Einstellungen und Werten der Gegenseite mit den Kernüberzeugungen der eigenen Szene herausgearbeitet: Wer die Definitionsmacht nicht anerkennt, wer militante Politik generell ablehnt oder wer mit Israelfahnen auf einer linksradikalen Demonstration mitlaufen möchte, der oder die ist – je nach Standpunkt der KritikerInnen – kein(e) Linke(r) mehr. Nach diesem Muster verlaufen diese Abgrenzungsdebatten. Diese Formen der Separierung funktionieren dabei in beide Richtungen – es gibt sowohl Fälle, in denen die politische Gegenseite aus der gemeinsamen Identität ausgeschlossen werden soll, als auch Fälle, in denen sich eine Konfliktpartei selbst aus der bisherigen gemeinsamen Identität verabschiedet.

Diese Abgrenzung ist ein Versuch, die Argumentationsweise der GegnerInnen schlichtweg indiskutabel zu machen – der Impuls der Gegenseite wird auf diese Weise einfach aus der eigenen Bewegung herausdekliniert und dadurch bedeutungslos. Mit einem solchen Vorstoß muss man sich folglich als Linke(r) einfach nicht mehr beschäftigen. Allerdings ist diese Argumentationsstrategie somit im engeren Sinn eigentlich ein Ausbleiben von Lernprozessen, weil der Lernimpuls vollständig abgeblockt wird und nicht einmal eine differenziertere Auseinandersetzung damit zugelassen werden soll. Diese Blockade wird aber natürlich sehr selten von allen Szeneangehörigen nachvollzogen. Oft ist ja gerade die Frage, ob eine bestimmte Position vereinbar mit einer linksradikalen Identität ist oder nicht, der Kern der politischen Auseinandersetzungen – und in den meisten Fällen wird die Forderung nach einem Ausschluss einer Konfliktpartei in der Folge ebenfalls zu einem Streitthema, aus dem wiederum Lernprozesse hervorgehen können.

Einige Spaltungen innerhalb der Bewegungen sind hingegen keine Folge von Lernprozessen, sondern repräsentieren schlicht unterschiedliche Strömungen bzw. Gruppierungen, erschweren aber dennoch die Weitergabe von Wissen zwischen den unterschiedlichen Gruppen. Ein offensichtliches Beispiel dafür ist ein in der Linken häufig thematisierter Generationenkonflikt. Hier liegt das Problem nicht nur in den unzureichenden Möglichkeiten des Austauschs und der gemeinsamen Diskussion, sondern auch in den (vermeintlichen) Notwendigkeiten kollektiver Identität. Nachfolgende Generationen von AktivistInnen wollen bestimmte, mit den Kernwerten und Überzeugungen der kollektiven Identität verbundene Erfahrungen selber machen – egal, ob sich diese in der retrospektiven Analyse älterer AktivistInnen als erfolgversprechend und sinnvoll erwiesen haben oder nicht. Das gilt beispielsweise für bestimmte Formen von Militanz auf Demonstrationen, zeigt sich aber auch in den Diskussionen über möglichst pragmatische oder möglichst konsequente Politikansätze. Die prinzipielle Bereitschaft zu militanten Aktionen, der Wunsch nach einem konsequenten und radikalen politischen Handeln, die Unversöhnlichkeit mit dem System – all das sind derart zentrale Bestandteile einer linksradikalen kollektiven Identität, dass Angehörige der Szene sie auch dann noch selbst erfahren möchten, wenn ihnen andere Mitglieder der Bewegung aus eigener Erfahrung davon abraten.

In den 1990er Jahren wird ein weiterer Konflikt genannt, der gemeinsames Lernen in der linksradikalen Bewegung erschwert: nämlich jener zwischen ost- und west-

deutschen Gruppen. Hier liegt das Problem insbesondere an der fehlenden gemeinsamen politischen Vergangenheit – die autonomen Bewegungen in West und Ost haben schlicht keine gemeinsame Identität, auf die sie zurückgreifen könnten. Stattdessen unterscheiden sich beide Ausprägungen autonomer Identität in zentralen Aspekten, beispielsweise in der Frage, welche Rolle die politische Praxis und die Auseinandersetzungen mit Theorien jeweils spielen sollen.

10.5 Lernen als Machtressource

Bei der Analyse der einzelnen Diskursstränge zeigt sich eine weitere Qualität von Lernprozessen sozialer Bewegungen: Die Frage, welche Lernimpulse als diskutabel gelten und welche als unverzeihlicher Bruch mit den Grundsätzen linksradikaler Identität abgestraft werden, hat viel mit den jeweils aktuellen Machtverhältnissen innerhalb der linken Szene zu tun.¹⁰ In verschiedenen Themenfeldern offenbaren sich immer wieder Tendenzen, die Verhinderung von Lernprozessen bzw. das harte Abblocken von Lernimpulsen auch zu nutzen, um aktuelle hegemoniale Positionen zu erkämpfen oder abzusichern. Wie auch in der kritischen Diskursanalyse nach Jäger immer wieder betont wird, ist ein großer Einfluss auf den Verlauf von Diskursen und insbesondere auf die Grenzziehung des Sagbaren in Diskursen eine entscheidende Ressource von Herrschaft in der Gesellschaft.¹¹ Dies gilt auch für Beziehungen innerhalb der linksradikalen Szene – auch wenn sich die Bewegung eigentlich als herrschaftsfreier und hierarchieloser Zusammenhang versteht.

Lernprozesse spiegeln also Machtverhältnisse wider, und zwar in einer besonders weitreichenden Intensität. Denn in diesem Fall werden nicht nur die Grenzen des Sagbaren in einem bestimmten Diskursstrang festgelegt, sondern gleichzeitig die Grenzen der Teilhabe an der Gemeinschaft gezogen. Im Falle eines Verstoßes gegen die Regeln des Diskurses droht damit nicht nur, mit der eigenen Position schlicht ignoriert zu werden, sondern die generelle Zugehörigkeit zur linken Szene steht auf dem Spiel. Die potenzielle Sanktionierung von nicht-konformen Diskursbeiträgen ist somit fundamental – und sorgt häufig dafür, dass grundlegend oppositionelle Sichtweisen nur dann offensiv vertreten werden, wenn die VertreterInnen dieser Haltung einen Ausschluss aus der gemeinsamen Identität prinzipiell in Kauf nehmen wollen oder ihn ohnehin bereits selbst vollzogen haben.

Irreführend wäre allerdings, sich dieses Herrschaftsinstrument stets als zielgerichtete Strategie bestimmter Gruppen innerhalb der Szene vorzustellen. Nur in Ausnahmefällen gibt es tatsächlich benennbare Instanzen, die erkennbar eine solche Rolle im Diskurs einfordern, beispielsweise im Diskursstrang Sexismus, wo autonome Frauen/Lesbengruppen explizit fordern, über Ausschlüsse entscheiden zu dürfen. Hier zeigt

10 Vgl. zu sozialer Kontrolle in sozialen Bewegungen auch Benford, Robert (2010): Controlling Narratives and Narratives as Control within Social Movements. In: Joseph E. Davis (Hg.): Stories of Change. Narrative and Social Movements. Albany: State University of New York Press, S. 53–75.

11 Vgl. Jäger, Siegfried (2001): Diskurs und Wissen. Theoretische und methodische Aspekte einer Kritischen Diskurs- und Dispositivanalyse. In: Reiner Keller et al. (Hg.): Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band I: Theorien und Methoden. Opladen: Leske + Budrich, S. 91–124.

sich die deutliche Bemühung, eine strukturell benachteiligte Position in der Bewegung zu verlassen und für die eigenen Zusammenhänge mehr Einfluss zu erkämpfen. In vielen anderen Fällen laufen die Grenzziehungsprozesse subtiler ab – was allerdings nicht heißen soll, dass in diesen Fällen Machtinteressen keine Rolle spielen würden. Trotzdem scheinen oft eher verinnerlichte Verhaltensregeln entscheidend zu sein – der Diskurs folgt auf diese Weise bestimmten Regeln, ohne dass es eine allgemein anerkannte strafende Instanz gibt, die auf die Einhaltung dieser Regeln achtet und öffentlich wahrnehmbar Verstöße sanktioniert (wie beispielsweise Schiedsgerichte bei Parteien o.Ä.).

Lernprozesse sind somit ein Teil eines diskursiven Systems, mit dessen Hilfe Macht innerhalb der Bewegung erlangt, gefestigt und legitimiert werden kann. Durch die aktive Neubestimmung von Gruppengrenzen, die durch Lernprozesse gezogen werden, kann erstens die Homogenität der Gruppe gesteigert werden, indem unliebsame Gruppen und konträre Positionen ausgeschlossen werden. Zweitens wird so die interne Bindungskraft der übriggebliebenen Gruppe intensiviert, weil sie immer wieder aufs Neue auf die aktuell geltenden Paradigmen eingeschworen wird. Der eventuelle Ausschluss bleibt ein allgegenwärtiges bedrohliches Szenario, das ein ums andere Mal eine disziplinierende Wirkung nach innen entfalten kann.

Obwohl die Frage, welche Lernimpulse überhaupt weiter diskutiert werden, stark von den Kräfteverhältnissen und der sceneinternen Autorität abhängt, und somit die Entscheidungen, ob gelernt wird oder nicht, immer auch Ausdruck von Machtverteilungen innerhalb der Bewegung sind, darf dieser Punkt an dieser Stelle nicht überbetont werden. Die Aushandlungsprozesse der kollektiven Identität geben zwar einen ersten Einblick in die Art und Weise, wie in einer formal nicht-hierarchischen und egalitären sozialen Bewegung Herrschaftsstrukturen entstehen und dauerhaft etabliert werden können – gleichzeitig zeigt aber die konstante Infragestellung und Herausforderung dieser Strukturen auch die weiterhin begrenzte Reichweite und die prinzipielle Volatilität dieser Strukturen. Hegemonie in der linksradikalen Szene ist, so sie denn überhaupt entsteht, ein flüchtiges und auf bestimmte Felder beschränktes Phänomen.

10.6 Lernen und Vergessen

Vergessen ist eine entscheidende Voraussetzung für Lernprozesse der hier analysierten sozialen Bewegung. Was bereits in dem theoretisch hergeleiteten Lernmodell deutlich wird, zeigt sich in der Empirie umso stärker: Das Lernen und der Aufbau neuen Wissens funktionieren nur dann, wenn dafür alte Überzeugungen aufgegeben, verlernt oder schlicht vergessen werden können.

Verlernen und Vergessen sind auf zweierlei Weise wichtig: erstens auf die Art und Weise, die im Lernmodell angenommen wird. Um neues Wissen aufzubauen, ist es notwendig, Teile des alten Wissens zu überwinden. Eine Bewegung, die nicht bereit ist, ihr kollektives Wissen zum Teil wieder infrage zu stellen, kritisch zu überprüfen und gegebenenfalls zu verwerfen, wird keine wirklichen Lernprozesse initiieren können. Erst wenn von alten Überzeugungen abgerückt wird, können sich neue Erkenntnisse durchsetzen. Das Beispiel der Stadtteilpolitik zeigt diese Notwendigkeit eindrucksvoll: Erst die Erkenntnis, mit dem idealisierenden Blick auf das eigene Viertel bestimmte Rea-

litäten auszublenden, ermöglicht letztlich, ein pragmatisches Verhältnis zum eigenen Stadtteil zu »erlernen«.

Zweitens kann erst das Vergessen älterer Konfliktlinien eine Institutionalisierung von Streit verhindern. Zwar beruhen Lernprozesse von sozialen Bewegungen auf Auseinandersetzungen, gleichzeitig benötigen sie aber die Bereitschaft aller Beteiligten zur Kommunikation und Diskussion. Wenn sich hingegen bestimmte Konflikte verfestigen, entstehen häufig verhärtete Fronten, die einen weiteren Austausch miteinander nicht länger zulassen. Kollektive Lernprozesse sind dann nicht mehr möglich, aber auch bereits die alltägliche politische Arbeit in einer Szene wird durch solche Verfestigungen von Konflikten stark eingeschränkt. Gerade in Projekten wie der Roten Flora, wo unterschiedliche Gruppen und Strömungen zusammenkommen und ein gemeinsames Projekt gestalten, ist daher die Bereitschaft zum Vergessen eine wichtige Voraussetzung für eine längerfristige Kooperation. Das wird auch von den AktivistInnen selbst bemerkt: »So trägt paradoxerweise gerade die Fluktuation und das Vergessen zur Stabilität der Projekte bei.«¹²

Die Kehrseite dieses Vergessens ist abermals die geringe Wahrscheinlichkeit, neues Wissen institutionalisieren zu können. Das kurze Gedächtnis, das einerseits politische Zusammenarbeit über einen längeren Zeitraum ermöglicht und die Verfestigung von Konflikten verhindert, macht andererseits auch die Institutionalisierung von neuen Wissensformen äußerst kompliziert. Die Folge dieser Amnesie ist die regelmäßige Wiederholung der immer gleichen Diskussionen, die von jeder Generation von AktivistInnen aufs Neue aufgerollt werden: »Andererseits verliert die Geschichte dadurch einen Gutteil ihrer Widersprüche und Brüche und die Politik findet in einer permanenten Gegenwart statt, in der die Fehler und Erfolge der Vergangenheit keinen Platz mehr haben.«¹³ Debatten wiederholen sich folglich in regelmäßigen Abständen, ohne dass die in früheren Durchgängen erarbeiteten Ergebnisse bei den Neuauflagen eine Bedeutung haben.

Die mangelnde Institutionalisierung von Wissen wird nicht nur von den AktivistInnen selbst regelmäßig bedauert, sondern auch von den Sicherheitsbehörden registriert. Aufschlussreich ist beispielsweise der Bericht des Hamburger Landesamtes für Verfassungsschutz von 2001, der in einem Vorwort der Zeck folgendermaßen zitiert wird:

»Die Szene ist nach wie vor in zahlreiche kleine, ständig wechselnde Gruppen zerfasert. [...] Durch sich ständig wiederholende Grundsatzdiskussionen kann sich die Szene nicht dynamisch nach vorn entwickeln. Hinderlich wirkt sich auch die große Fluktuation in der Szene auf die Politikfähigkeit und Verfestigung von Strukturen aus. So zogen sich im Verlauf der letzten beiden Jahre ca. 25 % der Autonomen aus der Szene zurück, etwa die gleiche Anzahl von Personen rückte nach. Diese Neuen durchlaufen das gleiche Diskussionsmuster; auch das ist ein eher bremsendes Element in diesem Prozess.«¹⁴

12 Buchsbaum, Heinrich: 10 Jahre Rote Flora. Die eigene Geschichte. In: Zeck 85_1999, S. 5.

13 Ebd.

14 Landesamt für Verfassungsschutz Hamburg: Jahresbericht 2001, zitiert nach: die Redaktion: Vorwort. In: Zeck 111_2002, S. 2.

Die Redaktion kommentiert diesen Bericht des Verfassungsschutzes lakonisch und verteidigt die generelle Verfasstheit der eigenen Szene:

»Soweit die nicht ganz falsche Analyse. Leider konnten wir in dem Bericht keinen Absatz finden, der uns eine Anleitung für ein ›dynamisch nach vorn entwickeln‹ gibt. Keine Grundsatzdiskussionen führen, die Fluktuation stoppen? Beides lässt sich kaum vermeiden, will die Szene nicht Bestandteil einer versteinerten Gesellschaft werden. Aber wir werden das nochmal grundsätzlich diskutieren und dann mal weitersehen.«¹⁵

10.7 Unterschiedliche Reichweiten von Lernprozessen

Bei der Betrachtung der Bewegungsdebatten in der *Zeck* zeigen sich schnell gravierende Unterschiede: Die Intensität der Debatten, ihr Umfang und ihr Grad von Emotionalität hängen von der Reichweite des Lernobjekts ab. Entscheidend ist, ob in den Debatten lediglich strategische Anpassungen des eigenen Handelns diskutiert werden, ob bestimmte Ziele zur Disposition stehen oder ob sogar die zugrundeliegenden Werte der Bewegung infrage gestellt werden. Je nachdem, ob es sich bei dem Lernprozess um ein Einschleifen- oder um ein Doppelschleifen-Lernen handelt, verlaufen die Umdeutungsversuche und die daraus entstehenden Debatten also auf eine spezifische Weise.

Die größte Offenheit für Lernprozesse zeigt sich, wie erwartet, beim Einschleifen-Lernen: Wenn es lediglich darum geht, über die strategischen Wege zu den konstant bleibenden Zielen zu diskutieren, ist gemeinhin mit einem relativ offenen Diskussionsklima, einem insgesamt versöhnlichen Tonfall und einem niedrigen Eskalationsniveau zu rechnen. Debatten, die sich mit Vor- und Nachteilen bestimmter Strategien beschäftigen, beispielsweise mit dem eigenen Verhalten auf Demonstrationen, verlaufen folglich zwar häufig kontrovers, aber mehr oder weniger produktiv. Insgesamt zeigt sich auch eine größere Offenheit für Umdeutungen des gemeinsamen kollektiven Wissens.

Anders sieht es bei Debatten aus, die auf Doppelschleifen-Lernen abzielen: Wenn grundlegende Ziele der Bewegung oder sogar die gemeinsamen Werte infrage gestellt werden, verläuft die Debatte meistens äußerst emotional und dreht sich schnell um den Ausschluss einer der beiden Konfliktparteien aus der gemeinsamen kollektiven Identität. Bei solchen Lernprozessen steht bei jedem Lernimpuls die Zugehörigkeit zur Szene auf dem Spiel: Wer von den geteilten Werten abrücken oder die eigene Bewegung auf gänzlich neue Ziele einschwören möchte, läuft Gefahr, dafür aus der Szene ausgeschlossen zu werden. Entsprechend emotional und explosiv verlaufen Debatten, bei denen tatsächlich über Werte diskutiert wird. Die Diskussion darüber, ob man als männlich sozialisierter Linker prinzipiell Teil einer antisexistischen Bewegung sein kann und wenn ja, unter welchen Umständen das möglich ist, ob die Linke insgesamt ein Problem mit Sexismus hat und wie die Szene mit den eigenen antisemitischen Stereotypen umgehen soll, verläuft daher viel eruptiver als die Debatte darüber, ob neben der klassischen autonomen Großdemonstration noch andere Aktionsformen zielführend sein

15 Die Redaktion: Vorwort, S. 2.

könnten. Wertedebatten eskalieren sofort, haben einen konkreten, als skandalös empfundenen Auslöser und provozieren in einem kurzen Zeitraum eine enorme Anzahl von Beiträgen und Wortmeldungen. Die ruhigeren Debatten über die eigenen Strategien werden dagegen meistens über einen längeren Zeitraum hinweg geführt, oft vergehen mehrere Monate ohne Beiträge; sie verzeichnen insgesamt weniger Wortmeldungen, die auch nur selten ein größeres Echo erzielen. Dagegen gibt es in den Wertedebatten stets einige zentrale Texte, die eine Vielzahl von Reaktionen auslösen, wenn auch meistens empörte Ablehnung das zentrale Motiv ist.

Neben den unterschiedlichen Verläufen hängt aber auch die Wahrscheinlichkeit, ob ein Lernprozess zu einer Umdeutung von kollektivem Wissen führt oder nicht, von der Reichweite seines Lernobjekts ab. Kernwerte der Bewegung werden kaum revidiert – selbst wenn die AktivistInnen selbst bemerken, dass sie die politische Praxis nicht unbedingt erleichtern. Bestimmte strategische Veränderungen werden dagegen häufig ausprobiert, beispielsweise Aktionsformen, die sich stärker auf die Vermittlung der eigenen Inhalte konzentrieren oder polizeiliche Kontrolle ins Leere laufen lassen sollen.

10.8 Kollektives Lernen in der Bewegungsforschung – Potenziale, Probleme und Ausblick

Etliche Ansätze der Bewegungsforschung setzen implizit die Lernfähigkeit sozialer Bewegungen voraus – wie genau ein solcher Lernprozess aber aussieht, bleibt häufig unklar. Die Ausrichtung des eigenen Handelns an der Umwelt, die Verarbeitung von äußeren Eindrücken und die Anpassung der eigenen Ansätze an sich wandelnde Ansprüche – all das bleibt letztlich eine Black Box oder wird als reines Reiz-Reaktions-Schema konzipiert. Der hier vorgestellte Lernansatz erlaubt dagegen, den Fokus auf die Aushandlungsprozesse, die einer solchen Anpassung des eigenen Handelns vorausgehen, zu legen. Auf diese Weise wird u.a. klarer, wie genau auf unterschiedliche Anforderungen reagiert werden kann, in welchen Feldern kollektives Lernen möglich ist und welche Faktoren ein wirklich effizientes Lernen von sozialen Bewegungen erschweren oder verhindern können.

Die Operationalisierung von Lernprozessen als Veränderungen von Aspekten der kollektiven Identität einer Bewegung erlaubt es außerdem, unterschiedliche Reichweiten von Lernprozessen zu erkennen: Je nachdem, ob lediglich die strategischen Mittel (Wie wir unsere Ziele erreichen), die politischen Ziele (Was wir erreichen wollen) oder die identitären Kernelemente (Wer wir sind und was uns auszeichnet) verändert werden sollen, ist die Wahrscheinlichkeit für erfolgreiche Lernprozesse höher oder geringer.

Insgesamt hilft die Auseinandersetzung mit den Lernprozessen von sozialen Bewegungen dabei, ihr Handeln nachzuvollziehen und insbesondere politische Fehler, das Festhalten an nachteiligen Handlungsweisen oder auch ausbleibendes Lernen besser zu verstehen. Darüber hinaus ermöglicht die Analyse der Hindernisse und Probleme für kollektive Lernprozesse auch den AktivistInnen selbst, potenzielle Stolpersteine zu erkennen und gemeinsam zu überlegen, an welchen Stellen eine Modifizierung der ei-

genen Organisationsformen und Handlungsweisen sinnvoll ist, um Lernprozesse in bestimmten Feldern zu erleichtern oder überhaupt erst zuzulassen.

Unbeantwortet blieb leider der Fragekomplex, der sich stärker auf den individuellen Anteil kollektiver Lernprozesse konzentriert: Warum entwickeln einige Angehörige der Bewegung einen Lernimpuls, während andere zum Teil nicht einmal die Existenz des zugrundeliegenden Problems anerkennen wollen? Warum nehmen einige das kollektive Handeln der Bewegung als defizitär wahr und woher kommt die Motivation, gegen bestimmte (möglicherweise weit verbreitete oder liebgewonnene) Einstellungen in der eigenen Szene anzugehen? Wie gelingt es den einzelnen Individuen, ihr Anliegen im Aushandlungsprozess mit ihrer politischen Gruppe weiter voranzubringen? Und schließlich: Wir kommen kollektive Lernprozesse wieder auf der Ebene der einzelnen Individuen an? Werden sie tatsächlich durch die Beteiligung und Auseinandersetzung mit den schriftlichen Debatten in den Bewegungszeitschriften verarbeitet? Welche anderen Institutionalisierungsformen gibt es?

All diese Fragen konnten leider nicht weiterbearbeitet werden, da kein Zugang zum empirischen Feld möglich war. So ließen sich trotz zahlreicher Anläufe keine InterviewpartnerInnen gewinnen. Die Verslossenheit der linksradikalen Szene machte empirische wissenschaftliche Erhebungen schon in der Vergangenheit äußerst schwierig¹⁶ und die vorliegende Arbeit ist in dieser Hinsicht keine Ausnahme. Die Verankerung von kollektivem Wissen auf der individuellen Ebene und die Bereitschaft von individuellen Bewegungsmitgliedern, Lernprozesse zu initiieren und dafür eventuell sogar persönliche Nachteile in Kauf zu nehmen, sind daher Forschungsdesiderate, die von zukünftigen Studien adressiert werden könnten.

Ebenfalls aufschlussreich wäre, zu überprüfen, inwieweit die hier skizzierten Erkenntnisse zum kollektiven Lernen einer spezifischen sozialen Bewegung auch auf andere Bewegungen übertragbar sein könnten. Vieles spricht für eine Übertragbarkeit mittlerer Reichweite: In anderen sozialen Bewegungen, die eine ähnliche Diskussionskultur haben wie die undogmatische Linke, die also beispielsweise gleichermaßen großen Wert auf flache Hierarchien und basisdemokratische Ansätze legen und über eine starke lebensweltliche Verankerung verfügen, sind einige der herausgearbeiteten Aspekte des Lernens vermutlich ebenfalls zu finden. So ist beispielsweise anzunehmen, dass die Differenzierung des Lernens in unterschiedliche Reichweiten sowie die Bedeutsamkeit des Vergessens und Spaltungen als Resultat von Lernprozessen auch für andere (linke) Bewegungen kennzeichnend sind.

Dennoch wurde in der Analyse immer wieder auch auf die Besonderheiten der linken Szene Hamburgs hingewiesen, die charakteristisch für das hier betrachtete Fallbeispiel sind, während bei sehr ähnlichen Gruppen in anderen deutschen Städten ähnliche

16 Vgl. beispielsweise die Ausführungen über die Schwierigkeiten des Feldzugangs zur linken Szene von Golova, Tatiana (2013): Identitätskonstruktion in Protesträumen der Berliner linksradikalen Szene. In: Michaela Glaser und René Schultens (Hg.): »Linke« Militanz im Jugendalter. Befunde zu einem umstrittenen Phänomen. Halle: Dt. Jugendinst. e.V., S. 71-95, hier S. 75-78. Entscheidende Punkte für das große Misstrauen dieser Szene gegenüber sozialwissenschaftlicher Forschung sind nach Golova u.a. die Angst vor zu tiefen Einblicken in die eigenen Strukturen, Sorge vor »Spitzeln« sowie eine Kritik an der oftmals auf den Faktor »Gewalt« fixierten Forschung und der damit verbundenen einseitigen Darstellung.

Themen vollkommen unterschiedlich gehandhabt wurden. Eine spezifische Hamburger Diskussionskultur wurde von den beteiligten AktivistInnen beispielsweise in den Auseinandersetzungen über Sexismus in der Linken immer wieder bemängelt, und tatsächlich gibt es Hinweise, dass in anderen Städten anders (und möglicherweise weniger festgefahren) über bestimmte Aspekte des Themas diskutiert werden konnte.

Gänzlich anders könnte die Situation schließlich bei Bewegungen aussehen, die sich in zentralen Charakteristika von der hier analysierten Bewegung unterscheiden. Beispielsweise könnten bestimmte Formen der Aufgabenteilung oder auch die Existenz von starken Bewegungsorganisationen mit entsprechend institutionalisierter Arbeitsweise völlig andere Möglichkeiten, Chancen und Grenzen für kollektive Lernprozesse mit sich bringen.

Deutlich wird somit, dass die vorliegende Arbeit ein erster Schritt ist, um sich dem Phänomen des kollektiven Lernens in sozialen Bewegungen zu nähern. Die gewonnenen Erkenntnisse ermöglichen ein tieferes Verständnis der undogmatischen Szene in Hamburg – immerhin eines der wichtigsten Kristallisationspunkte der radikalen Linken in Deutschland, weshalb anzunehmen ist, dass Debatten, die in Hamburger Strukturen geführt werden, stets von überregionaler Bedeutung sind. Die Ausführungen in dieser Arbeit stehen also nicht ausschließlich für das ganz konkrete Fallbeispiel, sondern weisen in eine generellere Richtung, die auch für autonome Szenen in anderen Städten relevant sein dürfte.

Auch wenn die grundsätzlich begrenzte, jedenfalls sorgsam zu überprüfende Übertragbarkeit der Ergebnisse natürlich eine offensichtliche Schwäche einer qualitativen Einzelfallstudie sein mag, liegt doch gerade in dem detaillierten Fokus auf die Hamburger Szene eine entscheidende Stärke des Vorgehens. Letztlich bietet die gewählte Analyseform tiefe Einblicke in bislang wenig beachtete Zusammenhänge: So konnte beispielsweise der *Zeitverlauf* von Lernprozessen näher beleuchtet werden. Auf diese Weise ließen sich über die periodisch auftauchenden Wiederholungen von Debatten sehr charakteristische zeitliche *Muster des Lernens* identifizieren, die eine wichtige Rolle bei der Institutionalisierung von kollektivem Wissen spielen.

Die Arbeit hat des Weiteren – hoffentlich – interessante Einblicke in die *Diskurskultur* der undogmatischen Linken eröffnet und dabei nicht nur die Vielschichtigkeit der geführten Debatten verdeutlicht, sondern auch eine detaillierte Beschreibung geliefert, wie genau miteinander diskutiert wird. Auf diese Weise konnte zudem gezeigt werden, wie das Lernen und die Aushandlung kollektiver Identität bestimmte Machtverhältnisse in der linken Szene konstituieren und verändern können.

Da die kollektive Identität der analysierten Bewegung bei aller Wandlungsresistenz dennoch stets umkämpft und prinzipiell veränderbar ist, ergibt sich ein spezifischer Bereich, innerhalb dessen Lernen möglich wird. Anzunehmen ist, dass dieser Bereich der potenziellen Lernfähigkeit bei sozialen Bewegungen, deren kollektive Identität auf einer vergleichbaren Logik basiert, ähnlich konstituiert ist – und dass sich diese Bewegungen in vergleichbaren Konfliktsituationen, in denen bestimmte Aspekte der eigenen Identität zur Disposition stehen, auch ähnlich verhalten.

Es bleibt zu hoffen, dass die vorliegende Arbeit nicht nur ein detailliertes Bild der spezifischen Lernprozesse der linksautonomen Szene Hamburgs geliefert hat, sondern zumindest auch einen kleinen Beitrag leisten konnte, das kollektive Lernen von sozialen

Bewegungen besser zu verstehen – und in zukünftigen Forschungsarbeiten noch weiter zu ergründen.